

**UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LA SANTÍSIMA CONCEPCIÓN  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
PEDAGOGÍA EN ENSEÑANZA MEDIA EN LENGUAJE Y COMUNICACIÓN**



**UCSC**

**Análisis del desarrollo de la competencia de innovación  
en un programa de Formación Pedagógica para  
Licenciados en Historia de una universidad regional**

**Seminario de Investigación para optar al Grado Académico de  
Licenciado en Educación**

**PROFESOR GUÍA: DR. JAIME CONSTELA NÚÑEZ**

**ESTUDIANTE: CAMILA FLORES DÍAZ**

**CONCEPCIÓN, 29 DE MAYO DE 2020**

## AGRADECIMIENTOS

“Todo lo puedo en Cristo que me fortalece” Filipenses 4:13

Agradezco infinitamente a Dios, pues conocía mi anhelo y pasión por la pedagogía y abrió las puertas para concretar este sueño. Su bendito amor y compañía estuvieron desde el principio y se reflejaron en cada prueba y obstáculo que se presentó en mi camino. Gracias por ser mi fiel amigo y mi dulce caminar.

A mi profesor guía, Jaime Constela Núñez, por confiar en mí y brindarme su apoyo en un momento crucial de mi vida. Sus consejos y comprensión fueron el motor que hoy me permite sellar este último hito universitario.

A mi familia y amigos, quienes fueron vitales en este proceso, aportando su comprensión y cariño. En especial, a mis padres, quienes siempre bendijeron mi camino y mis primas Yesenia y Fernanda quienes fueron un apoyo emocional e incondicional.

A mi amigo y compañero de vida, Adolfo Aguilera, por no alejarse de mi lado, por su confianza, apoyo y ayuda desde el primer día de universidad hasta el último. Por siempre hacerme ver las cosas de otra manera y ser mi luz en la adversidad.

A todo el equipo de trabajo de Diario Concepción, por su apoyo y preocupación. En especial, a mi exjefe, Francisco Bañados, por su flexibilidad y comprensión durante mi etapa universitaria.

Y, finalmente, agradezco a los obstáculos y pruebas que me ha presentado la vida, los que me han hecho la mujer que soy. Más fuerte, decidida y capaz.

## ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS .....	2
RESUMEN .....	8
ABSTRACT .....	9
INTRODUCCIÓN .....	10
CAPÍTULO I .....	12
1.1 Formulación del Problema .....	12
1.2 Preguntas de Investigación .....	15
1.2.1 Preguntas de Investigación Específicas .....	15
1.4 Objetivos de Investigación .....	16
1.4.1. Objetivo General .....	16
1.4.2. Objetivos Específicos .....	16
1.5 Hipótesis de Investigación .....	16
CAPÍTULO II: .....	17
Marco Teórico .....	17
2.1 Formación Docente.....	17
2.1.1 Estándares Orientadores para la Formación Docente .....	21
2.1.2 Formación Pedagógica de Licenciados .....	24
2.2 Perfil de los Profesores en Chile .....	26
2.2.2 Perfil de Egreso y Competencias del Profesor/a Historia y Geografía de la Universidad Católica de la Santísima Concepción .....	28
2.3 Competencias de los Profesores en el Contexto Actual .....	30
2.3.1 Conocimientos.....	33
2.3.2 Habilidades.....	34
2.3.3 Actitudes .....	36
2.4 Innovación Educativa .....	38
2.4.1 Innovación Docente.....	42
2.4.2 Metodologías Innovadoras .....	44
2.4.3 Innovación y Cambio Social .....	47
2.4.4 Innovación Curricular.....	49
3. Investigaciones relevantes.....	51
3.1 Investigaciones Internacionales.....	51
3.1.1 Modelos Innovadores de Formación Inicial Docente: Estudio de Casos de Modelos Innovadores en la Formación Docente en América Latina y Europa .....	51
3.1.2 Formar para Investigar e Innovar: Tensiones y Preguntas Sobre la Formación Inicial de Maestros en Colombia.....	53

3.1.3 Innovación Educativa mediante el uso de Metodologías Activas y Estrategias de Pensamiento Visible en la Formación Inicial del Profesorado.....	55
3.2 Investigaciones Nacionales .....	56
3.2.1 Temas Clave en la Formación de Profesores en Chile desde la Perspectiva de Docentes y Directivos.....	56
3.2.2. Percepción de la Formación Académica en Innovación Docente de los Egresados de la Carrera de Pedagogía Lenguaje Y Comunicación Enseñanza Media de la Universidad Católica de La Santísima Concepción .....	58
3.2.3 Innovación Educativa: la Experiencia de las Carreras Pedagógicas en la Universidad de Los Lagos, Chile.....	59
CAPÍTULO III: .....	61
Marco Metodológico .....	61
3.1 Paradigma Científico.....	61
3.2. Método de Investigación .....	62
3.3 Grupo Objeto de Estudio.....	63
3.4 Técnica de Instrumentos de Recogida de Información.....	64
3.5. Categorías de Análisis .....	65
3.6 Procedimientos de Recogida de Información .....	66
3.6 Técnicas de Procesamiento de Información.....	68
CAPÍTULO IV .....	70
ANÁLISIS DE RESULTADOS .....	70
4.1 Categorías de Análisis .....	70
4.2 Análisis de Programas de Actividad Curricular.....	77
4.3 Revisión de las Competencias Establecidas para el Programa de Formación Pedagógica .....	89
4.3 Apreciación de Coordinadora Respecto a la Formación en Innovación.....	90
4.5 Apreciación de los Docentes Sobre su Ejercicio Docente en la Formación de los Estudiantes en Innovación .....	103
4.6 Apreciación de los Estudiantes Sobre su Formación en Innovación .....	121
CAPÍTULO V:.....	142
Conclusiones y Sugerencias .....	142
5.1 Conclusiones .....	142
5.2 Limitaciones y Sugerencias .....	150
5.3 Proyecciones .....	151
CAPÍTULO VI.....	152
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	152
CAPÍTULO VII: ANEXOS .....	165
7.1 Cuestionario a Estudiantes .....	165
7.2 Convenciones de Transcripción .....	170
7.3 Entrevistas Estructuradas a Coordinadora del Programa.....	171
7.3.1 Transcripción Entrevista Coordinadora del Programa .....	172
7.4 Entrevista Estructurada a Docentes .....	182

7.4.1 Transcripción Entrevista a Docentes .....	183
---	-----

## LISTA DE TABLAS

Tabla 1-1 Tipos de Formación Inicial Docente según Ley 20.190.....	18
Tabla 1-2 Base de una sólida institución .....	22
Tabla 1-3 Componentes y requerimientos del plan de estudio .....	22
Tabla 1-4 Componentes y Requerimientos para la Vinculación Escolar .....	23
Tabla 1-5 Guía de Licenciatura o Título Profesional Universitario Afín.....	25
Tabla 1-6 Competencias Generales y Específicas Docentes.....	31
Tabla 1-7Hitos del proceso de innovación curricular en Chile.....	49
Tabla 1-8 Caracterización de los sujetos de investigación .....	63
Tabla 1-9 Comisión encargada de validar los instrumentos .....	66
Tabla 2-1 Dimensión, Categorías y Subcategorías de Investigación .....	70
Tabla 2-2 Dimensión 1: Planificación y Diseño.....	72
Tabla 2-3 Dimensión 2: Metodología .....	73
Tabla 2-4 Dimensión 3: Evaluación .....	74
Tabla 2-5 Dimensión 4: Actitud .....	76
Tabla 2-6 Abreviaturas por asignatura impartida .....	78
Tabla 2-7 Análisis de la Dimensión de Planificación y diseño Respecto a los Programas de Actividad Curricular .....	78
Tabla 2-8 Análisis de la Dimensión de Metodología Respecto a los Programas de Actividad Curricular ...	80
Tabla 2-9 Análisis de la Dimensión de Evaluación Respecto a los Programas de Actividad Curricular.....	82
Tabla 2-10 Análisis de la Dimensión de Actitud Respecto a los Programas de Actividad Curricular .....	86
Tabla 2-11Análisis de la Dimensión de Planificación y Diseño Respecto a Entrevista Realizada a Coordinadora.....	91
Tabla 2-12 Análisis de la Dimensión de Evaluación Respecto a Entrevista Realizada a Coordinadora del Programa .....	96
Tabla 2-13 Análisis de la Dimensión de Actitud Respecto a Entrevista Realizada a Coordinadora del Programa .....	98
Tabla 2-14 Análisis de la Dimensión de Planificación y Diseño Respecto a Entrevista Realizada a Docentes .....	103
Tabla 2-15 Análisis de la Dimensión de Metodología Respecto a Entrevista Realizada a Docentes .....	106
Tabla 2-16 Análisis de la Dimensión de Evaluación Respecto a Entrevista Realizada a Docentes.....	111
Tabla 2-17 Análisis de la Dimensión de Actitud Respecto a Entrevista Realizada a Docentes .....	116
Tabla 2-18 Análisis de la Dimensión de Planificación y Diseño Respecto a Respuestas Abiertas de Cuestionario a Estudiantes.....	123
Tabla 2-19 Análisis de la Dimensión de Metodología Respecto a Respuestas Abiertas de Cuestionario a Estudiantes.....	127
Tabla 2-20 Análisis de la Dimensión de Evaluación Respecto a Respuestas Abiertas de Cuestionario a Estudiantes.....	133

Tabla 2-21 Análisis de la Dimensión de Actitud Respecto a Respuestas Abiertas de Cuestionario a Estudiantes.....	137
--	-----

**LISTA DE GRÁFICOS**

Gráfico 1 Análisis de la Dimensión de Planificación y Diseño Respecto a Respuestas Cerradas de Cuestionario a Estudiantes.....	121
Gráfico 2 Análisis Resumen de la Dimensión de Planificación y Diseño Respecto a Respuestas Cerradas de Cuestionario a Estudiantes.....	122
Gráfico 3 Análisis de la Dimensión Metodología Respecto a Respuestas Cerradas de Cuestionario a Estudiantes.....	126
Gráfico 4 Análisis Resumen de la Dimensión de Metodología Respecto a Respuestas Cerradas de Cuestionario a Estudiantes.....	127
Gráfico 5 Análisis de la Dimensión de Evaluación Respecto a Respuestas Cerradas de Cuestionario a Estudiantes.....	131
Gráfico 6 Análisis Resumen de la Dimensión de Evaluación Respecto a Respuestas Cerradas de Cuestionario a Estudiantes.....	133
Gráfico 7 Análisis de la Dimensión de Actitudes Respecto a Respuestas Cerradas de Cuestionario a Estudiantes.....	136
Gráfico 8 Análisis Resumen de la Actitudes Respecto a Respuestas Cerradas de Cuestionario a Estudiantes.....	137

**LISTA DE FIGURAS**

Figura 1-1.....	89
-----------------	----



## RESUMEN

El presente trabajo tiene por objeto analizar la competencia innovación en la formación docente de los estudiantes del Programa de Formación Pedagógica para la obtención de título de Profesor/a de Educación Media en Historia y Geografía y grado de Licenciado académico de Licenciado en Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción. Para ello, se diseñó un estudio mixto mediante la aplicación de dos instrumentos de estudio en informantes claves de tipo no probabilístico “por conveniencia” conformado por 3 docentes universitarios que imparten clases en el Programa, 10 estudiantes y la Coordinadora del programa ya mencionado, lo cual estuvo definido por la saturación de campo y la accesibilidad de la investigadora a las fuentes de información.

Los instrumentos aplicados fueron, entrevistas estructuradas y cuestionarios de preguntas cerradas y abiertas, en los informantes claves, a partir de los cuales, se recogieron y procesaron las informaciones tendientes a dar respuesta al análisis principal, esto es analizar la formación en innovación de docentes y, los objetivos subsidiarios, es decir, reconocer la propuesta de formación académica del Programa de Formación Pedagógico mencionado, así como, conocer la apreciación del estudiante e identificar la valoración de los educandos respecto a la competencia de innovación docente.

Se concluye que, tanto a nivel de formadores como de formados en la docencia, la competencia innovación, está claramente identificada como relevante, reconociéndose a nivel teórico su concepto, el cual tiene alta sintonía con lo prescrito en la literatura del ramo. Así mismo sucede a nivel del reconocimiento y valoración. Pese a ello, no existen instrumentos de medición sobre su aplicabilidad, en tanto, se trata de una generación sin docentes en ejercicio actualmente.

Palabras claves: formación docente- innovación- planificación- metodología- evaluación- actitudes docentes

## **ABSTRACT**

The purpose of this work is to analyze the innovation competence in the teacher training of the students of the Pedagogics Training Program to obtain the title of Teacher of Middle Education in History and Geography at the Universidad Católica de la Santísima Concepción.

To do this, a mixed methodology was designed, with a preponderance of the qualitative approach, through the application of two instruments in a sample group of non-probabilistic type “for convenience”, conformed by 3 university teachers, 10 students and the head of studies the program, which was defined by a saturation of field and the access of the researcher to the information sources.

The instruments applied were structured interviews and questionnaires of open and close questions to the participants of the sample, from which the information relevant to the main study was collected and processed, this is, to analyze the training innovation of teachers and, secondly, to recognize the academic training of the study course, as well as, to know the appreciation and assessment of the students regarding the competence of teaching innovation.

It is concluded that, both at the level of teacher and students, the innovation competence is clearly identified as relevant, recognizing its concept at a theoretical level, which is highly in line with what is prescribed in the literature of the field. The same happens at the level of recognition and assessment; despite this there are no measurement instruments on its applicability since it is a generation without any currently practicing teachers.

Key words: Teacher training, innovation, planning, methodology, evaluation, teacher attitudes.

## INTRODUCCIÓN

Durante los últimos años, la innovación ha sido un tema latente, tanto en investigaciones como en ejecuciones de ésta. En el ámbito educacional, su importancia se desprende del hecho de considerarse la base de toda sociedad. En términos amplios, se entiende por esta noción: “una forma creativa de selección, organización y utilización de los recursos humanos y materiales; forma ésta, nueva y propia, que dé como resultado el logro de objetivos previamente marcados” (Salinas,2004. p. 4). De este enfoque integral, nace además la intencionalidad del concepto, pues la innovación no es una casualidad, en tanto busca mejorar o superar un problema actual; la innovación debe ser por tanto planificada, intencionada, creativa, duradera, contextualizada y original.

En el caso de los docentes formados en la mención Educación Media en Historia y Geografía de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, su relevancia, nace del contexto educativo reciente, dentro del cual, este Programa de Formación de Continuidad de Estudios, se encuentra en un proceso de acreditación por el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. Es por ello, que se hace especial énfasis en que los estudiantes que egresen de carreras de pedagogía detenten esta competencia, con el fin de lograr dar solución a las necesidades educativas que se presentan actualmente. Sin embargo, la innovación ha sido abordada desde una visión reduccionista, puesto que muchas veces se limita a las ciencias económicas o a la mera introducción de algo novedoso a un contexto determinado.

En el contexto educativo autores como Ramírez (2019); Hernández y Navarro (2018); y Pérez *et al.* (2018) han enfatizado la necesidad de revisar esta competencia dentro de un marco educativo, por las mejoras reales que importa, además de afirmar que el uso de esta competencia permite que los estudiantes, se encuentren preparados para superar obstáculos académicos y personales.

Por lo anterior, este trabajo estudiará el Programa de Formación Pedagógica para la obtención de título de Profesor/a de Educación Media en Historia y Geografía y el grado de Licenciado en Educación en la Universidad Católica de Santísima Concepción, desde una perspectiva mixta, proveyendo de

información cuantitativa y cualitativa, para mayor profundización de la discusión y así concluir respecto a si esta competencia se encuentra presente en dicho grupo y de su percepción y valoración en el alumnado.

## CAPÍTULO I

### 1.1 Formulación del Problema

El desarrollo de la competencia de innovación en los docentes es esencial en el contexto educativo actual, se espera que un docente sea capaz de entender y ejercer la competencia de innovación con sus estudiantes, pues, se parte del supuesto, que su casa de estudios le ofreció una formación íntegra que comprendía el desarrollo de esta competencia. Es necesario tener en cuenta que

Una formación para la incertidumbre, la provisionalidad y el control frente al fracaso, creemos debe ser un contenido formativo imprescindible en la formación del profesorado interesado en la innovación y el cambio, con el fin de que no sea la desazón y el desánimo lo que impida que se produzcan iniciativas permanentes hacia la mejora (Poncet y González, 2010, p. 249)

Según Blanco (2016, citado en Cortés e Hirmas, 2016)

La innovación debe facilitar el que la práctica inicial en formación inicial docente constituya una instancia de construcción de conocimiento o saber profesional docente, a través de la reflexión y del razonamiento pedagógico, a través de procesos formativos que deberían favorecer una relación dialógica entre los componentes estrictamente teóricos y los elementos teórico-prácticos (p.15)

La autora de la cita anterior y directora de Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura señala, además, que a pesar de existir cambios estructurales importantes en la malla de formación los estudios sostienen que predomina el enfoque técnico-instrumental en la formación docente, lo que se evidencia en un currículum fragmentado con escaso trabajo práctico y vinculación con el contexto, por lo que “la formación no estaría generando las condiciones adecuadas para comprender y enfrentar la complejidad de las situaciones del aula” (Blanco, 2016, citado en Cortés e Hirmas, 2016, p. 8)

Sin embargo, a pesar de la importancia que recae en la innovación educativa muchas veces esta es entendida desde una perspectiva simplista limitándola al uso de tecnología, sin contemplar que, como

fue mencionado anteriormente, esta debe ser planificada, intencionada, creativa, contextualizada y original. Además de comprender todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. El concepto de innovación, desde esta mirada, es vital en el ejercicio docente y, por consiguiente, en la formación de estos. Es por ello, que desde el año 2016, la División de Educación Superior y Ministerio de Educación de Chile, incluye en sus Lineamientos para la Educación y Estándares Orientadores para Carreras de Pedagogía en Educación Media (Ministerio de Educación de Chile, 2012) la innovación, para que los docentes posean esta competencia desde su formación y lo expone como eje esencial del desarrollo educativo.

Múltiples han sido los esfuerzos por diversas universidades por mejorar la calidad de la formación inicial docente. Córtes e Hirmas (2016) generan el compilado Experiencias de innovación educativa en la formación práctica de carreras de pedagogía en Chile, el cual presenta seis proyectos de distintas universidades que buscan alcanzar la mejora en la calidad formativa por medio de la innovación. En el cual se reafirma la importancia de generar una formación inicial docente en innovación. Según sus consideraciones esta formación debe darse de manera adecuada a su nivel de formación, es decir, de manera progresiva y debe contar con un gran componente práctico y reflexivo a lo largo de todo el proceso.

Cabe destacar que dentro de las universidades que forman parte de estas experiencias en formación innovadora se encuentra la Universidad Católica de la Santísima Concepción, la que se da buscando mejorar las carencias de vivencias en su proceso de formación que generen una vinculación entre el conocimiento teórico y el desarrollo práctico de este; la autonomía docente que le permita enfrentarse a diversas situaciones; y compromiso ético, puesto que según los investigadores los estudiantes de la facultad presentan fuertes debilidades en el compromiso social (Schilling, 2016, citado en Córtes e Hirmas, 2016).

Sin embargo, este no ha sido el único esfuerzo que ha desarrollado la universidad frente la mejora en innovación, además, genera “un proceso de innovación educativa que tiene como principal objetivo

lograr que los docentes desarrollen una cultura de reflexión sobre sus propias prácticas, favoreciendo la mejora continua de su docencia, por medio de un proceso de acompañamiento pedagógico” (Careaga, M., Fonseca, G., Jara, P., Sanhueza, K., 2017, p.81)

El Programa de Formación Pedagógica para la obtención de título de Profesor/a de Educación Media en Historia y Geografía y el grado de Licenciado en Educación en la Universidad Católica de Santísima Concepción se crea a partir de la necesidad de obtener una respuesta positiva al proceso de acreditación que establece el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, que en una primera instancia no fue otorgada,- el año 2018, se informa la no acreditación y en octubre del mismo año se recibe el oficio con Resolución Exenta de Acreditación de Pregrado N°380, que indica las debilidades por dimensión-, tras esto, se solicita acompañamiento y supervisión del Plan de Mejora al Consejo Nacional de Educación por un periodo de un año, lo que se encuentra conforme a la Ley N°20.129, “Que establece un sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación superior” y con ello, se crea un nuevo programa de formación pedagógica respondiendo a los cambios estructurales solicitados por el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior.

Cabe destacar que debido a la reciente creación del programa no existen egresados de éste, siendo los estudiantes de segundo semestre de 2019 los que poseen la mayor trayectoria en la formación del programa.

Por lo anterior, con este trabajo, se busca analizar la forma en que se está educando a los docentes en formación, en torno a la competencia innovación por medio de categorías de análisis (Planificación y Diseño, Metodología, Evaluación y Actitudes (Bastias et *al.*, 2019)). Específicamente se estudiará a los formados en el Programa de Formación Pedagógica para la obtención de título de Profesor/a de Educación Media en Historia y Geografía de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, región del Biobío, y con ello resolver la siguiente pregunta central:

¿Cómo se desarrolla la competencia de innovación en un Programa de Formación Pedagógica para Licenciados de Historia en la Universidad Católica de la Santísima Concepción?

Resulta relevante observar si este nuevo programa considera, implementa y desarrolla la competencia de innovación, cumpliendo con lo que exige el Ministerio de Educación, y conocer la apreciación que tienen sobre ésta los estudiantes y docentes de la universidad. Para esto es necesario conocer de qué manera la formación de Profesor/a de Educación Media en Historia, Geografía de la Universidad Católica de la Santísima Concepción contempla el desarrollo de las competencias de innovación en sus estudiantes.

En razón a lo anterior surgen las siguientes interrogantes y objetivos de investigación:

## **1.2 Preguntas de Investigación**

### **1.2.1 Preguntas de Investigación Específicas**

- a) ¿Cuáles son los elementos claves en la propuesta de formación académica de profesores que establece la Universidad Católica de la Santísima Concepción para su Programa de Formación Pedagógica para la obtención del título de Profesor/a de Educación Media en Historia, Geografía respecto a la competencia de innovación?
- b) ¿Cuál es la apreciación del estudiante de segundo semestre del Programa de Formación Pedagógica para la obtención del título de Profesor/a de Educación Media en Historia, Geografía respecto al desarrollo de competencias de innovación en el marco de la formación entregada por la Universidad Católica de la Santísima Concepción?
- c) ¿Cuál es la valoración del estudiante del Programa de Formación Pedagógica de la Universidad Católica de la Santísima Concepción respecto a la competencia de innovación docente?

## **1.4 Objetivos de Investigación**

### **1.4.1. Objetivo General**

Analizar la formación de la competencia de innovación en los estudiantes del Programa de Formación Pedagógica para la obtención del título de Profesor/a de Educación Media en Historia y Geografía en la Universidad Católica de la Santísima Concepción

### **1.4.2. Objetivos Específicos**

- a. Identificar los elementos claves en la propuesta de formación académica que establece la Universidad Católica de la Santísima Concepción para el Programa de Formación Pedagógica que contemplan el desarrollo de la competencia de innovación en sus estudiantes.
- b. Conocer la apreciación del estudiante del Programa de Formación Pedagógica respecto a la formación en la competencia de innovación entregada por la Universidad Católica de la Santísima Concepción.
- c. Determinar la valoración del estudiante del Programa de Formación Pedagógica respecto a la competencia de innovación docente.

## **1.5 Hipótesis de Investigación**

El Programa de Formación Pedagógica posee un alto grado de formación en la competencia de innovación debido a la reciente creación del programa.

## CAPÍTULO II:

### Marco Teórico

#### 2.1 Formación Docente

En la década de los noventa comienza a producirse un proceso de reflexión en torno a la formación docente que desencadenó en iniciativas públicas que buscaban realizar mejoras en los programas de pedagogía, dentro de estas iniciativas se encuentra el Programa de Formación Inicial Docente (FFID, 1997-2002) que realiza un compromiso con las universidades que imparten carreras de pedagogía en las cuales éstas debían mejorar su proceso educativo a cambio de recursos. Además, se ofrecieron algunas becas para el ingreso de estudiantes destacados a este tipo de carreras (Agencia de la Calidad de la Educación, 2016). La formación inicial docente debe cambiar, Zabalza (2002) establece que las universidades deben ser capaces de transmitir y crear ciencia, combinando la docencia y la investigación, manteniendo el contacto y colaboración tanto con el eterno social como con el económico y profesional para profesionalizar la formación de los estudiantes. Además, Ramírez y Estrada (2017) ratifican la idea anterior señalando que

Las universidades del siglo XXI deben fomentar investigaciones que permitan a los estudiantes desarrollar ciencia y tecnología con aprendizaje vivencial, inculcar entre los estudiantes el gusto por la investigación, la curiosidad académica, la actitud crítica, el pensamiento original, y la capacidad de argumentar y defender ideas propias (p. 101).

De esta forma, se corrobora lo planteado en un principio relativo a la acción de educar a los docentes del siglo XXI desde la concepción de una tarea compleja que demanda cambios sustanciales en relación con las necesidades educativas. Tal y como señalan los autores de la cita anterior, es necesario que las universidades guarden relaciones con el contexto en el que desarrollan sus labores.

A la tarea de cambio de las universidades, se suma la actualización de la formación y ejercicio docente. Por tanto, son estas las que no deben escatimar esfuerzos en producir mejoras en ella, puesto

que es necesario cumplir con el requerimiento de la sociedad de tener docentes profesionales y comprometidos.

Al asumir el compromiso docente como un imperativo, es deseable su emergencia en contextos de formación y desempeño docente, en tanto responde a un modo específico de "ver al profesor" y su relación con la educación. Bajo este supuesto, es necesario contar con estrategias y políticas que aseguren su presencia en quienes optan por la docencia y, ciertamente, en aquellos que la ejercen (Fuentealba & Imbarack, 2014, p.266).

Además, García (2002) plantea que "la nueva dinámica de cambios generada en los tiempos modernos y el desarrollo de las ciencias han planteado un giro en las metas de la educación relacionadas con lo que se espera de un aprendizaje exitoso" (p. 5). Por tanto, es necesario que la formación docente se enfoque en generar profesionales capaces de comprometerse profesionalmente con la educación que imparten, logrando satisfacer las necesidades emergentes de los educandos.

Es así como, junto con los cambios sociales, las modalidades de formación docente han ido cambiando. En Chile, gracias a la ley 20.190 existían las siguientes modalidades de formación:

*Tabla 1-1 Tipos de Formación Inicial Docente según Ley 20.190*

	<b>Descripción de la formación</b>	<b>Requisitos de Ingreso</b>	<b>Duración y modalidad</b>
Formación concurrente	El estudiante es formado de manera simultánea en tres aspectos de formación: general; específica o de especialidad (acorde al nivel escolar de desempeño); y pedagógica.	Poseer enseñanza media completa	No existe una cantidad determinada de créditos u horas para cada aspecto, dependiendo esto de la institución que imparta la formación. La formación en sus tres aspectos tiene una duración de entre los 8 y 10 semestres y se realiza de manera presencial.
Formación consecutiva	Esta formación está orientada a formar a personas que cuentan con una licenciatura o título profesional en conocimientos	-Poseer un título o grado académico en una disciplina afín a la asignatura en la cual se busca impartir la docencia, con una	Se brinda esta formación de manera presencial con una duración aproximada de entre 2 y 4 semestres.

	pedagógicos y didácticos propios de la docencia en el área que se desean formar.	antigüedad de posesión no mayor a 10 años. - Rendir una prueba diagnóstica inicial habilitante y un test vocacional (solo en algunas universidades)	
Programas especiales	Consistía en un programa de regularización que ofrecía la obtención del título profesional de pedagogía básica o parvularia.	-Estar ejerciendo pedagogía sin un título correspondiente o tener estudios de pedagogía incompletos.	Estos programas se ofrecían un periodo acotado y muy flexible. Podía desarrollarse de manera presencial, semipresencial e incluso a distancia. Este programa impartía su formación en horario diurno, vespertino o solo los sábados.

*Fuente:* Elaboración propia a partir de Ministerio de Educación, 2005; Pontificia Universidad Católica de Chile, s.f; Universidad Católica de la Santísima Concepción, s.f; Universidad Mayor, s.f; Universidad del Desarrollo, s.f.

Gracias al Sistema de Desarrollo Profesional Docente (Ley 20.903) se aumentan los requisitos y se fortalece de manera sistémica la formación inicial docente. Dejando obsoletos los programas de pedagogía mencionados anteriormente y generando una selección más acuciosa de los candidatos a estudiantes de pedagogía. Dentro de los cambios que genera esta ley se encuentran: la obligatoriedad de acreditación; evaluaciones diagnósticas para el monitoreo y retroalimentación de las universidades; existencia de estándares pedagógicos y disciplinarios para la formación inicial docente; requisitos de ingreso a carreras y programas de pedagogía comunes para todas las instituciones (Ministerio de Educación, s. f.).

Esto último cobra vital importancia entendiendo que hasta antes de esta ley las universidades privadas ofrecían estudiar pedagogía con facilidades tanto de ingreso como de pago de la formación, ofreciendo créditos de fácil acceso, provocando un aumento de las matrículas y provocando casi la saturación del mercado laboral, aumentando un 200% la cantidad de matriculados entre los años 2000 y 2008. Sin embargo, este aumento se revierte radicalmente una vez implementados los nuevos requisitos de ingreso, los que presentan mayor complejidad (Agencia de la Calidad de la Educación, 2016).

Debido a todo lo anterior, a las mejoras, ya mencionadas, que implementó la Ley 20.903 se suman otras iniciativas que buscan mejorar la formación inicial docente y aumentar los candidatos a carreras de pedagogía. Una de ellas es la Beca Vocación del Profesor (BVP) que comienza a regir desde el 2011. La Agencia de la Calidad de la Educación (2016) señala que

“(se crea) apuntando a influir en la matrícula por medio de incentivos a la demanda por carreras de educación. Esta beca, carente de requisitos socioeconómicos, ofrece la posibilidad de cursar estudios gratuitos e incluso recibir un pago mensual a los estudiantes que egresen de la enseñanza media 8 con promedio sobre 6,0, y que obtengan un puntaje PSU sobre los 600 puntos. Una condición adicional es postular a una carrera de pedagogía como primera preferencia, de allí su componente ‘vocacional’” (p. 8).

A los requisitos de obtención anteriores se suman la obtención de 580 puntos, solo para estudiantes de establecimientos de dependencia municipal, particular-subvencionada o de administración delegada que ingresen al culminar su educación secundaria (Alvarado *et al.*, 2012). Además, aquellos estudiantes que pertenezcan al Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior no necesitan acreditar un puntaje determinado (Ministerio de Educación, s. f). Esto con el fin de equiparar las diferencias que se dan en la calidad de la educación según la dependencia de los establecimientos. Se espera, a través de becas como esta asegurar la vocación y tener estándares más altos sobre quienes serán los futuros docentes.

Se han mencionado reformas, eliminación de programas, becas e incluso pago a aquellos estudiantes que se decidan por la pedagogía, sin embargo, la formación docente aún necesita fortalecerse y adecuarse a la nueva realidad que genera la tecnología y la sociedad del conocimiento en los estudiantes. Las instituciones que ejercen la enseñanza de la pedagogía deben cerciorarse que sus egresados tienen las capacidades para desarrollar metodologías, proyectos y procesos de enseñanza de manera eficaz, eficiente y contextualizada.

### **2.1.1 Estándares Orientadores para la Formación Docente**

El Ministerio de Educación, con el fin de generar pautas que definan el conjunto de habilidades, conocimientos y disposiciones mínimos que deberá tener un docente al egresar de una carrera o programa de pedagogía, crea estándares pedagógicos y disciplinarios.

Dentro de ellos, se encuentran las orientaciones transversales de los estándares para la Formación Inicial Docente, las que implican un “enfoque de derecho” en la que se promueve la educación en derechos humanos teniendo la dignidad como eje articular de este, del cual se desprende el enfoque inclusivo, el enfoque intercultural, el enfoque de género, el uso de TIC y el trabajo colaborativo (Ministerio de Educación, s.f.). Con ellas también se crean habilidades básicas y estándares disciplinarios y pedagógicos (según asignatura y nivel en cual se desempeñará) (Ministerio de Educación de Chile, 2012); se generan los Criterios y Estándares para la Acreditación de Carreras y Programas de pedagogía de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA), los cuales definen los criterios y dimensiones específicos que deben cumplir las carreras y programas de formación docente para efectuar los niveles de calidad estipulados y asegurar alumnos acordes al Perfil de Egreso; y, por último, los Lineamientos de Políticas para la Formación Inicial Docente (FID) que proponen un modelo que debe guiar a las universidades a ejecutar su labor formativa resguardando las normativas vigentes, para asegurar la calidad educativa (División de Educación Superior & Ministerio de Educación, 2016).

Los Lineamientos de Políticas para la Formación Inicial Docente contienen cuatro componentes, estos son: Políticas públicas, Condiciones Institucionales de Implementación, Plan de Estudios y la Vinculación con el sistema escolar, los que guían a todos a los programas y carreras que impartan la pedagogía.

Los primeros, se crean a partir de la necesidad de que las carreras y programas deben ampararse en una institucionalidad consistente con el fin de asegurar tanto el funcionamiento como la calidad, a

partir de estos se consideran ciertos componentes y sus requerimientos para que cumplan los estándares propuestos.

*Tabla 1-2 Base de una sólida institución*

Componentes	Requerimientos
Institucionalidad para el Mejoramiento continuo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Institucionalidad que coordine y articule a todas las carreras FID de la universidad</li> <li>- Sistema de Aseguramiento de la Calidad para todos los programas de pedagogía</li> <li>- Mecanismos de apoyo a la implementación del plan de estudios</li> <li>- Aplicación de instrumentos de evaluación a la formación inicial docente</li> <li>- Mecanismos de apoyo a la producción de investigación FID</li> </ul>
Cuerpo Académico	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formación general y de postgrado pertinente</li> <li>- Experiencia y conocimiento del aula escolar</li> <li>- Desarrollo de investigación e innovación</li> <li>- Participación en espacios de coordinación y gestión</li> <li>- Promoción del desarrollo docente</li> </ul>
Infraestructura y equipamiento	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Infraestructura suficiente, pertinente y adecuada al enfoque de aprendizaje</li> <li>- Infraestructura de apoyo apropiada</li> <li>- Instalaciones con accesibilidad universal</li> <li>- Equipamiento y uso de TIC actualizadas</li> <li>- Recursos de aprendizaje actualizados</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia, a partir de División de Educación Superior & Ministerio de Educación (2016)

Los segundos, Lineamientos para el Plan de Estudios, proponen requisitos obligatorios con los cuales debe contar todo plan de estudio que forme en docencia.

*Tabla 1-3 Componentes y requerimientos del plan de estudio*

Componentes	Requerimientos
Condiciones de Ingreso	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Perfil de ingreso</li> <li>- Promoción del acceso inclusivo a estudiantes de buen desempeño escolar</li> <li>- Diagnóstico y acompañamiento</li> </ul>

Estructura Curricular	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocimientos pedagógicos, disciplinares y didácticos integrados y articulados</li> <li>- Conocimiento detallado de las bases curriculares vigentes</li> <li>- Formación pedagógica para la inclusión, la diversidad y la ciudadanía</li> <li>- Formación general en Tecnologías de Información y Comunicación (TIC)</li> <li>- Formación en otro idioma</li> <li>- Evaluación formativa para el aprendizaje en función del perfil de egreso</li> <li>- Implementación real del plan de estudios</li> </ul>
Formación Práctica	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Incorporación formal de toda la formación práctica en el plan de estudios</li> <li>- Prácticas tempranas y progresivas</li> <li>- Articulación con la formación disciplinar y pedagógica</li> <li>- Práctica final</li> </ul>
Perfil de Egreso	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Perfil y desempeños mínimos obligatorios</li> <li>- Requisitos y mecanismos procedimentales y académicos de titulación</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia, a partir de División de Educación Superior & Ministerio de Educación (2016)

Y, por último, los Lineamientos para la Vinculación del Sistema Escolar, hacen referencia a la relación que poseen las carreras de pedagogía con los centros educativos y docentes en ejercicio por medio de la formación práctica de sus estudiantes. Esta vinculación logra que los procesos de construcción profesional de los estudiantes tengan un espacio de aprendizaje real que ofrece un complejo sistema de formación.

*Tabla 1-4 Componentes y Requerimientos para la Vinculación Escolar*

Componentes	Requisitos
Formación en el aula escolar	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Modelos y protocolos de formación práctica FID</li> <li>- Participación de docentes universitarios y de establecimientos en la formación práctica</li> <li>- Formación práctica en establecimientos de distintos contextos</li> </ul>
Desarrollo de los Establecimientos Educativos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trabajo colaborativo entre universidades y establecimientos</li> <li>- Desarrollo de innovación e investigación conjunta</li> <li>- Contribución al desarrollo profesional docente</li> <li>- Programas de acceso inclusivo a la Formación Inicial Docente</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia, a partir de División de Educación Superior & Ministerio de Educación (2016)

### **2.1.2 Formación Pedagógica de Licenciados**

El propósito de los programas de formación pedagógica es ofrecer una formación que, complementada con los estudios de especialidad, conduzca a la obtención del título de Profesor/a de educación media correspondiente y al grado académico de licenciado en educación. Como se ha mencionado anteriormente, estos programas se encuentran vigentes gracias a la Ley 20.903.

Variadas son las opiniones respecto a la validez y eficacia que poseen estos programas frente a la formación tradicional docente. Según un análisis realizado por Acción Educar (2015) existen diversas experiencias, tanto internacionales como nacionales, que afirman que los docentes formados en estos programas especiales tienen un ejercicio docente más exitoso que sus pares que carecen de dicha formación. Tanto así, que, las evaluaciones de impacto de dichos programas concluyen que, aquellos estudiantes que han tenido como profesores a profesionales de estos programas obtienen, en general, mejores resultados que aquellos que han tenido a docentes tradicionales. Mientras que Villegas (2017) postula que:

Quienes obtienen el título de docente previa formación profesional en una disciplina, ven aún más mermados sus conocimientos en torno al desarrollo de habilidades, pues los programas focalizan sus esfuerzos en lo disciplinar y la pedagogía y didáctica se aborda en menor profundidad que los estudiantes que ingresan a pregrado en pedagogía (p. 93)

Es importante considerar la calidad de los docentes que egresan de las carreras y programas de pedagogía puesto el desarrollo de un docente competente puede mejorar significativamente el aprendizaje del estudiante.

Estos programas son impartidos por distintas universidades del país, las cuales brindan la posibilidad de convalidar estudios previos afines por medio de esta modalidad que tiene entre 2 y 4 semestres de duración y que se imparte presencialmente en las modalidades diurna y vespertina, dependiendo de la institución educativa. El estudio de estos programas, al igual que el ingreso a carreras

tradicionales de pedagogía, es impulsado por el Gobierno de Chile mediante la Beca Vocación del Profesor tipo 2, puesto que los estudiantes que estén cursando el último año de una licenciatura en Educación Superior, acorde a las exigencias, pueden optar a esta (Universidad Austral de Chile, s.f).

Se proponen como requisitos de ingreso a esta modalidad de estudios, la posesión de un grado académico afín a la disciplina pedagógica que se desea impartir, con la particularidad de que este debe ser otorgado por una universidad y no poseer más de 10 años de antigüedad a la fecha de postulación (Pontificia Universidad Católica de Chile, s.f). Además, algunas universidades exigen rendir una prueba diagnóstica inicial, con carácter habilitante, y la realización de una entrevista o test para verificar el nivel de vocación del estudiante de ingreso (Universidad Católica de la Santísima Concepción, s.f; Universidad Mayor, s.f; Universidad del Desarrollo, s.f).

A continuación, se presenta una tabla con algunas de las carreras que conducen a la obtención del título de Profesor/a mediante esta modalidad de estudios.

*Tabla 1-5 Guía de Licenciatura o Título Profesional Universitario Afín*

Licenciatura requerida (otorgada por una universidad reconocida)	Título de profesor de educación media que se otorga
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Licenciatura en Letras mención Lingüística y Literatura Hispánica</li> </ul>	Profesor de Lenguaje y Comunicación
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Licenciatura en Letras mención Lingüística u Literatura Inglesa</li> <li>• Traducción del Inglés al español</li> </ul>	Profesor de Inglés
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Licenciatura en Historia</li> <li>• Licenciatura en Filosofía</li> <li>• Bachiller en Teología</li> </ul>	Profesor de Historia Profesor de Filosofía
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Licenciatura en Arte</li> <li>• Licenciatura en Diseño</li> </ul>	Profesor de Artes Visuales
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Licenciatura en Matemática</li> <li>• Licenciatura en Ciencias De La Ingeniería</li> </ul>	Profesor de Matemática
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Licenciatura en Física</li> <li>• Licenciatura en Astronomía</li> </ul>	Profesor de Física
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Licenciatura en Ciencias Religiosas</li> <li>• Bachiller en Teología</li> </ul>	Profesor de Religión y Moral

Fuente: Elaboración propia a partir de Pontificia Universidad Católica de Chile (s.f)

El campo ocupacional de estos programas es el ejercicio de la docencia en educación media en establecimientos de todas las dependencias y modalidades de enseñanza; coordinador de área/especialidad; asesor y consultor de organizaciones educativas; participar en equipos o instituciones dedicadas a la investigación educativa; asesorar, diseñar y elaborar materiales evaluativos y de recreación que apoyen el aprendizaje de niños y jóvenes; diseñar y participar en proyectos y programas educativos a nivel formal y no formal; planificación y ejecución de políticas públicas; entre otros (Universidad Santo Tomás, s.f.; Pontificia Universidad Católica de Chile, s.f.; Universidad San Sebastián, s.f.).

Se espera que un estudiante al egresar de estos programas cuente tanto con las competencias pedagógicas que exige el Ministerio de Educación de Chile, como las que demandan las realidades educativas presentes en el país.

## **2.2 Perfil de los Profesores en Chile**

Es de vital importancia conocer el perfil de egreso que plantean las carreras y programas de formación pedagogía en nuestro país, puesto que estos brindan una descripción del docente que formará parte del cuerpo docente de nuestro sistema educativo. Se espera que esta descripción considere tanto los conocimientos, competencias y habilidades que el profesional de la educación adquirió durante su formación como el contexto en el cual ejercerá su profesión. La Comisión Nacional de Acreditación (s.f.), lo define como: “Conjunto de conocimientos, competencias y actitudes que él/la estudiante de la carrera o programa habrá internalizado al momento de su titulación o graduación” (p.16).

Martínez (2015) plantea que

el perfil de egreso se construye en el conjunto de valores, rasgos, aptitudes y capacidad que se aspira a formar en el futuro profesional a través del proceso docente educativo que realiza la Universidad por encargo de la sociedad. La forma en la que materializa la planificación y organización de este proceso docente educativo es mediante el plan de estudios y los programas académicos (p. 217).

Esta presentación condensada es lo que se espera dé como resultado de la suma de las características profesionales y personales del egresado. Este resultado es aquel que se le promete al estudiante y a la sociedad. Por tanto, se ve influenciado por el Ministerio de Educación, el que presenta en los Lineamientos de Políticas Públicas para la Formación Inicial Docente (2005) las siguientes bases que los Perfiles de Egreso nacionales deben seguir:

- a. **Perfil y desempeños mínimos obligatorios:** El programa cuenta con un perfil de egreso que se basa en los Estándares Pedagógicos y Disciplinarios definidos por el Ministerio de Educación para la Formación Inicial Docente, el modelo educativo de la universidad, la retroalimentación de empleadores y egresados respecto al desempeño profesional, los requerimientos de las políticas públicas, y la examinación del estado del arte nacional e internacional. Además, el perfil de egreso declarado señala claramente los desempeños mínimos esperados en sus estudiantes tras finalizar la carrera, en relación con los conocimientos, habilidades y competencias (División de Educación Superior & Ministerio de Educación de Chile, 2016, p. 19)
- b. **Requisitos y mecanismos procedimentales y académicos de titulación:** El programa define requisitos y mecanismos claros para que la obtención del grado académico y el título profesional, conocidos por los estudiantes al inicio de la carrera. Considera además procedimientos administrativos y académicos claros y expeditos para el proceso de titulación y la obtención del certificado de título de profesor o profesora y la licenciatura en educación (División de Educación Superior & Ministerio de Educación de Chile, 2016, p.19)

Los Estándares Orientadores para carreras de Pedagogía en Educación Media presentan estándares genéricos, los cuales son aplicables a las acciones de enseñanza realizadas por profesores y profesoras en distintos niveles y especialidades de enseñanza media. También, se expresan en términos de lo que sabe y puede hacer quien ingresa al ejercicio docente. Según estos estándares, se espera que un profesor recién egresado pueda demostrar dentro de sus habilidades profesionales básicas la capacidad para trabajar con

constructos abstractos procesos de análisis y síntesis; de comunicarse de manera efectiva considerando los diversos contextos profesionales; de aprender y actualizarse permanentemente sobre todos los aspectos que subyacen a la profesión (cultura global, procesos de cambio y experiencia profesional); y la capacidad creativa, espíritu emprendedor e innovación.

Además, de lo anterior, se espera que el docente al finalizar sus estudios profesionales pueda realizar proyectos, por iniciativa propia, que innoven en los procesos educativos con el fin de mejorar los resultados de estos, solucionar los requerimientos, demandas sociales y organizacionales. Esto asumiendo los riesgos que implica la innovación. Por tanto, el docente debe demostrar un compromiso ético (principios, valores, responsabilidad, compromiso, perseverancia y proactividad) con su labor docente, conocimientos de análisis e interpretación de distintos tipos de datos, habilidades en el uso de TIC y gestión de la información y comunicarse en un segundo idioma en contextos profesionales (Ministerio de Educación de Chile, 2012)

Se espera, por tanto, que el recién egresado cuente con un conjunto de habilidades, conocimientos y capacidades para enfrentarse a la vida profesional docente de manera óptima y efectiva. Se hace necesario que, en base a la propia visión y misión de la entidad educativa que imparta las carreras de pedagogía y a lo que se establece por el Estado, se generen perfiles acordes con las necesidades educativas actuales. La Comisión Nacional de Acreditación (s.f) señala que la Educación Superior que imparta carreras de pedagogía tiene la obligatoriedad de contar con mecanismos que aseguren la consistencia entre la misión, visión y propósitos institucionales y el perfil de egreso y que, a su vez, este último sea consistente con el título o grado entregado.

### ***2.2.2 Perfil de Egreso y Competencias del Profesor/a Historia y Geografía de la Universidad Católica de la Santísima Concepción***

Según el Proyecto Curricular del Programa de Formación Pedagógica para Licenciados de la Universidad Católica de la Santísima Concepción (Cisternas, Fonseca, Bravo y Valenzuela, 2019) el Perfil

de Egreso fue elaborado de manera preliminar por el Comité de Innovación Curricular, el que fue revisado por grupos de trabajo confirmados por académicos de la Facultad de Educación y de las Licenciaturas de origen, para posteriormente validarlo por medio de la aplicación de encuestas a estudiantes, docentes, titulados y empleadores, con total de 75 actores educativos consultados. El perfil de egreso definitivo por cada especialidad se realizó luego del análisis de los documentos referenciados. Este considera cuatro competencias una genérica y tres específicas, de las cuales dos son comunes del área disciplinar pedagógica y una disciplinar, incorporando, a su vez, el sello ético de la UCSC, que se conforma por el respeto, dignidad de la persona, el bien común, la actuación ética y el compromiso social.

Se espera que el Profesor/a de Educación Media en Historia y Geografía egresado del Programa de Formación Pedagógica, a partir de su formación pedagógica y de los saberes disciplinares alcanzados en la licenciatura de origen, esté capacitado para “analizar teorías del ámbito pedagógico; diseñar e implementar situaciones de enseñanza y aprendizaje pertinentes e inclusivas, considerando referentes disciplinares, nacionales y contextuales; analizar críticamente su práctica educativa, apoyado de procesos investigativos y de comunicarse en español de manera efectiva” (UCSC, 2018). Además, se tiene la expectativa, como ya fue mencionado, que sea un profesional formado en el sello UCSC.

Según el Proyecto Curricular de la UCSC (2019) espera, de igual manera que el egresado cuente con las competencias genéricas y específicas estipuladas en su licenciatura de origen:

**Competencias generales:**

- a. Contribuir responsablemente –desde el ámbito de su formación- a satisfacer necesidades sociales mediante iniciativas y propuestas innovadoras, respetuosas con el medio ambiente, con el ser humano y su dignidad trascendente.
- b. Comunicar en lengua inglesa de forma oral y escrita en diversas situaciones del ámbito académico y social.

**Competencias específicas:**

- a. Analizar los procesos de la Historia Universal, de América y de Chile a partir de la identificación de sus contextos temporales y geográficos.
- b. Aplicar enfoques teóricos e historiográficos en la comprensión de diversas problemáticas históricas.
- c. Investigar problemas históricos elaborando trabajos de nivel académico.

Además de las anteriores la UCSC (2019) establece competencias genéricas y específicas a formar en el Programa de Formación Pedagógica:

**Competencias genéricas escaladas a partir del nivel de dominio logrado en la licenciatura de origen:**

- a. Comunicarse en español de manera efectiva, en forma oral y escrita, en situaciones sociales, académicas y profesionales.

**Competencias específicas desarrolladas en el Programa de Formación Pedagógica:**

- a. Analizar teorías del ámbito curricular, evaluativo, social, del aprendizaje y desarrollo humano para el diseño e implementación de procesos pedagógicos inclusivos y adecuados al contexto escolar.
- b. Evaluar reflexiva y críticamente las prácticas educativas para mejorar la acción docente y el entorno educativo, apoyándose en procesos investigativos.
- c. Implementar situaciones de enseñanza y aprendizaje considerando la didáctica de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales, el curriculum nacional vigente y el contexto educativo.

### **2.3 Competencias de los Profesores en el Contexto Actual**

La educación chilena es considerada un tema trascendental y prioritario del país, al entenderse como un factor clave en el desarrollo y crecimiento de las naciones (Ministerio de Educación de Chile, 2012). Así mismo y a fin de buscar diversas metodologías, estrategias y aportes con el propósito de mejorar la educación, el sistema educacional chileno ha estado inmerso en procesos de transformación y la educación superior no ha estado exenta de éstos (Villarroel & Bruna, 2017), lo que implica una serie de

adecuaciones en cuanto a lo que se espera de los docentes una vez que culminen su etapa de formación universitaria y comiencen su etapa laboral dentro del aula de clases.

Esto enfatiza la preponderancia que se le otorga al enfoque por competencias, derivado de la necesidad de un perfil modelo que sirva como especificación para moldear las competencias docentes necesarias (Pavié, 2011).

Respecto a competencias docentes, Zabalza (2013) indica que:

En lo que nos afecta a los profesores, se está empleando la necesidad de una más clara profesionalización de los docentes que, como cualquier otro profesional, hemos de poseer aquel conjunto de competencias docentes que nos acrediten como formadores bien formados. Es decir, la temática de las competencias nos envuelve tanto en relación con cómo debemos ser (profesores y profesoras universitarios *competentes*) como en lo que se refiere a lo que debemos hacer (formar a nuestros estudiantes en *competencias* profesionales valiosas) (p.7)

Burgos et al. (2018) amplía la idea sostenida anteriormente señalando que “es saber hacer, movilizando las competencias genéricas y específicas, conceptuales y actitudinales para realizar acciones de manera consciente, considerando las consecuencias, es poseer también la capacidad de evaluar” (p. 213) y añade que las competencias se reflejan en todos los ámbitos y no corresponde estrictamente a un saber disciplinar, puesto que estas amplían los saberes.

Curiel (2005), por su parte, señala que las competencias son los indicadores mínimos que debería manejar todo docente. Asimismo, indica que las competencias se dividen en dos tipos: competencias generales y competencias específicas, agrupándolas en el cuadro siguiente:

*Tabla 1-6 Competencias Generales y Específicas Docentes*

---

Competencias generales	Competencias específicas
------------------------	--------------------------

---

Comunicacionales	Mejora en los procesos de comunicación. Fomento de actividades de dinamización en la formación del profesorado. Sensibilización en el análisis, revisión y mejora de su formación. Establecimiento de foros de reflexión sobre acciones formativas abiertos a la participación de compañeros.
Organizativas	Transferencia de aprendizajes en la formación permanente y aplicación de recursos innovadores. Interpretación de la realidad docente y establecimiento de los oportunos procesos de mejora. Mejora de la convivencia universitaria e institucional.
Liderazgo pedagógico	Relación con el profesorado de ámbitos cercanos y ampliación de horizontes en las relaciones internacionales. Trabajo en equipo y superación de fronteras geográficas Impulso de la dimensión europea y apoyo de los procesos de comunicación con otras lenguas.
Científicas	Formación en contenidos científicos, didácticos y metodológicos. Realización de proyectos innovadores propios de la universidad. Desarrollo del pensamiento empírico ante las nuevas realidades. Impulso de la innovación y en la investigación científica.
Evaluación y control	Evaluación permanente de los procesos de formación del profesorado. Establecimiento y diseño de formaciones específicas con el fin de superar los puntos débiles y potenciar los fuertes.

Fuente: Curiel (2005)

Con el fin de determinar competencias docentes esenciales es que el Ministerio de Educación de Chile en conjunto con el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), centros especializados pertenecientes a distintas instituciones universitarias y un equipo de asesores expertos en el área y en formación inicial de profesores de Educación Media (nacionales e internacionales) elaboraron los Estándares Orientadores para Carreras de Pedagogía en Educación Media. Los estándares son un instrumento referencial que entrega los conocimientos para orientar a las universidades en su labor de formación docente sin coartar su autonomía, además facilita el seguimiento de logros y diagnóstico de necesidades de reforzamiento y formación continua en los docentes con el fin de cumplir el desafío de formar profesionales de la educación con altos estándares de calidad (Ministerio de Educación de Chile, 2012, p. 6).

Según el Ministerio de Educación de Chile (2012), los estándares tienen un triple propósito o finalidad. La primera se enfoca en la visión sobre conocimientos y habilidades profesionales y en el compromiso moral propio del docente. La segunda tiene por fin disponer de un modelo de referencia sobre lo que se espera de los docentes recién egresados al culminar sus estudios. La tercera supone una comparación de lo que han logrado en su proceso formativo en torno a una referencia.

Se espera que, al egresar, el futuro profesional esté preparado para enfrentar un entorno cambiante, para ello, debe desarrollar habilidades y actitudes personales tales como capacidad de trabajo colaborativo, autonomía, flexibilidad, capacidad de innovar, disposición al cambio y proactividad. Los estándares están a disposición de las instituciones formadoras (respecto a aquellos conocimientos y habilidades fundamentales) para ejercer un efectivo proceso de enseñanza, respetando la diversidad existente de perfiles, requisitos, mallas curriculares, trayectorias formativas y sello propio (Ministerio de Educación de Chile, 2012).

Según Soler (2004) las competencias son valoradas como un atributo o una etiqueta para una colección de conocimientos; habilidades y actitudes; tareas y resultados y como una capacidad de actuar en torno a las exigencias de la profesión, de la cual se desprende un conjunto de conocimientos, destrezas y aptitudes para resolver problemas de forma autónoma y flexible y ser capaz de colaborar tanto al entorno profesional como a la organización del trabajo. En otras palabras, actuar con eficiencia logrando alcanzar resultados óptimos y duraderos.

### **2.3.1 Conocimientos**

Como se ha señalado anteriormente los conocimientos son parte del conjunto de competencias profesionales necesarias. Así lo ratifica el Marco para la Buena Enseñanza, pues señala que “el profesor/a debe poseer un profundo conocimiento y comprensión de las disciplinas que enseña y de los conocimientos, competencias y herramientas pedagógicas que faciliten una adecuada mediación entre los

contenidos, los estudiantes y el respectivo contexto de aprendizaje” (Ministerio de Educación de Chile, 2008, p. 8).

Krzemien y Lombardo (2006) proponen distintas competencias docentes, entre las cuales destacan las competencias teóricas señalando que estas consideran los conocimientos generales y particulares del área disciplinar que imparte, la actualización de contenidos, precisión conceptual y rigor científico. Este saber es relevante en la ejecución de la labor docente de los profesionales de la educación, puesto que es la base para convertir el saber teórico y complejo en un saber enseñable para los estudiantes. Y así lo confirma Francis (2005) “el conocimiento profundo de la disciplina se vuelve infructuoso si no se consideran los puntos de vista acerca del contenido que tienen los estudiantes”. Además, señala que el conocimiento docente adquiere vital relevancia en su ejercicio pedagógico debido a que es este el que le permite tener la habilidad de convertir sus comprensiones acerca de un tema en estrategias que permitan de manera eficaz el logro en los aprendizajes en sus pupilos.

Los docentes deben estar en constante actualización de sus saberes teóricos, disciplinares y metodológicos puesto que son la base para desarrollar aprendizajes en sus estudiantes y generar propuestas, lo que plantea tener conocimiento sobre la competencia de innovación educativa. Según Fidalgo *et al.* (2019) la aplicación de innovación educativa docente de manera exitosa está relacionada a cada asignatura y depende estrechamente de los conocimientos que tenga el docente que va a realizar dicha innovación.

### **2.3.2 Habilidades**

Las habilidades forman parte del conjunto de requisitos de un docente competente, esta comprende el saber hacer de la labor pedagógica. Es por esto por lo que dentro de las habilidades más relevantes para el docente en el siglo XXI es necesario considerar la metacognición. Entendiéndola como el proceso mediante el cual se reflexiona de manera consciente sobre el propio aprendizaje, lo que impacta en los estudiantes, puesto que,

La importancia de la metacognición para la educación radica en que todo niño es un aprendiz que se halla constantemente ante nuevas tareas de aprendizaje. En estas condiciones, lograr que los alumnos "aprendan a aprender", que lleguen a ser capaces de aprender de forma autónoma y autorregulada se convierte en una necesidad (Osses y Jaramillo, 2008, p.192)

Además, es necesario que el docente cuente con pensamiento crítico, puesto que el desarrollo de este es crucial considerando que el trabajo en aula es una constante toma de decisiones sobre qué enseñar y cómo enseñar. Contar con un pensamiento crítico y reflexivo supone tener la capacidad de razonar para tomar decisiones sobre diversos aspectos y momentos, así como poder proponer nuevas ideas, es decir comprender el propio lugar en relación con el de otros (Fonseca y Castiblanco, 2020).

La resolución de problemas complejos es otra de las habilidades que necesitan desarrollar los docentes actualmente, puesto que tanto los docentes como los estudiantes deben estar preparados no solo para conocer, sino para saber utilizar esos conocimientos para encontrar soluciones a las problemáticas.

La aparición del enfoque de resolución de problemas como preocupación didáctica surge como consecuencia de considerar el aprendizaje como una construcción social que incluye conjeturas, pruebas y refutaciones con base en un proceso creativo y generativo. La enseñanza desde esta perspectiva pretende poner el acento en actividades que plantean situaciones problemáticas cuya resolución requiere analizar, descubrir, elaborar hipótesis, confrontar, reflexionar, argumentar y comunicar ideas (Del Valle y Curotto, 2008, p. 464)

Esto puesto que las dificultades son una variante que aparece constantemente y, por tanto, es necesario que los docentes logren resolver problemáticas complejas y preparen a sus estudiantes para hacerlo. Además, es relevante mencionar que la habilidad de trabajo colaborativo y autocontrol guardan estrecha relación con el desarrollo eficaz de la profesión docente, ya que es mediante el trabajo en equipo que se considera una comunicación fluida entre los participantes generando con responsabilidad propia

la realización de tareas, por medio de distintos roles. Por su parte, el autocontrol es entendida como la competencia que consiste en manejar los sentimientos adecuadamente, conocerse y tener la capacidad para, en base a la conciencia, tener dominio tanto de los sentimientos negativos como positivos (Serrano y García, 2010). Dentro del autocontrol se encuentran otras habilidades como la capacidad de planificación, monitoreo y autocrítica.

Una de las habilidades más importantes a desarrollar en el contexto actual es la creatividad. Según Atienza *et al.* (2017) “La creatividad se define como la capacidad que tienen algunas personas para inventar nuevos elementos que, por alguna razón, se diferencian del resto” p. 449. Esta capacidad guarda estrecha relación con la innovación educativa, pues es desde un espacio de incertidumbre donde a través de la creatividad se pueden desarrollar nuevos modelos, estrategias y evaluaciones para mejorar el proceso de enseñanza, es para esto necesario poder observar la educación en general y particular de las aulas desde una mirada crítica que genere un aporte. Según Cermeño (2016) las personas que poseen la habilidad de ser creativos tienen características comunes como la capacidad de descubrir el disfrute en el mundo de las ideas o la independencia que les elabora su autoconfianza.

Es indudable considerar que altos niveles de aprendizaje requieren altos niveles de habilidades docentes, es por tanto que guarda vital importancia generar una revisión de las diversas habilidades necesarias en un docente que se deberían formar en él durante su formación pedagógica.

### **2.3.3 Actitudes**

Las actitudes son el último componente del conjunto necesario que debe poseer un docente para ser competente en el desarrollo de su labor. Estas suelen concordar con las personas que se encuentran en su grupo de pertenencia, el que puede ser un grupo profesional y el nivel más elemental está constituido por normas, es decir, reglas y pautas de conducta que determinan lo que se debe realizar o evitar desde un componente valórico. Los autores añaden que es tarea de los docentes estimular en los futuros titulados de pedagogía a través de la imitación de conductas y que para desarrollar una actitud se

requiere: recibir nueva información que cuestione las creencias previas o presiones sociales que hagan actuar al individuo de una manera determinada; una reflexión que permita contraponer la visión actual a la externa impuesta; y vincular la reflexión a la acción promoviendo comportamientos coherentes.

Dentro de las actitudes más primordiales que debe tener un docente se encuentran la motivación, la comunicación efectiva y la inteligencia emocional.

La motivación se comprende como el involucramiento cognitivo y afectivo del profesor, quien por medio de sus características personales y profesionales diseña y ejecuta acciones de cambio en el marco de su acción pedagógica, procurando que las transformaciones que se realizan en los centros educativos sean exitosas, perdurables, profundas y tengan sentido para ellos (Rodríguez *et al.*, 2012b; Vaillant y Marcelo, 2015). Todo aprendizaje exige motivación y las situaciones de aprendizaje que requieran promover la autonomía de este deben cuidar el interés del estudiante suscitándole curiosidad y retándolo a resolver situaciones problemáticas. Es por tanto que la motivación debe ser una actitud que se promueva de manera profunda en el docente y estudiante (Valenzuela *et al.*, 2015).

La comunicación efectiva se puede entender como la relación que se establece entre quien aprende y quien enseña, de manera bidireccional y activa, y que comprende la comunicación a través de diferentes canales que faciliten y promuevan las relaciones de confianza y la generación de instancias comunicativas que desarrollen las habilidades metacognitivas. Para que una comunicación sea efectiva debe ser clara y cumplir con los propósitos que la originaron (Rojas, 2016). Por lo que un docente debe manejar todos los tipos de comunicación verbal y no verbal con el fin de hacer uso de estas para lograr una relación de confianza que permite alcanzar los propósitos por los cuales se desarrolla, comprendiendo otros factores como la escucha activa y la empatía.

Y, por último, la inteligencia emocional, esta es por la cual se logra percibir y comprender las emociones propias y ajenas, realizando una regulación emocional y gestionando nuestros propios sentimientos para alcanzar un crecimiento emocional e intelectual (Gorostiaga *et al.*, 2014). Para lograr

esta inteligencia emocional los docentes deben desarrollar otros aspectos como el liderazgo y la autoestima.

Es imperante que los docentes que se forman actualmente posean estas y otras competencias para generar en los estudiantes un proceso de enseñanza-aprendizaje acorde a las demandas actuales y al contexto y necesidades de sus propios alumnos.

#### **2.4 Innovación Educativa**

En la actualidad existe una gran cantidad de investigaciones en torno a la innovación en distintas áreas sociales, en especial en lo que respecta a educación. Algunos de estos estudios asocian innovar en el siglo XXI directamente con el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), lo que resulta un encasillamiento reduccionista de lo que es innovar.

Para González-Montegudo (2020) “La innovación educativa tiene un sentido muy transversal, y esto constituye uno de sus grandes atractivos. Constituye una mirada y un enfoque que tiene concreciones específicas en las diferentes etapas del sistema educativo” (p.2). Por su parte para Sein-Echaluce, Fidalgo y García (2014) la innovación educativa es un proceso eficaz, eficiente, creativo y sostenible en el tiempo que debe responder a necesidades previamente delimitadas con resultados transferibles a otros contextos diferentes a su origen. Salinas (2004) reafirma lo anterior señalando que este proceso debe ser planeado, deliberativo, sistematizado e intencional.

Zabalza (2004) plantea una visión aún más exhaustiva, declarando que “innovar no es sólo hacer cosas distintas, sino hacer cosas mejores” (p. 117). Esto lo sustenta señalando que la innovación no es introducir cambios o variaciones para conseguir un beneficio estatal o, simplemente, para que el centro educativo tenga la etiqueta de “innovador”, por el contrario, se necesita que la innovación se consolide y sedimente en las instituciones, en otras palabras, que tenga capacidad de impacto en las prácticas reales.

“Innovar en docencia es aplicar tres condiciones importantes en todo ejercicio profesional: apertura, actualización y mejora” (Zabalza, 2004, p. 121). En donde la apertura se refiere a la flexibilidad y capacidad de adaptación, puesto que una innovación rígida no brinda una cultura innovadora. La

actualización no se refiere a inventar o crear algo enteramente novedoso, sino en conocer y aplicar los nuevos sistemas de enseñanza incorporando los nuevos conocimientos y recursos actuales, sin embargo, es necesario comprender que esta actualización debe ir acompañada de estudios previos que vayan más allá de los resultados obtenidos, sino consideren también al contexto y los participantes. Y, por último, la mejora, hace alusión a tomar decisiones que generen cambios positivos en la calidad del proceso educativo, para esto el autor señala que es necesario realizar sistemas de documentación y revisión que permitan generar reajustes precisos y conscientes sobre el cambio que se desarrolla. Es necesario tener en consideración que la innovación debe ser viable y tener resultados tangibles.

Además, según Vogliotti y Macchiarola (2003) los procesos deliberativos e intencionados de innovación suponen objetivos en el ámbito subjetivo y objetivo.

El *ámbito subjetivo* supone el cambio de las representaciones y teorías implícitas de los actores, desde las cuales interpretan y adaptan las innovaciones. El *ámbito objetivo* refiere a las prácticas que son objeto de transformación: intencionalidades, contenidos de enseñanza, estrategias metodológicas, materiales curriculares, enfoques y prácticas de evaluación (p. 1).

De los aportes de los autores señalados es posible distinguir algunas características transversales de innovación, estas son:

- A) Planificada: la innovación es producto de una investigación enfocada a resolver uno o más problemas, por lo que no es una solución no medida o que no considere los distintos factores en juego el momento de ser llevada a cabo.
- B) Intencionada: como se mencionó anteriormente se considera una planificación previa a la resolución de un problema por medio de la innovación, por lo que también se debe asumir que este cambio se da intencionalmente.

- C) Duradera: la innovación no busca generar un cambio momentáneo, por el contrario, busca generar uno o más cambios que podrán ser observados durante el tiempo, lo que lleva a que estos pueden ser evaluados y mejorados progresivamente.
- D) Creativa: muchas veces este término es considerado un sinónimo de innovar, debido su importancia en este proceso. La innovación es una respuesta creativa a una problemática.
- E) Contextualizada y original: si bien en el punto anterior se destacó la creatividad, la innovación no debe ser algo completamente nuevo, puede ser un factor o idea tomada de un contexto distinto al que será aplicada. Junto a esto es necesario que para generar innovación antes sea considerado el contexto en que se desarrollará, puesto que cada contexto solicita respuestas diferentes a las problemáticas.

Si bien el término innovación tiene su génesis desde una perspectiva industrial, esta fue permeando y formándose con el tiempo, creando una construcción lingüística propia, que puede ser aplicada en distintas áreas de la sociedad.

Por su parte la creatividad estará relacionada a la innovación en la forma en que se enfrenten los problemas planteados. Así mismo, no hay que olvidar que el docente “asumir su rol en contextos concretos y específicos, más aún, que entiendan que determinados saberes y competencias son apropiados para determinados contextos, mientras que para otros no” (Blanco, 2016, citado en Cortés e Hirmas, 2016, p. 8). Por tanto, es necesario que los docentes no se eduquen bajo los modelos de una pedagogía universal e inflexiva, si no, por el contrario, en un modelo que faciliten la adaptabilidad y uso competencias al momento de afrontar las problemáticas educativas, considerando el contexto desde una perspectiva amplia y crítica.

Bajo esta premisa es necesario contemplar además a los participantes del proceso de innovación educativa, ya que según Salinas (2004) los resultados de la innovación dependen en gran parte en cómo estos la definen y aplican. González y Cruzat (2019) complementan la afirmación hecha por el autor

anterior, señalando que existe una urgencia en generar un trabajo conjunto entre todos los actores involucrados que dé como resultado un concepto de innovación compartido que permita enfrentar la innovación de una manera óptima y que dé paso a una cultura innovadora.

Teniendo en consideración lo anterior al momento de tomar decisiones pedagógicas, es que se podrá llegar a una educación innovadora, para esto debemos tener en cuenta los ya mencionados actores y factores que inciden al momento de llevar un proyecto a cabo.

Para que la innovación se dé de una manera exitosa y cumpla con las características mencionadas (planificada, intencionada, duradera, creativa y contextualiza y original), además de cumplir con las características ya mencionadas, debe, por un lado, estar cohesionada la formación docente, el ejercicio docente y los lineamientos institucionales (tanto del establecimiento como del Ministerio de Educación) y, por otro, según Bastias et al., (2019), encontrarse presente tanto en la Planificación y Diseño, Metodología, Evaluación y Actitudes.

La planificación y diseño del curso deben considerar una selección de contenidos, criterios generales y objetivos que guarden relación con innovación. La selección de contenidos para que guarde este propósito debe considerar tanto la revisión de contenidos axiales como la de contenidos axiales. Por su parte, los criterios generales deben incluir la ejemplaridad y la transferibilidad de los contenidos. Ya que, es relevante que la selección de contenidos se realice incorporando la idea de uso y acepción de la teórica en práctica reconocible para los estudiantes. Es imprescindible que los objetivos consideren metas reales y alcanzables por los estudiantes, puesto que la innovación debe enfocarse en la obtención de resultados viables y tangibles.

Es importante considerar en la Metodología una Concepción innovadora (que contenga tanto creatividad como la transversalidad en la enseñanza), una Transposición didáctica que se desarrolle por medio de Metodologías innovadoras y una aplicación de metodologías a través de actividades prácticas que favorezcan la aplicación de contenidos de manera pragmática.

En el caso de la Evaluación se debe contemplar su enfoque (cualitativa y cuantitativa), su función (formadora y autoformadora) y el contexto en que se desarrolla (el que considera investigación de esta y las políticas públicas). Es necesario que la evaluación realice de manera planificada, intencionada y consciente una elección de su enfoque y su función, por medio de una investigación de la realidad educativa, una actualización de conocimientos y estrategias evaluativas que permitan la creación de material evaluativo de carácter innovador.

Finalmente, dentro de las actitudes que debe tener en cuenta un docente formado en innovación se encuentran una motivación verídica y perdurable (intrínseca y extrínseca) que permita un involucramiento cognitivo y afectivo del pedagogo. Además, debe poseer una comunicación efectiva con todos los estamentos con lo que se involucra la docencia, considerando la empatía y la escucha activa dentro de ésta. Así también debe ser capaz de actuar con inteligencia emocional que promueva un crecimiento moral e intelectual y que demuestre, a su vez, capacidades de liderazgo y autoestima docente.

Es relevante que el docente sea capaz de llevar a cabo las dimensiones mencionadas ya que la innovación educativa es un área interdisciplinar que integra conocimientos tecnológicos y pedagógicos, pero para que sea efectiva se necesita conocer e identificar buenas prácticas generadas por el propio profesorado (Sein-Echaluze et *al.*, 2014, p. 4). Y, además, porque “el principal problema no es la ausencia de la innovación en las instituciones educativas, sino por lo contrario la presencia de demasiados proyectos inconexos, episódicos, fragmentarios y adornados de forma superflua” (Fullan, 2002, p.53).

#### **2.4.1 Innovación Docente**

El docente debe jugar un rol activo en el proceso de innovación educativa, y aunque es evidente que no es el único factor, éste cobra gran relevancia el éxito o fracaso que esta pueda tener. Es, por tanto, necesario entender que formar a docentes capaces de liderar, redefinir y generar procesos de innovación perdurables en el tiempo es una necesidad insoslayable.

Según González y Cruzat (2019) la innovación de la docencia se refiere “a experiencias metodológicas que emergen en el campo pedagógico del trabajo docente individual, o en conjunto con otros académicos o redes educativas” (p.108). Las autoras además señalan que se compone de una autocrítica reflexiva acerca sus prácticas de enseñanza-aprendizaje y que un docente innovador debe ser capaz de generar experiencias y propuestas que generen saber pedagógico de manera sistemática y duradera.

Por tanto, los docentes deber ser capaces de generar esta debacle trasformadora desde una reflexión previa que les permita identificar de manera certera las problemáticas educativas, no obstante, para que los docentes logren esta meta deben haber sido formados previamente. Ya que según García-Retamero (2010)

Para poder plantear nuevas propuestas, el docente tendrá que tener, además de conocimiento y experiencia acerca de su disciplina, una formación que le habilite para proponer cambios, cambios basados en dotar de herramientas al alumnado que le ayuden en el principio de “aprender a aprender”, así como conocer al grupo al que tendrá que acompañar en su proceso de aprendizaje (p.1).

Y, es que, se hace imperante la formación de docentes innovadores al comprender que la relación indisoluble entre innovación y educación. Ya que, la innovación debe ser planteada como el fin principal de la educación, puesto que la adquisición de patrones repetitivos y repertorios de conocimientos quedaron obsoletos. Los estudiantes en la sociedad actual deben educarse en competencias que les permitan enfrentar la incertidumbre y capacidades creativas con las que puedan dar solución a sus problemáticas (Martín y Castro, 2014, p.5).

Los docentes deben poseer capacidades creativas y competencias que les permitan formar a estudiantes capaces de ser un aporte a la sociedad actual. Y, aunque es imposible pensar en el proceso de innovación sin considerar un trabajo colectivo, que brinde resultados importantes y sistematicidad de las prácticas innovadoras, es necesario ver al docente como un líder de éste. Lo anterior “releva el rol de

las y los docentes como actores del cambio educativo, ya que estas iniciativas están principalmente lideradas por ellos y su capacidad de intervenir creativamente ante problemas pedagógicos” (González y Cruzat, 2019, p. 108)

Un docente innovador debe fomentar en sí mismo el deseo de cambio, llevar a la práctica sus planificaciones, ser motor de trabajo grupal y cooperativo y tener creatividad. Debe ser capaz de anticipar la pertinencia, gestionar y facilitar los aprendizajes; evaluar competencias; crear ambientes propicios y nuevos de aprendizaje; formar parte de grupos inter y multidisciplinarios; participar en el diseño curricular y definición de competencias; participar en comunidades redes de aprendizaje; modificar su práctica en torno al ritmo y modalidades de aprendizaje de sus estudiantes; participar en gestión institucional; proveer diversas fuentes de información y formar a sus estudiantes en investigación; formar y formarse en innovación: generar iniciativas y tomar decisiones; y reflexionar permanentemente sobre sus prácticas educativas y adaptarse al cambio (García-Retamero, 2010). Además, debe encontrarse motivado con su profesión y ejercicio docente.

#### ***2.4.2 Metodologías Innovadoras***

Tanto los paradigmas como las formas de aprendizaje han ido variando a largo del tiempo dando paso a cambios en las perspectivas educativas que tienen los docentes y las instituciones de enseñanza.

En el contexto universitario, con las tendencias pedagógicas actuales, emplear metodologías innovadoras se ha convertido casi en una obligación. El objetivo, sea a un nivel básico o superior, es de provocar la motivación o el estímulo adecuado para que el alumnado no pierda el interés (Franco y Matas, 2019, p. 23)

Sin embargo, la visión general de la educación plantea que las metodologías y estrategias de enseñanza aplicadas por los docentes son mayormente tradicionales, relevando las metodologías innovadoras a una anécdota en el proceso de enseñanza. Zabalza (2004) plantea que lo más plausible es considerar que si se han mantenido las metodologías tradicionales de enseñanza es porque no dominan

otras herramientas, recalando que se hace necesaria una formación que les permita a los docentes no sólo conocer herramientas de aprendizajes innovadoras, si no, saber aplicar y adaptar a las necesidades de los estudiantes.

Una metodología innovadora o activa se define como “aquellos métodos, técnicas y estrategias que utiliza el docente para convertir el proceso de enseñanza-aprendizaje en actividades que fomenten la participación activa del estudiante y su protagonismo” (Labrador-Piquer & Andreu, 2008, p. 6). Para que esta sea considerada como tal debe poseer características tales como: partir de los intereses y motivaciones del los estudiantes, promover la creatividad, la crítica y el sentido de iniciativa y espíritu emprendedor, asociarse a una evaluación comprensiva que considere las características de los estudiantes, ser el medio para que este alcance la autonomía intelectual y moral, ser fundamentadas en el conocimiento previo de los alumnos, disponer de una organización espacial, temporal y grupal de los estudiantes, sustentarse en la colaboración y cooperación de grupos heterogéneos, utilizar combinación con herramientas TIC y el docente tiene que actuar como guía y facilitador del aprendizaje (Toro y Arguis, 2015).

La relevancia de utilizar metodologías innovadoras en el aula no se debe simplemente a evitar la rutina de la educación si no generar un aprendizaje significativo, participativo y eficaz. Para esto es necesario que el estudiante se encuentre motivado con su propio aprendizaje, ya que la motivación es el es el motor que nos impulsa a alcanzar un determinado objetivo, es decir, el de aprender de cierta asignatura. La motivación se puede definir como un conjunto de procesos implicados en la actividad, dirección y persistencia de la conducta. Es la base y motor que mueve al cambio para modificar la conducta personal, social y estudiantil, es un proceso no innato que se desarrolla mediante la interacción tanto con otros como con el contexto. Pero no se da de manera solamente afectiva o personal, esta se desarrolla, por tanto, es necesaria una relación entre lo afectivo, motivacional y cognoscitivo, puesto que el estudiante es un ser integral (Sellan, 2017).

Se debe entender a las metodologías como un vehículo para desarrollar competencias de manera activa, centrada en el estudiante, participativa, con situaciones contextualizadas, reales y variadas, ya que para adquirir nuevas competencias y encontrarse motivado aprendiéndolas el estudiante debe experimentar en primera persona su conocimiento. Ser tratado como un sujeto integral y no solo un repositorio de conocimientos (Paños, 2017).

Cabe recalcar que no necesariamente todas las metodologías de carácter innovador van a generar un impacto positivo, ya que, es necesario que las metodologías innovadoras consideren a los participantes y el contexto en el que se desarrollan, pues es el conocimiento y análisis reflexivo de la realidad educativa lo que permite ejecutar metodologías contextualizadas y más cercanas a ser efectivas. Las metodologías innovadoras no son un instructivo de cómo generar actividades educativas, si no, por el contrario, son herramientas flexibles y adaptables que buscan ser una orientación para alcanzar un papel activo y reflexivo en los estudiantes. Algunas de estas son:

- **Aprendizaje-Servicio:** Propuesta metodológica basada en la experiencia y rol activo de los estudiantes. Vincula el trabajo académico del curso con un aprendizaje experiencial basado en el voluntariado en la comunidad, conecta la teoría con la práctica y lo abstracto con lo concreto. Además, genera una reflexión crítica en los participantes (Deeley, 2016).
- **Aprendizaje Basado en Problemas:** Busca que los estudiantes resuelvan problemáticas atractivas para ellos, promoviendo el aprendizaje abierto, reflexivo y crítico, teniendo en cuenta la naturaleza compleja y cambiante del conocimiento e involucrando a una comunidad de personas a que interactúen por medio de la colaboración y toma de decisiones para alcanzar el objetivo propuesto, ya que en esta metodología la labor principal del docente es ser un guía o facilitador. Brinda espacio para la reflexión personal y grupal a partir de la experiencia, y un aprendizaje activo, contextualizado y orientado a una comprensión superior (Morales, 2018).
- **Flipped Classroom o Clase invertida:**

“pretende invertir los momentos y roles de la enseñanza tradicional, donde la cátedra, habitualmente impartida por el profesor, pueda ser atendida en horas extra-clase por el estudiante mediante herramientas multimedia; de manera que las actividades de práctica, usualmente asignadas para el hogar, puedan ser ejecutadas en el aula a través de métodos interactivos de trabajo colaborativo, aprendizaje basado en problemas y realización de proyectos” (Martínez *et al.*, 2014, p. 145).

- **Gamificación:** Se basa en el uso de elementos del diseño de videojuegos en contextos que no son de juego para hacer que un producto, servicio o aplicación sea más divertido, atractivo y motivador, que involucre al participante de este de manera activa y protagonista. Permite potenciar el trabajo en equipo o la competencia. Es ampliamente adaptable las necesidades educativas que se quiera alcanzar con esta metodología (Ortiz *et al.*, 2018).

### **2.4.3 Innovación y Cambio Social**

En la sociedad siempre, se han presentado necesidades que se deben resolver para maximizar el bienestar y la prosperidad, en otras palabras, facilitar nuestras vidas. Para poder comprender más sobre la innovación y los cambios que ha provocado en la sociedad, se debe saber que la innovación puede ser clasificada en dos categorías: *sustentadora* y *disruptiva*. (Christensen *et al.*, 2006),

Por un lado, según Christensen *et al.* (2006), las innovaciones sustentadoras “proveen mejor calidad o funcionalidad adicional a los clientes más exigentes de una organización (...), son mejoras incrementales” (p.123), así como también pueden ser productos revolucionarios.

Mientras que, por otro lado, las innovaciones disruptivas:

No satisfacen las necesidades de los clientes existentes tan bien como los productos o servicios actualmente disponibles. Pueden carecer de ciertas funciones o capacidades de los productos

establecidos. Sin embargo, son normalmente más simples, más convenientes y menos caras, por lo que atraen a clientes nuevos o menos exigentes (Christensen *et al.*, 2006, p.123)

La sociedad demanda soluciones a sus problemáticas, los creadores buscan obtener ganancia o provecho de la solución que generan, por lo cual se generan muchas innovaciones disruptivas, actualmente, la sociedad se está guiando hacia las soluciones que requieran bajo costo y presupuesto en lugar de un resultado más eficaz, optimizan teniendo como prioridad la ganancia económica.

La innovación se crea en base a la creatividad, pero esta no la limita, ya que solo algunas de aquellas ideas creativas se convierten en innovación. Lo que caracteriza a la innovación es tener un objetivo final que dé lugar al cambio, añada valor, mejore procesos, productos o experiencias (Rodríguez *et al.*, 2012a).

Según Greiner (1967, citado en Rodríguez *et al.*, 2012a) cada organización pasa por etapas de crecimiento con el fin de obtener la innovación, estas son: la etapa de la creatividad, la de gestión, la de delegación y empoderamiento, la de coordinación, la de colaboración y la de la alianza final o superespecialización.

Las innovaciones en mayor o menor medida generan un impacto. Sean o no conscientes las organizaciones deben tener como objetivo conseguir además de un impacto determinado (aumento de ganancia, reducción de tiempos en servicios, optimización de recursos, entre otros) conseguir un impacto social, un bien social.

Es necesario que sin importar la institución la innovación se comprenda como un proceso de mejora en la calidad social. Y, bajo esta perspectiva, la innovación educativa adquiere una relevancia primordial a la hora de conseguir este objetivo. Puesto que la educación es la base con la cual los estudiantes adquieren conocimientos, habilidades y actitudes para desempeñarse en cualquier ámbito. Actualmente urgen reformas sociales y educacionales que contemplen la formación de un ciudadano capaz de enfrentarse al mundo como un agente activo, sea cual sea su rol.

#### 2.4.4 Innovación Curricular

Hablar de cambios en el currículo chileno es imprescindible si consideramos a la innovación como una herramienta para alcanzar mejoras en la calidad educativa. En las últimas décadas la innovación pasó de un carácter técnico y científico a uno más social y cultural, en donde el docente pasa a ser considerado como un agente curricular que debe filtrar y redefinir la innovación de acuerdo con sus conocimientos (González-Monteagudo, 2020).

Varios han sido los hitos y procesos que ha vivido la educación con el fin de alcanzar una mejor calidad. Dentro de las reformas en innovación curricular Matus y Herrera (2018) definen los momentos más importantes desde que se establece como meta la renovación curricular para alcanzar la innovación y la calidad en educación:

*Tabla 1-7 Hitos del proceso de innovación curricular en Chile.*

1999	Algunas Universidades del CRUCH inician incipientes Reformas Curriculares
2003	Declaración de Valparaíso, los Rectores del CRUCH se comprometen a “Promover la convergencia del sistema universitario chileno impulsando la adopción de un sistema de créditos”. Esto ratifica el Proceso de Innovación Curricular que se ha iniciado en las universidades como una necesidad de repensar el pregrado.
2004	Convocatoria del Programa MECESUP para apoyar proyectos en Renovación Curricular. Inicio del Proyecto TUNING-América Latina
2005	Declaración de los Vicerrectores Académicos: reafirman “el compromiso de apoyar institucionalmente el Proyecto de Sistema de Créditos Transferibles”; asumen formalmente promover y trabajar en la Renovación Curricular y la conducción de los procesos en cada una de las instituciones del CRUCH.
2006	Se aprueba el modelo de Sistema de Créditos Transferibles-Chile (SCT-Chile), cuya base es la carga de trabajo académico total efectiva de los estudiantes, necesaria para la consecución de los objetivos de un programa, relacionada con los logros en un rango de horas semanales, dependiendo de las semanas académicas de cada institución y con el normalizador anual 60, común a las 25 universidades del CRUCH.
2007	Conformación del Cuerpo de Expertos del CRUCH en SCT-Chile conformado por 50 personas activas en el Proceso de Innovación Curricular (dos por cada universidad).
2009	Institucionalización del Consejo de Vicerrectores Académicos (COVRA) y su Comité Ejecutivo, para promover un itinerario común y evaluar el Proceso de Innovación Curricular conjuntamente. Informe OCDE-Banco Mundial reconoce los avances del Proceso de Innovación Curricular que, apoyados por el Programa MECESUP, han ocurrido especialmente en el CRUCH.
2010	Cierre del proyecto MECESUP UCH 0610, de las 25 universidades del CRUCH, sobre SCT. Seminario de conclusiones Fase de instalación SCT-Chile. Actualización de la tercera carta de

Estos esfuerzos en cambiar el currículum chileno se deben a la importancia que en este reside, ya que “un currículum que defina los aprendizajes centrales en la trayectoria de los estudiantes es central para desplegar los conocimientos, actitudes y habilidades que los niños, niñas y jóvenes requieren para desenvolverse en una sociedad en constante cambio” (Unesco, 2020, p. 19)

Es por tanto necesario que tanto el docente como el currículum estén actualizados de manera pertinente a las necesidades actuales y, más aún, a las futuras. Según Ruiz (2008) la innovación debe formarse necesariamente por medio de contenidos curriculares actitudinales en los docentes y esta debe ser considerada esencial en su ejercicio pedagógico.

Lo que conlleva a que debemos comprender que “la innovación siempre será inherente al desarrollo de prácticas educativas, al punto que sólo es posible innovar desde las prácticas y los sentidos que les confieren sus propios actores” (Matus y Herrera, 2018, p. 48). Ya que, las reformas e innovaciones se exponen de diversas formas según los actores educativos, debido a cómo interpretan, redefinen y filtran el concepto de innovación y los cambios que estos ejercen. Dicha manipulación propia tiende a definir los resultados, positivos o negativos, del proceso innovador (Voglioti y Macchiarola, 2002).

Es imperante comprender a la innovación de la mano de la innovación curricular, ya que según Predaja-Rejas *et al.* (2012) “los esfuerzos por entregar una docencia de calidad han proliferado, no obstante, muchas de esas acciones son insuficientes sin un proceso de renovación del currículum en la formación profesional de los profesores” (p. 17). Sin embargo, esta debe estar ligada a una experiencia previa y a una reflexión crítica de los distintos miembros institucionales, ya que la innovación, aunque tiene un profundo sentido de cambio, nace siempre desde un punto de partida (González y Cruzat, 2019).

### **3. Investigaciones relevantes**

Existen varias investigaciones relevantes respecto a la formación docente en innovación educativa, tanto internacionales como nacionales, que generan precedentes de información para el presente seminario de investigación. A continuación, se describen algunas de ellas y se presentan los principales hallazgos y resultados obtenidos.

#### **3.1 Investigaciones Internacionales**

##### **3.1.1 Modelos Innovadores de Formación Inicial Docente: Estudio de Casos de Modelos Innovadores en la Formación Docente en América Latina y Europa**

En el año 2006, la Unesco presenta un compilado de investigaciones que lleva por título “Modelos Innovadores de Formación Inicial Docente: estudio de casos de modelos innovadores en la formación docente en América latina y Europa” coordinado por Robalino y Körner. En el cual, se presentan, como su nombre lo indica diversos modelos de formación docente innovadora.

La investigación nace de la problemática de que a pesar de la generación de reformas en educación innovadoras estas no han sido totalmente exitosas o, en su defecto, duraderas en el tiempo. El estudio plantea que la formación inicial docente refleja las mismas problemáticas de la educación tradicional, refuerza el rol pasivo de los docentes y mantiene sistemas educativos jerárquicos y cerrados. Con el fin de contribuir a una mejor formación inicial docente, que logre educar a los futuros docentes con las competencias necesarias para generar una innovación no reduccionista es que se elabora el siguiente objetivo de investigación:

Contribuir a la generación de conocimiento sobre los modelos de formación de profesores en países seleccionados en Europa y América Latina reconocidos como experiencias innovadoras consolidadas, que aporten insumos fundamentales para las reformas a la formación inicial que están emprendiendo los países de la región (Robalino *et al.*, 2006, p. 13).

La metodología utilizada para la concreción del objetivo del trabajo investigativo fue el de “un estudio comparado de modelos o experiencias institucionalizadas de formación docente en siete centros

académicos de otros tantos países de América Latina y Europa: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Alemania, España y Holanda” (Robalino *et al.*, 2006, p. 14). Esto se realizó por medio de una descripción en profundidad de los casos señalados mediante un investigador experto involucrado en la experiencia innovadora. Los estudios mantienen un marco de referencia común de análisis, con cierta flexibilidad, en donde los ejes centrales son una panorámica de la organización en torno función docente y la visión de general de la formación docente en cada país; una descripción más detallada de la formación docente institucional; un análisis de un modelo específico de formación; y, por último, una valoración global del modelo y los retos que tiene en el futuro. Es, a partir de cada caso, que se genera una yuxtaposición y comparación de los elementos que caracterizan las distintas experiencias innovadoras.

Dentro de los resultados obtenidos de esta comparación se encuentran elementos comunes que constituyen a las propuestas de formación como innovadoras. Dentro de ellas se encuentran la existencia de una cultura innovadora; la contextualización de la propuesta en su institución de pertenencia, en su historia y en su entorno; la íntima relación entre los aportes pedagógicos y los organizativos; la existencia de un marco teórico que orienta el diseño y la aplicación; y un enfoque de abajo hacia arriba (este señala que para que un proceso de transformación se genere y transformé realmente la propuesta de formación docente es necesario que la iniciativa, el impulso y la coordinación de los esfuerzos de cambio provengan desde el centro educativo).

Además, el estudio propone en sus resultados aportaciones innovadoras en formación inicial docente, en los que se señalan: el desarrollo de competencias como elemento superador de los contenidos, la interrelación teoría-práctica en la formación inicial de docentes, la investigación como factor clave, una visión transdisciplinar de la formación, una combinación de una formación generalista con la especializada, una visión de la universidad como una organización de aprendizaje y la generación de ofertas abiertas basadas en la utilización de las tecnologías de la información.

Los resultados anteriores se desprenden conclusiones tales como que es factible la generación de un cambio que genere mejoras de manera cuantitativa y cualitativas, independiente del contexto concreto o la situación en que se encuentre éste. Proponen que es necesario que todos los involucrados en el proceso de formación docente (desde altos directivos políticos hasta el propio estudiantado) cuente con optimismo y certeza de que mejorando la formación docente se contribuye a la mejora de la calidad y equidad del sistema educativo. Esto, por medio de una cultura innovadora que genere ese optimismo en acciones concretas. Todas las propuestas exitosas de este estudio tienen como características compartidas la contextualización de la innovación, son lideradas por la comunidad educativa, tiene un sustento teórico y adaptan sus estructuras organizativas a las nuevas demandas pedagógicas.

### **3.1.2 Formar para Investigar e Innovar: Tensiones y Preguntas Sobre la Formación Inicial de Maestros en Colombia**

Otro estudio que marca precedentes investigativos fue el realizado por Cabra y Marín (2015) el que presenta algunos resultados de un estudio titulado “Formación en investigación e innovación en programas de licenciatura en los campos de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades, Ciencias Naturales y Educación y Pedagogía” en el que se rastrean y analizan los objetivos y estrategias de formación en investigación e innovación empleados en programas de las áreas de conocimiento nombradas. Este estudio nace de varias problemáticas existentes en torno a la educación y la formación docente, entre ellas el bajo nivel de formación de quien ingresan a procesos de formación profesional, la poca calidad de los programas y procesos de formación en pedagogía, la falta de preparación de los agentes formadores, una formación universal incapaz de responder a las necesidades que implican las desigualdades sociales, baja regularización de los programas ofrecidos, poca articulación entre los contenidos y los espacios de desarrollo profesional, entre otros.

El estudio busca analizar los programas de formación desde la premisa de que la investigación y la innovación están vinculadas con la formación y el quehacer pedagógico. Por lo que, sostienen que es

necesario que una formación práctica en investigaciones, que permita a los estudiantes la participación en equipos investigativos y, a través de ellos, producir mejoras e innovaciones en las prácticas y métodos pedagógicos. Para, de esta manera, generar una profesionalización docente

La investigación se llevó a cabo por medio del análisis de propuestas curriculares de 16 programas de Licenciatura de 8 ciudades de Colombia del área de las Ciencias Sociales; la Educación Pedagógica; la Educación Artística y Humanidades; y las Ciencias Naturales y Matemáticas. Una encuesta a 624 estudiantes y 110 docentes de los programas de Licenciatura escogidos que indaga sobre estrategias y espacios de formación. Además, de 16 grupos focales con estudiantes y la misma cantidad con docentes.

De la investigación desprenden varias conclusiones que se organizan en tres aspectos centrales: las nociones subyacentes a la formación docente (práctica pedagógica, cambio, innovación, entre otros), las estrategias utilizadas para la formación docente como investigador e innovador y la dimensión curricular de formación. Respecto a la formación docente el estudio sostiene que se reduce la práctica pedagógica un aplicacionismo (aplicar teorías, métodos, estrategias, soluciones) que genera un empobrecimiento del saber pedagógico, una relación poco precisa entre formación e innovación, desconocimiento y desconexión de quienes forman a los docentes con las realidades educativas, relaciones jerárquicas y poco flexibles entre docentes y estudiantes de pedagogía, la interrelación entre investigación e innovación no posee claridad teórica en los programas y nociones de cambio y transformación educativa son poco explícitas y no se articulan con un contenido clarificador. Además, se concluye que existe aún nociones reduccionistas de innovación y escasas oportunidades de innovar en algunas instituciones educativas

La investigación propone “un desplazamiento de los modelos de evaluación basados en resultados de competencias terminales de los futuros licenciados, a la indagación de la formación centrada en los procesos de mediación, desarrollo de capacidades y en el sujeto de saber que se está formando en dichas instancias” (Cabra y Marín, 2015, p. 170)

### **3.1.3 Innovación Educativa mediante el uso de Metodologías Activas y Estrategias de Pensamiento Visible en la Formación Inicial del Profesorado**

Otra investigación relevante es la realizada por Pinedo, García y Cañas en el año 2017, la que considera la innovación como un conjunto de ideas, procesos y estrategias sistematizados, en los cuales se requiere reflexionar y analizar en profundidad la realidad educativa, con los que se busca generar mejoras en la educación. Esta investigación nace de la problemática de una educación anacrónica, ya que los investigadores sostienen que se están formando estudiantes para una sociedad que ya no existe, lo que provoca desmotivación y fracaso académico.

Según Pinedo *et al.*, 2017, “Para superar estas y otras carencias que afectan a nuestro sistema educativo necesitamos cambiar la escuela, transformarla y regenerarla para que se adapte mejor a las exigencias de nuestra sociedad actual. Para ello necesitamos docentes capaces de innovar” (Pinedo *et al.*, 2017, p. 93).

Es por ello, que plantean que, para generar innovaciones sólidas, fundamentadas y profundas es necesario que los docentes se encuentren capacitados en la observación del contexto educativo, en la construcción de interpretaciones de la realidad educativa, en el raciocinio basado evidencias, en la capacidad de analizar mediante distintos puntos de vista y perspectivas, en establecer conexiones y asociaciones, en síntesis (con el fin de poder comprender y solucionar las problemáticas esenciales), en la realización de preguntas (tanto a ellos mismos como a su entorno), deben poder y querer analizar situaciones educativas en el contexto en la cual se encuentran inmersos y, además, deben ser capaces de tomar decisiones y emitir juicios. Añaden que estas capacidades pueden y deben formarse en la formación inicial de los docentes.

La investigación fue realizada durante el año 2017 en España donde existen los planes y programas contienen asignaturas sobre innovación educativa, sin embargo, los investigadores aseguran que “no existe ninguna asignatura relativa al pensamiento y a las estrategias que existen para estructurarlo. Tampoco existen muchos estudios en los que se analice, en profundidad, cómo es la capacidad del docente o del futuro docente en relación al pensamiento” (Pinedo *et al.*, 2017, p. 93)

Por lo anterior, el estudio introduce en el aula metodologías activas y rutinas del pensamiento, con los siguientes objetivos: Innovar en el aula mediante la introducción de metodologías activas y rutinas del pensamiento en la formación inicial de futuros docentes; fomentar una cultura del pensamiento en la formación inicial de futuros docentes; y analizar el impacto del uso de metodologías activas y estrategias de pensamiento visible en el rendimiento académico de los futuros docentes.

Para cumplir con los objetivos propuestos la investigación se realiza en la Universidad de Valladolid en el curso de Psicología del Desarrollo en Formación Básica del Grado. De la cual se obtienen conclusiones como que los estudiantes destacan la utilidad del uso de metodologías activas para mejorar el aprendizaje profundo, la motivación y el compromiso académico. Además, se concluye que el uso de metodologías activas no tiene sentido si no se acompaña de pensamiento y reflexión durante todos los procesos activos, que favorecen el trabajo y aprendizaje con otros y el aprendizaje en acción, que la utilización de metodologías activas en conjunto con rutinas de pensamiento favorece el aprendizaje significativo, profundo y activo.

### **3.2 Investigaciones Nacionales**

#### **3.2.1 Temas Clave en la Formación de Profesores en Chile desde la Perspectiva de Docentes y Directivos**

El estudio realizado por Díaz, Solar, Soto, Conejeros y Vergara (2014) nace desde la problemática de la formación de profesores en Chile y su calidad, entiendo a la formación como el medio en que se generan las competencias, habilidades y actitudes con las cuales el docente ejercerá su profesión y, por tanto, tiene directa relación con el mejoramiento de la calidad del sistema educativo en general. El estudio busca

“Analizar temas clave en la formación de profesores en Chile (Investigación, Innovación, Formación, Relación Escuela-Universidad y Gestión) desde las percepciones de un grupo de formadores de profesores en la universidad y de un grupo de profesores en servicio en el sistema escolar primario y secundario” (Díaz *et al.*, 2015, p 547).

Este se desarrolla a través de un paradigma de investigación mixto de carácter no experimental y de tipo transeccional descriptivo. La muestra del estudio se constituye por 95 profesores que se desempeñan en establecimientos educacionales, 79 profesores universitarios y 48 directores de establecimientos educacionales. Y se recogió la información mediante dos cuestionarios con preguntas tipo Likert, diferenciados para docentes universitarios y del sistema educativo, y por medio de una entrevista semiestructurada aplicada a directores de establecimientos educacionales. El proceso de análisis de la información obtenida de los cuestionarios se realizó mediante cinco dimensiones investigativas relacionadas con la formación docente: Investigación, Innovación, Formación, Relación Escuela-Universidad y Gestión. Mientras que la entrevista semiestructurada se examinó con la técnica del análisis de contenido semántico.

Del anterior proceso de investigación se concluye que los profesores y directivos se encuentran conformes con la formación recibida en contenidos disciplinarios y estrategias didácticas, sin embargo, poseen una actitud crítica frente a las escasas experiencias prácticas del sistema escolar durante la formación inicial. Además, que los docentes a pesar de estar satisfechos con la formación continua de las universidades, no se encuentran conformes con la capacidad de estas de responder a las necesidades educativas. Los directivos, por su parte, proponen un seguimiento docente por parte de las universidades, municipalidad y establecimientos escolares que contribuya a una política pública de formación continua. Positivamente, la investigación señala que los profesores tienen tendencia hacia una cultura innovadora y que poseen una fuerte creencia en el valor de la investigación y la investigación-acción, pero realizan una cantidad limitada de estas, la que argumentan señalando que, aunque sienten que la formación recibida en esta área la falta de tiempo no les permite realizarlas. Los investigadores proponen junto con los docentes y directivos generar un cambio a nivel de gestión de las instituciones que facilite la investigación y potencie a docentes de establecimientos y universitarios a que reconozcan el valor de sus prácticas y transformen

las dificultades en el aula en problemas de investigación. Además, señalan que es necesaria una relación más consolidada entre las universidades y la comunidad escolar.

“El fortalecimiento del vínculo entre la comunidad escolar y las universidades parece fundamental para mejorar la formación inicial docente. El desafío entonces es materializar este vínculo mediante estrategias coherentes y acciones efectivas, que se traduzcan en un mejoramiento del aprendizaje de los estudiantes” (Díaz *et al.*, 2015, p. 567).

### **3.2.2. Percepción de la Formación Académica en Innovación Docente de los Egresados de la Carrera de Pedagogía Lenguaje Y Comunicación Enseñanza Media de la Universidad Católica de La Santísima Concepción**

La presente investigación se desarrolla, por Bastías, González y Moya (2019), en un contexto cambiante y desde el supuesto innegable de que la innovación es una competencia necesaria en los docentes como motor de resolución de problemáticas y mejoramiento educativo. Es por lo cual, que los investigadores buscan alcanzar el siguiente objetivo central investigación: “Analizar la apreciación de los egresados, entre los años 2009 y 2018, de Pedagogía en Lenguaje y comunicación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción respecto a la competencia de innovación desarrollada en la formación universitaria”. Para esto la investigación utiliza un paradigma de investigación cualitativo, más específicamente, un estudio de caso colectivo.

El estudio realizado en la carrera de Pedagogía en Educación Media en Lenguaje y Comunicación de la UCSC considera dos grupos muestrales, por un lado, 13 profesores egresados de la carrera mencionada durante los años 2009 y 2018 y, por otro, 4 docentes académicos representativos de la Facultad de Educación que imparten clases en la misma especialidad. La información se recogió por medio una entrevista, un cuestionario y los programas de estudio de la carrera y se analizó mediante la técnica de análisis del contenido el cual contempla cuatro dimensiones de investigación: Planificación y Diseño, Metodología, Evaluación y Actitud.

Dentro de las conclusiones que genera la investigación realizada se puede señalar que la carrera estudiada cumple con dimensiones asociadas a innovación en la Planificación y Diseño, sin embargo, señalan que no existe concordancia y conexión entre metodologías, evaluaciones y actitudes con aspectos ligados a la innovación en los programas. Además, se explicita que los docentes entrevistados no la conocen a cabalidad ni generan desarrollo de innovación en sus clases y que, por su parte, los estudiantes no se forman eficazmente en la competencia de innovación, dependiendo la adquisición de esta competencia de cada estudiante. Por lo que, afirman no existe una adecuada articulación e implementación curricular que integre efectivamente las dimensiones consideradas en el estudio. Agregan a lo anterior que la percepción de los egresados genera resultados negativos respecto a las dimensiones planteadas y que estos poseen una visión reduccionista de la innovación limitándola al uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación.

### **3.2.3 Innovación Educativa: la Experiencia de las Carreras Pedagógicas en la Universidad de Los Lagos, Chile**

Es relevante considerar dentro de las investigaciones que generan precedentes de información a la realizada por González y Cruzat (2019). Este estudio tiene origen en la Universidad de Los Lagos, ubicada en la región con el mismo nombre. Las investigadoras parten del supuesto de que la inclusión de innovación en las carreras de pedagogías supone una mejora en la calidad de los egresados de esta y, por tanto, en el sistema educativo y que, esta formación, debe eliminar los rastros de educación tradicional que los estudiantes de pedagogía poseen tras sus 12 años de escolaridad anteriores. El estudio investigativo se llevó a cabo por medio de un trabajo campo y una revisión documental, más específicamente, se desarrolló por medio de entrevistas académicas a docentes con cargos directivos (jefes de carrera) vinculados a la formación inicial docente y la información fue triangulada por un grupo de docentes sin cargos directivos. Mientras que la revisión documental consideró los informes de autoevaluación de las carreras de pedagogía de la universidad mencionada (realizados, entre 2013 y 2017,

con el fin de ser presentados ante la Comisión Nacional Aseguradora de la Calidad). La organización y análisis de la información se realizó en dos categorías. La primera de ellas es el Concepto de innovación, la que considera qué se entiende por innovación, las acciones y actores de ésta. Y, la segunda, Percepción del estado de la innovación en la institución contempla los factores que potencian y los que dificultan la innovación.

Las investigadoras concluyen que la innovación educativa universitaria se remite a la innovación curricular y pedagógica, en donde las experiencias a pequeña escala asociadas a la gestión de la docencia predominan, mientras que los criterios asociados a la dimensión gestión institucional son débiles, ya que se personalizan en exceso las experiencias de innovación. Señalan, además, que muchas iniciativas de investigación no son consolidadas ni permiten investigación sobre éstas, por lo que es necesario que las instituciones fortalezcan la innovación como vía de investigación con el fin de generar líneas innovadoras que se orienten a advertir las necesidades en Formación Inicial Docente.

Según el estudio, la Universidad de Los Lagos posee un modelo innovación que se caracteriza por privilegiar la iniciativa individual de los docentes, delegar en demasía la responsabilidad de innovación en el profesor, sin considerar la institucionalidad, generar innovaciones de ciclo cerrado, que no perduran en el tiempo y se detienen luego de una publicación académica. Por lo que proponen generar un trabajo en conjunto entre académicos que brinde un concepto de innovación compartido, proyectar el desarrollo de una cultura innovadora más allá de simples experiencias aisladas en el aula y concebir la innovación como una oportunidad para examinar la responsabilidad institucional con el contexto en que se encuentra.

## CAPÍTULO III:

### Marco Metodológico

En este capítulo, se realiza una descripción del diseño metodológico del presente estudio, en atención al objetivo principal, el cual fue analizar la formación de la competencia de innovación en estudiantes del Programa de Formación Pedagógica para la obtención del título de Profesor/a de Educación Media en Historia y Geografía de la UCSC. De ello, en lo sucesivo, se describe el tipo de estudio, los participantes, los instrumentos y procedimientos de recogida y procesamiento de datos.

#### 3.1 Paradigma Científico

Esta investigación correspondió a un estudio mixto, pues recogió y procesó datos cualitativos y cuantitativos (Johnson *et al.*, 2007; Hernández Sampieri *et al.*, 2014) a partir del procesamiento de datos extraídos de los instrumentos aplicados en la unidad de estudio.

La investigación realizada: “refleja, describe e interpreta la realidad educativa con el fin de llegar a la comprensión o a la transformación de dicha realidad a partir del significado atribuido por las personas que lo integran” (Bisquerra, 2014, p.283)

Gómez (2006) señala que los diseños mixtos:

(...) representan el más alto grado de integración o combinación entre los enfoques cualitativo y cuantitativo. Ambos se entremezclan o combinan en todo el proceso de investigación, o, al menos, en la mayoría de sus etapas (...) agrega complejidad al diseño de estudio; pero contempla todas las ventajas de cada uno de los enfoques. (p. 63)

Una de las ventajas de la investigación cualitativa, según Pérez (1994, citado en Albert, 2009), es que se centra en la descripción detallada de situaciones, personas y comportamientos que se pueden observar incorporando la visión de los participantes y reflexiones tal como son esperadas por ellos. La investigación no pretende realizar representaciones poblacionales o generalizaciones, respecto a los objetos de estudios.

Según Hernández *et al.* (2006) el diseño transeccional descriptivo tiene como objetivo “ubicar, categorizar y proporcionar una visión de una comunidad, un evento, un contexto, un fenómeno” (p. 273). Por consiguiente, esta investigación es de carácter no experimental, transeccional descriptivo; ya que no se pretende manipular las variables de manera intencional, debido a que solo se observa el fenómeno en su contexto original para posteriormente ser estudiado.

### **3.2. Método de Investigación**

El método de investigación utilizado corresponde al Estudio de Casos colectivo, este se entiende como: “investigaciones acerca de personas, grupo de personas o acontecimientos sociales que llevan a cabo uno o más investigadores y cuyos resultados se expresan en un documento escrito” (Araneda *et al.*, 2008, p.52). De esta forma, el diseño metodológico de esta investigación, se elaboró en atención al objetivo principal y específicos, para con ello, generar una aproximación más certera al análisis y diagnóstico sobre la formación en innovación de docentes, la cual, no tiene antecedentes en la literatura del ramo y tampoco se registran precedentes en los participantes que considera este informe, de ahí que el estudio de caso colectivo tiene sentido, toda vez que conduce a un mejor conocimiento sobre un aspecto teórico sin mayores antecedentes cuantitativos o cualitativos (Bisquerra, 2014).

Como se sabe, un caso puede referir tanto a un solo sujeto, como a un grupo específico, de tal forma, la delimitación del caso responde a una serie de características que forman un sistema. Así, este método se considera como una forma particular de recoger, organizar y analizar datos, los que resultan eficaces para realizar un acercamiento a la realidad, como resultado de la descomposición y análisis de la realidad en sus variables más significativas.

En los estudios de casos colectivos, el investigador selecciona varios casos, de tal forma que ilustren situaciones extremas de un contexto que está siendo objeto de estudio (Bisquerra, 2014). La calidad de caso colectivo, en esta investigación, entonces, dice relación con que en los informantes claves escogidos se buscó, a nivel de los docentes y de los alumnos examinados, más de un individuo, para con ello, tener una visión más amplia y con mayores matices, opiniones y resultados a contrastar, así formar

un análisis inicial, sobre una materia que no ha sido abordada a la fecha, esto es, la enseñanza en torno a la competencia de innovación en los participantes del caso colectivo.

### 3.3 Grupo Objeto de Estudio

Los informantes claves de esta investigación consideran a tres docentes universitarios que ejercen clases en el Programa de Formación Pedagógica para la obtención del título de Profesor/a de Historia y Geografía, diez estudiantes y la Coordinadora del programa ya mencionado. Los que se detallan a continuación:

*Tabla 1-8 Caracterización de los sujetos de investigación*

<b>Grupo</b>	<b>Rol que cumplen en el Programa de Formación</b>	<b>Sigla asignada</b>	<b>Descripción</b>
<b>Coordinadora</b>	Coordinar, impulsar y velar por el desarrollo óptimo del Programa de Formación Pedagógica para Licenciados.	CP	<b>Título Académico:</b> Profesora de Educación General Básica <b>Grado Académico:</b> Magíster en Ciencias de la Educación mención Evaluación Curricular <b>Línea de Investigación:</b> Evaluación de la Calidad de la Educación.
<b>Docentes</b>	Impartir clases acordes a los Planes y Programas estipulados para el plan de estudios. Brindar apoyo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus estudiantes.	D1	<b>Título Académico:</b> Profesora de Lenguaje y Comunicación, Universidad Austral de Chile <b>Grado Académico:</b> Doctor en Educación y Sociedad, Universidad de Barcelona <b>Líneas de Investigación:</b> Gestión Educativa; Desarrollo Profesional Docente; Formación en Ciudadanía.
		D2	<b>Título Académico:</b> Profesor de Historia y Ciencias Sociales, UCSC. <b>Grado Académico:</b> Doctor en Sociedad y Cultura
		D3	<b>Título Académico:</b> Profesor en Historia y Geografía, Universidad de Concepción. <b>Grado Académico:</b> Doctorado en Educación en Consorcio, Gestión Educativa y Didáctica. <b>Líneas de Investigación:</b> Metodología de la Investigación; Didáctica; Desigualdad y Desarrollo.
<b>Estudiantes</b>	Adquirir las competencias,	E1, E2, E3, E4,	Grupo de 10 estudiantes que cursan segundo semestre de formación del reciente programa de estudios, todos

---

conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para ejercer la docencia de manera óptima y de acuerdo a los lineamientos ministeriales e institucionales	E5, E6, E7, E8, E9, E10.	ellos obtuvieron una licenciatura de mínimo 8 semestres y la mayoría la obtuvo en la misma universidad en que se imparte el Programa de Formación (UCSC)
---	--------------------------	--

---

*Fuente:* Elaboración propia a partir de UCSC (s.f)

La selección de los informantes claves se realizó mediante la técnica de no probabilístico “por conveniencia” la que “Permite seleccionar aquellos casos accesibles que acepten ser incluidos. Esto, fundamentado en la conveniente accesibilidad y proximidad de los sujetos para el investigador” (Otzen y Manterola, 2017, p. 230).

Los sujetos fueron escogidos por incidencia que poseen en el proceso de formación de los estudiantes con el fin de conocer y analizar la mayor cantidad de componentes de la realidad pertinentes, por lo que, además forma parte del estudio dos documentos presentes en el Proyecto Curricular del Programa de Formación Pedagógica de la Universidad Católica de la Santísima Concepción: Programas de Actividad Curricular y Mapeo por Competencias del Profesor/a de Educación Media en Historia y Geografía.

### **3.4 Técnica de Instrumentos de Recogida de Información**

La recogida de datos se realizó mediante la aplicación de dos instrumentos:

- a. Cuestionario a Estudiantes de preguntas cerradas y abiertas.
- b. Entrevista estructurada a jefe de carrera y docentes.

La entrevista: es un instrumento propio del enfoque cualitativo (Araneda *et al.*, 2008) Para el propósito de esta investigación se determinó aplicar entrevistas estructuradas, que es donde, como señala Bisquerra *et al.* (2014), “el investigador planifica previamente la batería de preguntas en relación con un guion preestablecido secuenciado y dirigido” (p. 336). Dicho guion se aplicó con pequeñas modificaciones

según la función que cumplen en el Programa de Formación Pedagógico a la Coordinadora y a tres docentes.

Es una instancia de conversación como un diálogo directo, espontáneo y cara a cara, orientado como discurso lógico y afectivo. Deslauriers y López (2011) señalan que

En este proceso de comunicación, el investigador estimula al interlocutor a hablar de lo que él conoce, busca alargar la conversación para aprender más, trata de comprender y obtener las maneras de cómo se define la realidad y los vínculos que se establecen entre los elementos del fenómeno que se estudia (p. 3).

Se privilegia la entrevista como método de recopilación de datos, ya que, se puede obtener información de forma oral y personalizada. Por este motivo, se graba mediante una aplicación de celular especializada en entrevistas, para evitar la distorsión, el encuentro para luego transcribirlo y, posteriormente, organizarlo en categorías de análisis que serán expuestas en el siguiente apartado.

Cuestionarios semiestructurados: El instrumento 2 considera 17 preguntas cerradas y 11 preguntas abiertas, con las cuales se pretende analizar la formación y prácticas respecto a la competencia de innovación en el Programa de Formación Pedagógica para la obtención del título de Profesor/a de Educación Media en Historia y Geografía. Las que también son organizadas y análisis en dimensiones y categorías de investigación.

La principal diferencia con la entrevista reside en la poca relación directa de los sujetos con la persona que los aplica, puesto que la persona encargada de su aplicación se limita a presentarlo al grupo, a dar ciertas normas generales y a crear un nivel de disposición favorable a la contestación sincera (Muñoz, 2003, p.2).

### **3.5. Categorías de Análisis**

Las categorías son representadas por cuatro dimensiones:

- a. Planificación y diseño,

- b. Metodología,
- c. Evaluación y,
- d. Actitudes.

Cada una de las mencionadas dimensiones, se desglosan en doce categorías y veinte subcategorías

### 3.6 Procedimientos de Recogida de Información

Para que los instrumentos utilizados cumplan con los objetivos propuestos y protocolos que se requieren fueron seleccionados de la investigación “Percepción de la Formación Académica en Innovación Docente de los Egresados de la Carrera de Pedagogía Lenguaje y Comunicación Enseñanza Media de la Universidad Católica de la Santísima Concepción”. En la cual, fueron validados bajo la modalidad de juicio de expertos, por cuatro académicos pertenecientes a la Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción que se detallan a continuación:

*Tabla 1-9 Comisión encargada de validar los instrumentos*

Nombre	Grado académico	Rol
Angélica Vera Sagredo	Magister en Informática Educativa y Gestión del conocimiento Magíster en Educación superior	Docente del departamento de Innovación
Gerson Mora Cid	Doctor en Literatura latinoamericana	Docente del Departamento de ciencias del lenguaje y literatura
Edith Calderón Arévalo	Doctora en Educación	Docente del Departamento de Curriculum y Evaluación

---

Pilar Jara Coatt	Magister en Ciencias de la Educación, mención evaluación curricular	Docente del Departamento de Curriculum y Evaluación
------------------	---	---

---

*Fuente:* Bastias, Cisternas y González (2019)

Estos instrumentos fueron modificados, bajo la supervisión y aprobación del docente guía, con el fin de lograr con mayor certeza los objetivos planteados para esta investigación y que se adaptaran al paradigma mixto con el que fue desarrollada.

El proceso formal inicia con las apreciaciones de la Coordinadora frente a la factibilidad de la investigación debido a las movilizaciones sociales presentadas en el país durante el periodo de investigación, ella facilita la aplicación del cuestionario a un curso que aún asistía a la universidad. Posteriormente, ella realiza la entrevista y brinda al investigador el listado de docentes contratados en la universidad que ejercen clases en el Programa de Formación Pedagógica para la obtención del título de Profesor/a de Educación Media en Historia y Geografía, los cuales son contactados por correo electrónico y escogidos por conveniencia, es decir, que se encuentren dentro de la zona, esto debido a que al momento de tomar las entrevistas muchos docentes ya no se encontraban en el establecimiento, y que tuvieran disponibilidad de tiempo. Se enviaron correo a 6 docentes, de los cuales se pudo concretar 3 entrevistados.

Con la entrevista considerada se espera conocer la apreciación que poseen los distintos actores del proceso respecto a la formación que entrega la Universidad Católica de la Santísima Concepción respecto a la competencia de innovación en Programa de Formación Pedagógica para la obtención de título de Profesor/a de Educación Media en Historia y Geografía.

El cuestionario fue aplicado el día 18 de diciembre de 2019 a los estudiantes de segundo semestre del Programa de Formación en un aula de clases de la Facultad de Educación, mientras que la entrevista a la Coordinadora fue realizada el día 15 de enero del presente año y las entrevistas a los docentes fueron realizadas entre el 17 y 24 de enero. Los informantes acceden de forma voluntaria por medio del consentimiento informado, se les comunica que la información recabada es de carácter confidencial por

lo que no se exponen sus identidades. Las entrevistas tienen lugar en distintas oficinas de la universidad y es dirigida por la autora de este estudio.

### **3.6 Técnicas de Procesamiento de Información**

Debido a que este estudio se ampara bajo un paradigma mixto de la investigación la información obtenida durante el proceso de recogida es sometida a un análisis de datos cualitativos que Ruiz (1999, citado en Bisquerra *et al.*, 2014) define como “una metodología que utiliza varios procedimientos para efectuar inferencias válidas de un texto que debe entenderse y tratarse como un escenario de observación” (p. 357).

De esta forma en este estudio se procedió en primera instancia a transcribir las entrevistas realizadas a la Coordinadora y docentes, así como digitalizar las respuestas obtenidas del cuestionario realizado a los estudiantes, con el fin de presentar de manera escrita las grabaciones y facilitar la reducción de información.

En segunda instancia, se interpretan las respuestas de las entrevistas de forma literal. La información recogida por medio de estas se analizará por medio de dimensiones, categorías y subcategorías de análisis. Mejía (2011) afirma que es el procedimiento más efectivo de organizar la información para un posterior análisis, el que consiste en buscar dimensiones y establecer categorías analíticas y definir códigos, según las características o propiedades que representen el fenómeno de estudio. Además, señala que:

El proceso de categorización supone adentrarse repetidamente en el discurso con la intención de tener una comprensión cada vez más profunda e integral del objeto de estudio. En un primer momento, se tendrá una visión muy general y ambigua, luego de varias revisiones, en forma sucesiva, podremos tener una imagen más concreta y real. Cada nueva revisión del discurso nos llevará a captar nuevos aspectos, propiedades o características no tomados en cuenta anteriormente, para asegurar una categorización de todas las múltiples dimensiones del objeto de estudio y tener una visión de conjunto del fenómeno investigado (p. 50).

Por ello se considera como el método de mayor efectividad al momento de organizar y explicar los resultados obtenidos en la investigación. Por su parte, el cuestionario aplicado a los estudiantes posee dualidad en torno a su análisis, pues al igual que las entrevistas es analizado por categorías y subcategorías, sin embargo, además se realiza un análisis cuantitativo por medio de la estadística descriptiva de las respuestas de los estudiantes.

## CAPÍTULO IV

### ANÁLISIS DE RESULTADOS

Los resultados se obtuvieron de la categorización de la información obtenida, de los diferentes objetos de estudio, en dimensiones de análisis, las que cuentan con sus respectivas categorías y subcategorías.

#### 4.1 Categorías de Análisis

Las categorías se representaron en las siguientes dimensiones:

- a) Planificación y diseño,
- b) Metodología,
- c) Evaluación y,
- d) Actitudes.

Cada una de estas definidas están pertinentemente en la tabla 2-1. Dentro de las mencionadas dimensiones, existen doce categorías y veinte subcategorías que son definidas en la tabla 2-2, 2-3, 2-4 y 2-5. Posteriormente, cada una es explicada puntualmente según extractos obtenidos de los Programas de Actividad Curricular y con respuestas de los diversos actores considerados; es decir, 10 estudiantes de segundo semestre del Programa de Formación Pedagógica para la obtención de título de Profesor/a de Educación Media en Historia y Geografía, 3 docentes que imparten clases en el programa y la Coordinadora de este.

*Tabla 2-1 Dimensión, Categorías y Subcategorías de Investigación*

<b>Dimensión</b>	<b>Categoría</b>	<b>Subcategoría</b>	<b>Enunciado</b>
<b>Planificación y Diseño</b>	<b>Selección de contenidos</b>	<b>Revisión de literatura especializada</b>	La selección de contenido incorpora la idea de uso y acepción de la teoría en práctica reconocible para el estudiante.
		<b>Revisión de contenidos axiales</b>	
	<b>Criterios Generales</b>	<b>Ejemplaridad</b>	Las metas establecidas son creadas bajo los parámetros
		<b>Transferibilidad</b>	
	<b>Objetivos</b>		

			reales de quienes participaran directamente del proceso.
<b>Metodología</b>	<b>Concepción innovadora</b>	<b>Creatividad</b>	Establece un espacio concreto (físico y temporal) para crear a partir de la incertidumbre.
		<b>Transversalidad</b>	Propone relaciones directas o indirectas con otras disciplinas, buscando asociar el contenido de forma realista y brindando un aprendizaje significativo a quienes participan del proceso.
	<b>Transposición didáctica</b>	<b>Metodologías innovadoras</b>	Manifiesta conocimiento respecto a la transformación del saber sabio en saber hacer, incorporando en su rol docente el espacio para el uso de metodologías innovadoras. (eliminando la idea de repetición y réplica).
	<b>Aplicación de metodologías</b>	<b>Actividades prácticas</b>	Prevalece el tiempo y espacio para la realización de actividades que favorezcan la aplicación de los contenidos de manera pragmática.
<b>Evaluación</b>	<b>Enfoque</b>	<b>Evaluación cuantitativa</b>	Creación de material que permite identificar claramente aspectos cuantitativos de los contenidos.
		<b>Evaluación cualitativa</b>	Creación de material que permite el desarrollo de aprendizaje significativo que alude aspectos cualitativos del contenido.
	<b>Función</b>	<b>Formadora</b>	Determinación por medir los resultados para conocer los grados de realización y tomar acciones a fin de mejorar la eficacia del aprendizaje.
		<b>Autoformadora</b>	Determinación por analizar y valorar el quehacer docente a fin de mejorar su quehacer pedagógico a través de la reflexión personal.
	<b>Contexto</b>	<b>Investigación</b>	Genera un interés constante por buscar y analizar diversos temas relacionados a la educación en función de enriquecer su práctica docente.

		<b>Políticas educativas</b>	Genera un espacio para abordar una visión crítica de la realidad educativa nacional, por medio del análisis de las problemáticas respecto a las políticas educacionales y la práctica docente.	
<b>Actitud</b>	<b>Motivación</b>	<b>Intrínseca</b>	Crea un espacio de trabajo personal en función de generar una actitud propicia para mantener el interés y la curiosidad para una sistematicidad de acciones en lo laboral.	
		<b>Extrínseca</b>		
	<b>Comunicación efectiva</b>	<b>Escucha activa</b>	Potencia y manifiesta una actitud valorativa del diálogo en función de la creación de un ambiente sano de comunicación.	
		<b>Empatía</b>		
	<b>Inteligencia Emocional</b>	<b>Liderazgo</b>	<b>Autoestima</b>	Manifiesta y proyecta una visión valorativa acerca de la importancia de la expresión y la emoción en función de un bienestar personal en lo laboral.

Fuente: Bastias et al., (2019)

A continuación, se presentan tablas detalladas por dimensión, con sus respectivas definiciones.

Tabla 2-2 Dimensión 1: Planificación y Diseño

<b>Categoría</b>	<b>Definición</b>	<b>Subcategoría</b>	<b>Definición</b>
<b>Selección de contenidos</b>	Determinación y priorización de contenidos referidos a la toma de decisiones sobre cuáles (de estos) se van a enseñar, rigiéndose de acuerdo con un programa oficial preestablecido que delimita los conocimientos mínimos a enseñar durante el curso.	<b>Revisión de literatura especializada</b>	Zabalza (2016) en su obra Diseño y desarrollo curricular, menciona la revisión de la literatura especializada como: Documentación a través del cual se busca establecer una serie de conceptos básicos que pertenezcan al campo de los contenidos que se pretende abordar (un marco conceptual), un índice temático de los aspectos que en programas similares se han abordado, y una estructura general del campo (marco sintáctico) (p. 129)
		<b>Revisión de contenidos axiales</b>	Clarificación que se realiza respecto a un contenido gracias a los aportes de un experto, además

			de los aportes de nuestro propio conocimiento del campo (relacionado con la fase anterior) para apropiar los contenidos para discriminar lo fundamental de lo accesorio. (Zabalza, 2016, p. 129).
<b>Criterios Generales</b>		<b>Ejemplaridad</b>	Criterio que consiste en modelar la enseñanza por medio de conceptos básicos que adquieren relevancia respecto a la articulación con el nuevo conocimiento.
	Criterio que parte del principio de la teoría didáctica que apunta a secundar o apoyar tanto la selección de contenidos como la necesidad de reducción.	<b>Transferibilidad</b>	“Se trata de privilegiar aquellos aspectos con mayor poder de transferencia instructiva, es decir, aquellos datos, conceptos o habilidades cuyo dominio será beneficioso no solo en este tema, sino también en otros: aprendizajes generalizables, aplicables a situaciones distintas a aquella en que se aprendió”. (p.131)
<b>Objetivos</b>	Determinación de límites y metas para la adquisición de conocimientos, habilidades y el desarrollo de actitudes, de acuerdo con el contexto y a los estudiantes en los que serán aplicados (Espinoza, 2014)		

Fuente: Bastias et al., (2019)

*Tabla 2-3 Dimensión 2: Metodología*

<b>Categoría</b>	<b>Definición</b>	<b>Subcategoría</b>	<b>Definición</b>
<b>Concepción innovadora</b>	Intención y voluntad de pensar la organización, esquemas o estructuras de contenidos o información de manera no habitual a la tradicionalmente	<b>Creatividad</b>	Capacidad de poder generar diversas posibilidades y visualizaciones respecto a un plano real, situación o problemática, tangencialmente incorpora como habilidad el uso de la imaginación como motor de avance y “el hacer” como parte experimental del

	<p>conocida, idealmente será la manifestación evidente de una actitud hacia la aplicación de organización distinta a lo que en ese contexto ya se conoce (De la Fuente <i>et al.</i>, 2012).</p>		<p>cuestionamiento inicial. La creatividad funcionara como una interrogante en función de una o muchas respuestas. (Elisondo, 2015)</p>
		<b>Transversalidad</b>	<p>Conexión y articulación de diversos temas, campos y asignaturas del mapa curricular, que son socialmente relevantes, con el fin de potenciar la reflexión y el juicio de los estudiantes, generando una educación integral que les permite potenciar las habilidades y conocimientos necesarios para enfrentarse a las problemáticas y demandas sociales actuales (Murillo y Martínez, 2018; Huerta, 2019).</p>
	<p>“El conjunto de herramientas y metodologías que se implementan en el aula para la correcta transmisión por parte del maestro y apropiación por parte de los estudiantes, de determinado tema” (Céspedes, 2018, p. 45).</p>	<b>Metodologías innovadoras</b>	<p>Métodos de desarrollo del contenido de la enseñanza que privilegian los procesos y capacidades cognitivas, además de la resolución de problemas, que permiten la evaluación de los aprendizajes mediante enfoques más abiertos y basados en el saber hacer en contexto.</p>
	<p>Uso concreto de metodologías innovadoras que evidencien una participación auténtica del estudiante.</p>	<b>Actividades prácticas</b>	<p>Instancias en las cuales los alumnos pueden vivenciar o aplicar los contenidos pasados, ejercitando el contenido para llegar a producir aprendizajes más significativos que sirven para la verificación del conocimiento acabado que ayudan al aprendizaje práctico (Abarca, 2012; Górriz, 2015).</p>

Fuente: Bastias et al., (2019)

Tabla 2-4 Dimensión 3: Evaluación

<b>Categoría</b>	<b>Definición</b>	<b>Subcategoría</b>	<b>Definición</b>
<b>Enfoque</b>	Perspectiva desde la cual se genera la elección del foco principal de la evaluación.	<b>Evaluación cuantitativa</b>	Juicio de valor que tiene como foco principal el resultado final, así como también el establecer una medición de la información recogida con el fin de poder asignar una cifra que permita su promoción. (Arias y De Arías, 2011, p.359)
		<b>Evaluación cualitativa</b>	Juicio de valor que tiene como foco principal el proceso, busca la comprensión de la diversidad de sentidos y significados que entrega el fenómeno o acontecimiento in situ, lo que implica considerar los tiempos, sujetos, contextos y la búsqueda de una mejora continua (Ladín y Núñez, 2018)
<b>Función</b>	Propósito por el cual se elabora la evaluación y utilidad de los resultados de esta.	<b>Formadora</b>	Aborda la instancia evaluativa desde la perspectiva del estudiante y las acciones que se toman para el mejoramiento de su aprendizaje. (Mora, 2004, p.2)
		<b>Autoformadora</b>	Función encargada de entregar referencias al docente responsable para el mejoramiento de su quehacer pedagógico por medio de un análisis crítico y constante de su labor (Mora,2004, p.4).
<b>Contexto</b>	Conocimiento sobre aspectos externos que influyen en el ejercicio docente y que delimitan el cómo y porqué de las acciones que ejerce.	<b>Investigación</b>	Es el mecanismo constante y fundamental para analizar con rigurosidad y objetividad una situación inserta en la realidad educativa, entendida en sentido amplio, desde los sujetos particulares hasta los efectos de las acciones e intervención educativas. (Escribano, 2017, p.17)

---

**Políticas educativas**

Generación de una visión exhaustiva y crítica de las políticas educativas, estas últimas pueden ignorar la matriz escolar tradicional, reforzarla o transformarla. Entre las políticas educacionales y las prácticas docentes hay espacios, relaciones y lineamientos, convergiendo en el aprendizaje. (Rivas *et al.*, 2018, p.20)

---

Fuente: Bastias et al., (2019)

Tabla 2-5 Dimensión 4: Actitud

<b>Categoría</b>	<b>Definición</b>	<b>Subcategoría</b>	<b>Definición</b>
<b>Motivación</b>	Involucramiento cognitivo y afectivo del profesor, quien por medio de sus características personales y profesionales diseña y ejecuta acciones de cambio en el marco de su acción pedagógica, procurando que las transformaciones que se realizan en los centros educativos sean exitosas, perdurables, profundas y tengan sentido para ellos (Vaillant y Marcelo, 2015; Rodríguez <i>et al.</i> , 2012b).	<b>Intrínseca</b>	La misma actividad es el fin, es decir, que la propia tarea nos resulta interesante y divertida. Nace de manera espontánea, debido a las diferentes necesidades orgánicas, la curiosidad personal y las ganas innatas por crecer (Cermeño, 2016).
		<b>Extrínseca</b>	Es la que nos produce un premio externo a la tarea que hemos realizado. En esta, la satisfacción no nos la crea el hacer algo bien, o realizar correctamente algo, sino el premio externo que nos dan. Se podría decir que es “hacer para recibir” (Cermeño, 2016).
<b>Comunicación efectiva</b>	Relación que se da entre quien aprende y quien enseña, de manera bidireccional y activa, y que comprende la comunicación a través de diferentes canales que faciliten y promuevan las relaciones de confianza y la generación de instancias comunicativas que desarrollen las habilidades metacognitivas. Para que	<b>Escucha activa</b>	Capacidad para obtener la totalidad del mensaje, a través de un esfuerzo físico y mental, centrandose todas nuestras energías, con atención y concentración, para interpretar su significado correcto por medio de la comunicación verbal y no verbal, retroalimentando a nuestro interlocutor sobre lo que se cree comprender. (Ortiz, 2007)
		<b>Empatía</b>	Proceso vicario mediante el cual se ejecuta el componente cognitivo y afectivo que permite comprender y

	una comunicación sea efectiva debe ser clara y cumplir con los propósitos que la originaron (Rojas, 2016).		sentir tanto los pensamientos como los estados emocionales de los demás de manera profunda y consciente. Es parte de la naturaleza relacional de la educación, asume gran importancia en la construcción de significados compartidos y el encuentro, comprensión y cambio personal (Gorostiaga <i>et al.</i> , 2014; Martínez y Pérez, 2011)
<b>Inteligencia Emocional</b>	Habilidad de percibir y comprender tanto las emociones propias como la de los demás, contemplando una regulación emocional que accede y/o gestiona los sentimientos promoviendo un crecimiento emocional e intelectual (Gorostiaga, Balluerka y Soroa, 2014; Salas, Alcalde y Hurtado, 2018).	<b>Liderazgo</b>	Capacidad para plantear principios de modo de influenciar y movilizar a otras personas a que, mediante la organización con estructuras horizontales y principios de distribución, se generen acciones que permitan la mejora de los aprendizajes de los alumnos, considerando para esto que todos los actores y roles sean partícipes para el cumplimiento del objetivo y que se alineen los recursos pedagógicos, financieros y humanos para el logro de este (Contreras, 2016).
		<b>Autoestima</b>	Satisfacción personal de un docente frente a la eficacia de su propio ejercicio docente, vinculada con la interacción con otros que se potencia por medio de estrategias que van consolidando y reafirmando a través de la adecuación entre el esfuerzo profesional y el reconocimiento recibido por parte del colectivo profesional. Esta refleja un juicio de valor frente al individuo mismo (Forján y Morelato, 2018; Poyato, 2016).

Fuente: Bastias et al., (2019)

#### 4.2 Análisis de Programas de Actividad Curricular

A continuación, se presenta una tabla con las abreviaturas para las distintas asignaturas que se imparten para la obtención del título de Profesor/a de Educación Media en Historia y Geografía de la Universidad Católica de la Santísima Concepción y, además, las tablas por dimensiones con los extractos

que corresponden a cada categoría y subcategoría encontrada en los Programas de Actividad Curricular que guarde relación con la competencia de innovación. Para finalmente señalar los hallazgos encontrados.

*Tabla 2-6 Abreviaturas por asignatura impartida*

<b>Asignatura</b>	<b>Abreviatura</b>
Inclusión Educativa	IE
Psicología del adolescente	PA
Educación en la Sociedad	ES
Política y Gestión Escolar	PG
Evaluación en el aula	EA
Planificación curricular	PC
Investigación en Educación I	InEI
Investigación en educación II	InEII
Didáctica de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales I	DI
Práctica Pedagógica en Historia, Geografía y Ciencias Sociales I	PPI
Didáctica de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales II	DII
Práctica Pedagógica en Historia, Geografía y Ciencias Sociales II	PPII
Didáctica de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales III	DIII
Práctica Profesional en Historia, Geografía y Ciencias Sociales	PPIII

*Fuente:* Elaboración propia a partir de Universidad Católica de la Santísima Concepción (2018)

*Tabla 2-7 Análisis de la Dimensión de Planificación y diseño Respecto a los Programas de Actividad Curricular*

<b>C</b>	<b>Extracto</b>
Selección de contenidos	1. Ainscow, M. (2008). Desarrollo de escuelas inclusivas: Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares. Madrid: Narcea. (IE)
	2. Murphy, J. (2011). Más de 100 ideas para enseñar historia: Primaria y secundaria. Barcelona: Ediciones Graó. (DII)
	3. Feliu, M. (2011). 12 ideas clave. Enseñar y aprender historia. Barcelona: Ediciones Graó. (DII; DIII)
	4. Hernández, X. (2008). Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia. Barcelona: Ediciones Graó. (DII)
	5. Diseñar propuestas de enseñanza y aprendizaje a partir de un contexto educativo integrando el uso de TIC (PPII)
	6. Hernández, J., Pennesi, M., Sobrino, D. y Vásquez, A. (2011). Experiencias educativas en las aulas del siglo XXI. Barcelona: Editorial Ariel. (PPII)
	7. Sanz, P. (2017). La Historia en el aula: Innovación docente y enseñanza de la Historia en la educación secundaria. Lleida: Milenio Publicaciones S.L. (PPII; PPIII)
	8. Gutiérrez, A. (2010). Educación multimedia y nuevas tecnologías. Madrid: Ediciones de la Torre. (PPII)
	9. Valverde, J. (2011). Docentes e-competentes: Buenas prácticas educativas con TIC. Barcelona: Ediciones Octaedro. (PPII; DIII)
	10. Levine, M. (2003). Mentes diferentes, aprendizajes diferentes: Un modelo educativo para desarrollar el potencial individual de cada niño. Barcelona: Editorial Paidós. (DIII)
	11. Funes, A. (2014). Enseñanza de la historia reciente. Buenos Aires: Novedades Educativas. (DIII)
	12. Referentes pedagógicos nacionales (PPIII)

	<p>13. Base de datos de artículos científicos (DIII; PPIII)</p> <p>14. Perrenoud, P. (2004). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica. México: Graó. (PPIII)</p> <p>15. Implementar propuestas pedagógicas para la enseñanza de la especialidad a través de la acción directa y autónoma en el aula escolar, considerando referentes nacionales y la comunidad educativa (PPIII)</p> <p>16. Referentes pedagógicos nacionales (PPIII)</p> <p>17. Describir la acción pedagógica observada considerando los referentes teórico-didácticos que la sustenta (PPI)</p> <p>18. Reflexionar sobre la implementación de situaciones de enseñanza-aprendizaje a partir de referentes curriculares, didácticos, evaluativos y disciplinares, con el fin de impulsar decisiones de mejora en el proceso educativo (DIII)</p>
Criterios generales	<p>1. Promuevan el diseño e implementación de procesos pedagógicos inclusivos y pertinentes al contexto escolar (IE)</p> <p>2. Diseñar e implementar procesos pedagógicos inclusivos de acuerdo con las características del contexto escolar. (PG)</p> <p>3. Aplicar un plan de evaluación para evidenciar desempeños de los estudiantes, en contextos reales o simulados, coherente con los lineamientos curriculares y didácticos (EA)</p> <p>4. (Planificar) en base criterios y modelos de planificación coherentes con el contexto y el Currículo Nacional (PC)</p> <p>5. Implementar situaciones de enseñanza- aprendizaje simuladas considerando la naturaleza del saber histórico-geográfico, los componentes didácticos y el contexto sociocultural de los estudiantes (DII)</p> <p>6. Técnicas aplicadas en la enseñanza de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales y el diseño de propuestas de enseñanza-aprendizaje a partir de un contexto educativo concreto (PPII)</p> <p>7. (Reconocer) características del contexto educativo y entorno (PPII)</p> <p>8. Pertinencia de la propuesta de enseñanza y aprendizaje (PPII; DIII)</p> <p>9. Capacidad de diseñar situaciones de enseñanza-aprendizaje considerando las características de los estudiantes y su contexto (DIII)</p> <p>10. Diseñar situaciones de enseñanza-aprendizaje de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales considerando los componentes didácticos, las características de los estudiantes y el contexto de los aprendizajes (DIII)</p>
Objetivos	<p>1. (planificar) en base criterios y modelos de planificación coherentes con el contexto y el Currículo Nacional (PC)</p> <p>2. Presentación y orientación de la unidad (DIII)</p> <p>3. Objetivos educativos (DIII)</p>

*Fuente:* Elaboración propia a partir de la Universidad Católica de la Santísima Concepción (2018)

En la primera categoría, *Selección de contenidos*, queda de manifiesto la diferencia sobre la preponderancia que tienen algunos aspectos sobre otros. Los extractos escogidos en la primera subcategoría, *Revisión de literatura especializada*, señalan algún grado de concordancia con lo expuesto por Zabalza (2016), puesto que guardan relación con programas y experiencias similares a partir de los cuales se puede desarrollar un marco sintáctico de conocimientos que permitan generar una planificación

que guarde sustento teórico, verídico y actualizado. Se encontraron 14 referencias en un total de 5 asignaturas. La segunda subcategoría, *Revisión de contenidos axiales*, se encuentran 4 referencias a esta, una de ellas en la etapa inicial, mientras las otras tres se encuentran situadas en el último nivel de formación de los estudiantes, esto en un total de 3 asignaturas.

En la segunda categoría, *Criterios Generales*, se manifiesta la no existencia de hallazgos que manifiesten algún grado de innovación con respecto a la subcategoría Ejemplaridad. Mientras que en la subcategoría *Transferibilidad* se encuentran 10 referencias en 7 asignaturas. La tercera y última categoría de la dimensión, *Objetivos*, presenta un total de 3 referencias en 2 asignaturas.

Por tanto, en la dimensión se encuentran un total de 31 referencias en 9 asignaturas de 14 que contiene el programa, en todos los semestres de formación de los estudiantes.

*Tabla 2-8 Análisis de la Dimensión de Metodología Respecto a los Programas de Actividad Curricular*

C	Extracto(s)
Concepción innovadora	1. Sala de trabajo colaborativo (PA; PG)
	2. (respuestas educativas) a través de estrategias diversificadas implementadas de forma colaborativa con diferentes actores de la comunidad escolar. (IE)
	3. Trabajo colaborativo docente: enfoques de co-enseñanza y equipo de aula. (IE)
Transposición didáctica	1. Estrategias y recursos de diversificación de la enseñanza: Diseño Universal de Aprendizaje (IE)
	2. Estudio de caso (IE; PA; ES; EA; DII)
	3. TBL: aprendizaje basado en equipos (IE; EA; ES; DI; PPI; DII; DIII)
	4. Estrategias de aprendizaje y aprendizaje autorregulado (PA)
	5. Aprendizaje por descubrimiento (PA)
	6. Clase o aula invertida (EA; InEI; DI; PPI; PPII; DIII; PPIII)
	7. Herramientas TIC: plickers, mentimeter, edpuzzle, mindomo, entre otros (EA)
	8. Aprendizaje basado en proyectos (InEII; PPII; DIII; PPIII)
	9. la actividad se centra en impulsar la indagación de las TIC para la enseñanza de los contenidos disciplinares involucrados, con el fin de incorporarlas como recursos didácticos en el proceso de enseñanza-aprendizaje (DI)
	10. Principios didácticos para el desarrollo de competencias específicas de la especialidad (pensamiento temporal, geográfico y crítico, trabajo con fuentes y capacidad de comunicación (DI)
	11. Indagar Software y aplicaciones web para la enseñanza de la historia, geografía y ciencias sociales, con el fin de incorporarlas como recursos didácticos en el proceso de enseñanza-aprendizaje (DI)
	12. Recursos didácticos disponibles en internet (DI)

- 
13. Aplicaciones móviles (DI)
  14. Aprendizaje basado en problemas (DI; PPI; DII; PPII; PPIII)
  15. Elaskar, M. (2013). *El uso de las TICs para resignificar la enseñanza de la historia en las aulas. XIV Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia*. Mendoza: Departamento de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo (DI)
  16. Estrategias y técnicas de enseñanza-aprendizaje innovadoras basadas en el uso de TICs. (DIII)
- 

Aplicación de metodologías

1. Estudio de caso (IE; PA; ES; EA)
  2. Información sobre procedimientos que permiten facilitar el aprendizaje mediante la aplicación de estrategias que fortalezcan aspectos cognitivos, motivacionales y sociales del aprendizaje (PA)
  3. Aplicar estrategias para fortalecer aspectos cognitivos motivacionales y sociales del aprendizaje de los y las estudiantes (PA)
  4. Trabajo colaborativo (PA)
  5. Orienta el trabajo sobre marcos empíricos y teóricos situados que permiten que el futuro egresado comprenda las políticas educativas y las relaciones con teorías asociadas al cambio y liderazgo educativo, para favorecer con ello el desarrollo de toda la comunidad escolar (PG)
  6. diseño e implementación de estrategias e instrumentos de recogida de información para la retroalimentación y toma de decisiones en contextos simulados o reales (EA)
  7. Talleres (InEI; InEII: DI)
  8. Salidas a terreno (InEII)
  9. Registro Narrativo: Bitácora, Notas de Campo, Diario Narrativo y/o portafolio (PPI; InEII; DIII; PPIII)
  10. diagnosticar la realidad de un grupo-curso, describir la acción pedagógica observada y reflexionar sobre ésta a partir del contraste de creencias que realiza el alumno respecto de la tarea docente (PPI)
  11. diseñar, planificar e implementar situaciones de enseñanza-aprendizaje simuladas, considerando el currículo escolar, el contexto educativo y los componentes didácticos y disciplinares de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales. (DII)
  12. Usos prácticos de recursos y materiales didácticos. (DII)
  13. Simulación de aula (DII; DIII)
  14. Proyectos de aula (PPII)
  15. aplicación de un proyecto educativo en un entorno simulado (DIII)
  16. Aplicar estrategias de enseñanza de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales en contextos de simulaciones educativas (DIII)
  17. Lineamientos teórico-prácticos para aplicar tareas auténticas de aprendizaje. (DIII)
  18. Formulación de proyecto educativo (DIII)
  19. implementación de procesos para la recolección y análisis de información, favoreciendo la reflexión de la práctica pedagógica (PPIII)
  20. Implementar propuestas pedagógicas para la enseñanza de la especialidad a través de la acción directa y autónoma en el aula escolar (PPIII)
  21. Implementación de unidades didácticas de la especialidad. (PPIII)
- 

*Fuente:* Elaboración propia a partir de la Universidad Católica de la Santísima Concepción (2018)

En la primera categoría, *Concepción innovadora*, se encuentran una cantidad limitada de referencias, en la primera subcategoría, *Creatividad*, solo se encuentra una en un total de dos asignaturas y en la segunda, *Transversalidad*, existen dos referencias en solo una asignatura.

En la segunda categoría, *Transposición didáctica*, la subcategoría *Metodologías Innovadoras* cuenta con 16 referencias en 11 asignaturas y, por tanto, ha estado presente en todos los semestres de formación.

En la tercera categoría, *Aplicación de metodologías*, presenta en su subcategoría, *Actividades prácticas*, un total de 21 referencias en 12 asignaturas.

Por tanto, la dimensión 2 presenta un total de 40 extractos o referencias en 13 asignaturas.

*Tabla 2-9 Análisis de la Dimensión de Evaluación Respecto a los Programas de Actividad Curricular*

C	Extracto
Enfoque	1. Estudio de casos (IE; PA; ES; PG; DI; PPI; DII)
	2. Enfoque Edumétrico (EA)
	3. Análisis e interpretación de resultados cualitativos (EA)
	4. Martínez, L. (2016). <i>Más Allá de la Calificación</i> . Chile: Universidad de Concepción. (EA)
	5. Juego de roles (DIII)
Función	6. Talleres en equipos colaborativos (IE)
	7. Hetero, auto, coevaluación (EA)
	8. Enfoque Idiográfico (EA)
	9. Evaluación en Trabajo Colaborativo Docente (IE)
	10. diseño e implementación de estrategias e instrumentos de recogida de información para la retroalimentación y toma de decisiones en contextos simulados o reales (EA)
	11. Paraevaluación (EA)
	12. Metaevaluación (EA)
	13. Frade, L. (2012). <i>Elaboración de rúbricas. Metacognición y aprendizaje</i> . México: Mediación de Calidad. (EA)
	14. Se pretende afianzar la capacidad de los estudiantes para elaborar textos académicos que den cuenta de una reflexión basada en evidencias sobre su conocimiento profesional del medio educativo. (InEII)
	15. Examinar críticamente el proceso de investigación y sus resultados en la elaboración de informes académicos para la mejora de la práctica educativa (InEII)
	16. Reflexión crítica de la propuesta de mejora y sus implicancias. (InEII)
	17. Mckernan, J. (2008). <i>Investigación-acción y Currículum: Métodos y recursos para profesionales reflexivos. (3a ed.)</i> . Madrid, España: Morata. (InEII)
	18. capacidad de diagnosticar la realidad de un grupo-curso, describir la acción pedagógica observada y reflexionar sobre ésta a partir del contraste de creencias que realiza el alumno respecto de la tarea docente (PPI)
	19. Reflexionar sobre la acción pedagógica observada contrastándola con sus creencias respecto de la labor docente. (PPI)

	<p>20. Bitácora de observación, Notas de campo, Diario narrativo y/o Bitácora de aprendizaje (PPI; DIII)</p> <p>21. Buisán, C. y Marín, G. (2001). <i>Cómo realizar un diagnóstico pedagógico</i>. México: Alfa Omega (PPI)</p> <p>22. se espera que el alumno sea capaz de reflexionar sobre las propuestas implementadas, con el fin de impulsar decisiones de mejora en el proceso educativo (PPII)</p> <p>23. Reflexionar sobre la implementación de propuestas de enseñanza-aprendizaje en función de los componentes didácticos, evaluativos, curriculares y las TIC con una lógica de mejora continua, considerando el contexto educativo de la especialidad. (PPII)</p> <p>24. reflexionar sobre su implementación y así identificar los aspectos a mejorar en el desarrollo de actividades formativas pertinentes y contextualizadas (DIII)</p> <p>25. Reflexionar sobre la implementación de situaciones de enseñanza-aprendizaje a partir de referentes curriculares, didácticos, evaluativos y disciplinares, con el fin de impulsar decisiones de mejora en el proceso educativo. (DIII)</p> <p>26. (Desarrollar competencias relacionadas con) la evaluación de la eficacia de los aprendizajes apoyados de procesos investigativos. (PPIII)</p> <p>27. reflexionar sobre su actuación pedagógica para valorar críticamente el desarrollo de sus competencias profesionales en la especialidad, con el fin de impulsar decisiones de mejora en el proceso educativo (PPIII)</p> <p>28. implementación de procesos para la recolección y análisis de información, favoreciendo la reflexión de la práctica pedagógica (PPIII)</p>
Contexto	<p>1. se motiva la comprensión de teorías críticas y estructuralistas en el ámbito de la sociología de la educación que tributen al quehacer pedagógico (ES)</p> <p>2. Relacionar fenómenos a través de las perspectivas teóricas analizadas que tienen relevancia en el actual sistema educativo chileno. (ES)</p> <p>3. Analizar los desafíos de la comunidad educativa utilizando instrumentos de gestión escolar que favorezcan su desarrollo (PG)</p> <p>4. análisis del Currículum Nacional e instrumentos complementarios. (PC)</p> <p>5. Indagación Bibliográfica (PC)</p> <p>6. Análisis de documentos (PC)</p> <p>7. Trabajo de Investigación (PC)</p> <p>8. profundizar en los fundamentos filosóficos -dimensión ontológica y epistemológica- de los paradigmas de la investigación educativa, distinguiendo preferentemente sus implicancias en el diseño y fases de la Investigación Acción. (InEI)</p> <p>9. Se espera desarrollar en los estudiantes habilidades asociadas a la recogida, procesamiento y análisis de información proveniente de la escuela en torno a un problema de la práctica docente de aula (InEI)</p> <p>10. Identificar los fundamentos de los paradigmas de la investigación para la comprensión de la dimensión metodológica de la investigación educativa (Investigación-acción y paradigmas y ética de la investigación) (InEI)</p> <p>11. Reconocer diseños y fases de la investigación acción para la comprensión de las lógicas de investigación sociocrítica. (Planificación, formulación de hipótesis y observación y reflexión crítica) (InEI y InEII)</p> <p>12. Analizar datos cuantitativos y cualitativos de la escuela, identificando un problema en el contexto de su práctica docente en la escuela (Diseño de instrumentos y estrategias de análisis de datos) (InEI)</p> <p>13. Gibbs, G. (2012). <i>El análisis de datos cualitativos en la investigación cualitativa</i>. Madrid: Morata (InEI)</p>

- 
14. Latorre, A. (2008). *La Investigación Acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: GRAO (InEI)
  15. Pardo, P. y Ruiz, M. (2012). *Análisis de datos en Ciencias Sociales y de la salud*. Madrid: Síntesis. (InEI)
  16. Cea, M. A. (1998). *Metodología Cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Editorial Síntesis S.A. (InEI)
  17. Delgado y Gutiérrez, J. (Coords.). (2000). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Síntesis. (InEI)
  18. Vieytes, R. (2004). *Metodología de la Investigación social*. Buenos Aires: Síntesis. (InEI)
  19. capacidad de delimitar un problema de investigación en forma participativa con los actores del sistema escolar (InEII)
  20. deberá ser capaz de llevar a cabo un plan de acción que pretenda resolver, con otros, el problema identificado en la etapa de delimitación, levantando información de naturaleza cualitativa y cuantitativa que proporcione evidencias del trabajo realizado, permitiendo examinar críticamente el proceso de investigación desarrollado (InEII)
  21. Elliot, J. H. (2009). *La investigación acción en educación*. (3a ed.). Madrid, España: Morata. (InEII)
  22. Latorre, A. (2005). *La investigación-acción* (3a ed.). Madrid, España: Graó. (InEII)
  23. Mckernan, J. (2008). *Investigación-acción y Currículum: Métodos y recursos para profesionales reflexivos*. (3a ed.). Madrid, España: Morata. (InEII)
  24. Sales, A. (2010). *La construcción de la escuela intercultural inclusiva desde procesos de investigación-acción*. España: Universidad Jaume I. Servicio de comunicación y publicaciones. (InEII)
  25. Blandez, J. (2010). *La investigación-acción: Un reto para el profesorado. Guía práctica para grupos de trabajo, seminarios y equipos de investigación*. Barcelona, España: INDE Publicaciones. (InEII)
  26. Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en Investigación Cualitativa*. Digitalia. (InEII)
  27. trabajo con fuentes (DI)
  28. Indagar Software y aplicaciones web para la enseñanza de la historia, geografía y ciencias sociales, con el fin de incorporarlas como recursos didácticos en el proceso de enseñanza-aprendizaje (DI)
  29. Analizar situaciones de enseñanza y su relación con el currículo nacional vigente y el contexto educativo, con el fin de fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje de la especialidad (DII)
  30. base de datos de artículos científicos (DIII; PPIII)
  31. (Desarrollar competencias relacionadas con) la evaluación de la eficacia de los aprendizajes apoyados de procesos investigativos. (PPIII)
  32. implementación de procesos para la recolección y análisis de información, favoreciendo la reflexión de la práctica pedagógica (PPIII)
  33. Comprender los enfoques teóricos, políticas y normativas vigentes para fundamentar decisiones pedagógicas inclusivas (IE)
  34. Políticas y Marco normativo de la atención a la diversidad (IE).
  35. MIDEPLAN (2010). *Ley 20.422 que Establece Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad*. Santiago: República de Chile. (IE)
  36. López, V.; Julio, C.; Morales, M.; Rojas, C. y Pérez, M. (2014). Barreras culturales para la inclusión: políticas y prácticas de integración en Chile, *Revista de Educación*, 363, 256-281 (PA)
-

- 
37. Sistema educativo. (ES)
  38. Derechos humanos y educación (ES)
  39. Género y educación (ES)
  40. Inclusión social y educación (ES)
  41. Migración y educación (ES)
  42. Orienta el trabajo sobre marcos empíricos y teóricos situados que permiten que el futuro egresado comprenda las políticas educativas y las relaciones con teorías asociadas al cambio y liderazgo educativo, para favorecer con ello el desarrollo de toda la comunidad escolar (PG)
  43. Comprender políticas educativas que enmarcan los procesos pedagógicos (Marco regulatorio vigente relevante para el ejercicio de la profesión docente) (PG)
  44. Fullan, M. (2012). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro (PG)
  45. Normativas Legales Vigentes del Ministerio de Educación de Chile (PG)
  46. Ministerio de Educación (2017). *Plan de Mejoramiento Educativo*. Santiago de Chile: MINEDUC (PG)
  47. Ministerio de Educación (2016). *Orientaciones para la construcción de comunidades educativas inclusivas*. Santiago de Chile: MINEDUC. (PG)
  48. Ministerio de Educación (2017). *Política de Participación de las Familias y la Comunidad en Instituciones Educativas*. Santiago de Chile: MINEDUC.(PG)
  49. análisis del Currículum Nacional e instrumentos complementarios (PC)
  50. Escudero, M. (2007). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Síntesis. (PC)
  51. Marco para la Buena Enseñanza (DI; PPII; DIII; PPIII)
  52. Bases curriculares, Planes y Programas de Estudio. (DI)
  53. Sistema Curricular Nacional (PPII)
  54. Modelo educativo, Proyecto de Convivencia escolar, Integración y Ciudadanía escolar. (DIII)
- 

*Fuente:* Elaboración propia a partir de la Universidad Católica de la Santísima Concepción (2018)

En la primera categoría, *Enfoque*, se encuentran dos subcategorías, *Evaluación cuantitativa* y *Evaluación cualitativa*, en las cuales, a pesar de que se encuentran otras referencias que aluden a estos aspectos evaluativos no son mencionados, pues carecen de algún aspecto innovador que pueda ser objeto de estudio. La primera subcategoría no contiene referencias puesto que toda la formación y evaluaciones cuantitativas, propiamente tal, son predominantemente tradicionales. En la segunda subcategoría, *Evaluación cualitativa*, se encuentran 4 referencias presentes en 9 asignaturas, en donde el extracto número uno (estudio de casos) es el que más se repite en un total de 7 asignaturas.

La segunda categoría, *Función*, presenta dos subcategorías: *Formadora* y *Autoformadora*, la primera de ellas presenta 3 referencias en 2 asignaturas, mientras la segunda presenta 20 extractos en que aluden a la *Evaluación Autoformadora* en 7 asignaturas.

La tercera y última categoría de la dimensión, *Contexto*, presenta en la subcategoría *Investigación* presenta 32 extractos en 9 asignaturas, mientras que la subcategoría *Políticas educativas* presenta 22 extractos en 8 asignaturas, siendo la más recurrente el Marco para la Buena Enseñanza.

Por tanto, la dimensión considera un total de 82 extractos y se encuentra presente en todas las asignaturas del programa de formación.

*Tabla 2-10 Análisis de la Dimensión de Actitud Respecto a los Programas de Actividad Curricular*

C	Extractos
Motivación	1. Identidad y proyecto vocacional (PA)
	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. (...) conducta permanente de respeto por la dignidad de la persona humana, atendiendo a la diversidad y la problemática de la relación con la alteridad y sus implicancias en la convivencia, la cultura de paz, la democracia y los derechos humanos (IE).</li> <li>2. (...) contribuye a la elaboración de respuestas educativas de acuerdo con las características y necesidades de todos los estudiantes (IE).</li> <li>3. Problematicar la diversidad y convivencia escolar considerando sus relaciones y superando los reduccionismos conceptuales a partir de una epistemología de la diferencia centrada en las relaciones de alteridad (IE)</li> <li>4. La percepción del Otro en contextos educativos (IE)</li> <li>5. Relaciones de alteridad (IE)</li> <li>6. Tensiones entre alteridad e inclusión: creencias e inclusión educativa. (IE)</li> <li>7. Skliar, C. (2014). La cuestión de las diferencias en educación: tensiones entre inclusión y alteridad. <i>Revista de Investigaciones UCM</i>, 14 (24), 150-159. (IE)</li> <li>8. Arnaiz, P. (2003). <i>Educación inclusiva: Una escuela para todos</i>. Málaga: Ediciones ALJIBE (IE)</li> <li>9. Booth, T. &amp; Ainscow, M. (2011). <i>Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares</i>. (Adaptación de la 3a edición revisada del <i>Index for Inclusion</i>). Madrid: FUMHEM-OIE (IE)</li> <li>10. (Introducción a la psicología educativa adolescente considerando los) aspectos del desarrollo de individuos en esta etapa, comprendiéndolos como unidad biopsicosocial, enfatizando los procesos y tareas psicosociales desde una perspectiva evolutiva (PA)</li> <li>11. Analizar de manera integral y actualizada, los distintos procesos del desarrollo de los individuos en el período de la adolescencia, relacionándolos con los procesos pedagógicos que se implementan en distintos contextos educativos inclusivos (PA)</li> </ol>
Comunicación efectiva	

- 
12. Vínculos afectivos y sociales (PA)
  13. Factores de riesgo y protectores en la adolescencia. (PA)
  14. Motiva el conocimiento del contexto social en el que se inserta la institución educativa reconociendo y valorando las diferencias individuales, los estilos de aprendizaje y la diversidad social, cultural y étnica (ES)
- 
1. (..) contribuye a la elaboración de respuestas educativas de acuerdo con las características y necesidades de todos los estudiantes, a través de estrategias diversificadas implementadas de forma colaborativa con diferentes actores de la comunidad escolar. (IE)
  2. Diseñar procesos pedagógicos inclusivos para promover el aprendizaje de todos/as. (PPII)
  3. Orienta el trabajo sobre marcos empíricos y teóricos situados que permiten que el futuro egresado comprenda las políticas educativas y las relaciones con teorías asociadas al cambio y liderazgo educativo, para favorecer con ello el desarrollo de toda la comunidad escolar (PG)
  4. Relacionar teorías asociadas al cambio y liderazgo educativo con la gestión de los procesos de mejoramiento educativo (Teoría del cambio educativo; Liderazgo Directivo y Pedagógico; y Liderazgo y Autoridad Docente) (PG)
  5. Proyecto de Mejoramiento Educativo (PG)
  6. deberá ser capaz de llevar a cabo un plan de acción que pretenda resolver, con otros, el problema identificado en la etapa de delimitación, levantando información de naturaleza cualitativa y cuantitativa que proporcione evidencias del trabajo realizado, permitiendo examinar críticamente el proceso de investigación desarrollado (InEII)
  7. Desarrollar un plan de acción según el problema de investigación identificado, observando los resultados a partir del análisis de la información recolectada (InEII)
  8. desarrollar en los estudiantes las competencias académicas relacionadas con la implementación de propuestas pedagógicas para la enseñanza de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales (PPIII)
  9. Autoconceptos y atribuciones causales del éxito y fracaso escolar (PA)
  10. Expectativas de autoeficacia y metas de estudio (PA)
  11. González, P.; Cabanach, R. y Valle, A. (1997). Autoconcepto, Autoestima y Aprendizaje Escolar, *Psicothema* 9, (2) 271-289 (PA)
  12. Zimmerman B., Kitsantas A. & Campillo M. (2005). Evaluación de la autoeficacia regulatoria: una perspectiva social cognitiva, *Revista Evaluar*, 5,1-21 (PA)
  13. capacidad de diagnosticar la realidad de un grupo-curso, describir la acción pedagógica observada y reflexionar sobre ésta a partir del contraste de creencias que realiza el alumno respecto de la tarea docente (PPI)
  14. Reflexionar sobre la acción pedagógica observada contrastándola con sus creencias respecto de la labor docente. (PPI)
  15. Reflexión sobre creencias, vocación e identidad docente (Creencias: conceptualización; Creencias sobre las prácticas educativas; e Identidad docente) (PPI)
  16. Reflexionar sobre su actuación pedagógica para valorar críticamente el desarrollo de sus competencias profesionales en la especialidad (PPIII)
- 

*Fuente:* Elaboración propia a partir de la Universidad Católica de la Santísima Concepción (2018)

En la primera categoría *Motivación* se consideran solo una referencia en la subcategoría *Motivación Intrínseca*, la cual estuvo presente en una asignatura.

La segunda categoría, *Comunicación efectiva*, presenta en la subcategoría, *Escucha Activa* un total de 3 referencias que se encuentran en 2 asignaturas, mientras que la subcategoría *Empatía* contiene 14 referencias repartidas entre 3 asignaturas, en donde los conceptos que más se repiten son los de inclusión y alteridad y la materia en la que se concentran la mayor cantidad de extractos encontrados es Inclusión Educativa (IE).

La tercera categoría, *Inteligencia Emocional*, presenta 8 referencias en su subcategoría *Liderazgo*, las cuales se encuentran 5 asignaturas. Por su parte, la subcategoría *Autoestima* presenta la misma cantidad de referencias, sin embargo, se encuentran repartidas en 3 asignaturas.

La dimensión considera un total de 34 referencias en 8 asignaturas. Es necesario hacer mención de que existen otras referencias que tangencialmente se encuentra dentro de la dimensión, pero no son clasificables dentro de las subcategorías. En la asignatura de Psicología educativa, dentro de los contenidos se considera la Comunicación Efectiva como tal, mientras que en Didáctica de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales I se propone como contenido la capacidad de comunicación y en Educación en la Sociedad propone en la descripción de su programa la búsqueda por promover el desarrollo de una actitud flexible y crítica frente a una sociedad en proceso de continuo cambio y en un mundo cada vez más globalizado. Por su parte en Planificación curricular se dice contribuir a desarrollar una competencia sensible para el ejercicio profesional de los profesores y en Práctica Pedagógica en Historia, Geografía y Ciencias Sociales I se considera la interacción de aula entre docentes y estudiantes.

### 4.3 Revisión de las Competencias Establecidas para el Programa de Formación Pedagógica

Figura 1-1

Mapeo de Competencias Profesor de Historia y Geografía

Actividad Curricular / Competencias			C.G 2: Comunicarse en español de manera efectiva, en forma oral y escrita, en situaciones sociales, académicas y profesionales.	C.E.1: Analizar teorías del ámbito curricular, evaluativo, social, del aprendizaje y desarrollo humano para diseñar e implementar procesos pedagógicos inclusivos y pertinentes al contexto escolar.			C.E.2: Evaluar reflexiva y críticamente las prácticas educativas para mejorar la acción docente y el entorno educativo, apoyándose en procesos investigativos.		C.E. 3: Implementar situaciones de enseñanza y aprendizaje considerando la didáctica de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales, el currículum nacional vigente y el contexto educativo.	
			N3: Comunicarse de manera oral y escrita en los ámbitos académicos y profesionales mediante géneros especializados que evidencien la reelaboración de información proveniente de diversas fuentes	N2: Relacionar teorías del ámbito social, del aprendizaje y desarrollo humano con los procesos pedagógicos que se implementan en distintos contextos educativos inclusivos.	N3: Aplicar elementos teóricos del ámbito curricular y evaluativo en el diseño, implementación de procesos pedagógicos.	N2: Indagar situaciones propias de contextos educativos por medio de estrategias de recolección y sistematización de información.	N3: Analizar críticamente las prácticas educativas a partir de evidencias, para la mejora de la acción docente y el entorno educativo.	N2: Analizar componentes didácticos y métodos de la enseñanza de la historia, geografía y ciencias sociales para el diseño de situaciones de enseñanza y aprendizaje.	N2: Aplicar métodos de enseñanza de la historia, la geografía y las ciencias sociales, al implementar situaciones pedagógicas en el aula, considerando el currículum vigente y el contexto educativo.	
Nivel	SCT	A.C								
1	4	Inclusión educativa		x						
1	4	Psicología del adolescente		x						
1	4	Educación en la sociedad		x						
1	4	Política y gestión escolar		x						
1	6	Didáctica de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales I							x	
1	8	Práctica pedagógica en Historia, Geografía y Ciencias Sociales I	x				x		x	
2	4	Evaluación en el aula			x		x			
2	4	Planificación curricular			x					
2	4	Investigación en educación I					x			
2	6	Didáctica de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales II						x		x
2	12	Práctica pedagógica en Historia, Geografía y Ciencias Sociales I	x		x		x		x	
3	4	Optativo de profundización								
3	4	Investigación en educación II	x					x		x
3	6	Didáctica de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales III			x			x		x
3	20	Práctica profesional en Historia, Geografía y Ciencias Sociales	x		x			x		x

Fuente: Universidad Católica de la Santísima Concepción (2018)

El Proyecto Curricular del Programa de Formación Pedagógica contiene un mapeo de Competencia General (C.G), Específicas (C.E) y el Nivel de Dominio (N) obtenido según la Asignatura Curricular (A.C), la que va en directa relación con el Nivel (semestre cursado) y el Sistema de Créditos Transferibles (SCT). El Programa de Formación Pedagógica para el Profesor de Historia y Geografía cuenta con una Competencia General, la que, a su vez, hace alusión a la dimensión *Actitud*, más específicamente con la categoría de

*Comunicación Efectiva* de la presente investigación. El Nivel de Dominio 3 de esta competencia guarda relación con la misma categoría de investigación.

La Competencia Específica 1 hace alusión a tres dimensiones, por una parte, a la *Dimensión Evaluación*, más específicamente a la subcategoría *Investigación* y, por otra, a la *Dimensión Metodología*, puesto que busca el diseño e implementación de procesos pedagógicos y, finalmente, a la *Dimensión de Planificación*, pues busca que estos conocimientos sean pertinentes al contexto escolar, haciendo alusión, por lo tanto, a la subcategoría de *Transferibilidad*. El Nivel de Dominio 2 de esta competencia hace referencia a las mismas dimensiones de la C.E 1, mientras que el Nivel de Dominio 3 hace referencia a la *Dimensión Metodología y Evaluación*.

La C.E 2 se puede relacionar con la *Dimensión de Evaluación*, principalmente con las subcategorías de *Investigación* y *Autoformadora*, lo que se refleja en los Niveles de Dominio 2 y 3, respectivamente. La C.E 3, por su parte, se conecta con las dimensiones de *Planificación*, *Metodología* y *Evaluación*. En esta competencia el primer Nivel de Dominio hace alusión a la *Dimensión de Metodología y Planificación*, mientras que el segundo Nivel de Dominio considera además la *Dimensión de Evaluación* al incluir la revisión de políticas educativas.

#### **4.3 Apreciación de Coordinadora Respecto a la Formación en Innovación**

Por medio de una entrevista estructurada se obtienen respuestas que se relacionan con las categorías de investigación, luego de la transcripción de esta se realiza una búsqueda de las relaciones con las categorías específicas de investigación, a través de la técnica de mapeo. A continuación, se presentan tablas por dimensión con sus respectivos extractos y hallazgos.

Tabla 2-11 Análisis de la Dimensión de Planificación y Diseño Respecto a Entrevista Realizada a Coordinadora

Categoría	Extracto	Hallazgos
Selección de Contenidos	a. “ellos tienen que diseñar una planificación en torno a una caracterización de los estudiantes y de acuerdo con una fundamentación teórica”	Solo se hace una mención a la <i>Revisión de literatura especializada</i> . Sin embargo, esta genera una articulación pertinente entre el contenido, la fundamentación y los estudiantes.
	<p>a. “yo les digo que lo importante es que ustedes me demuestren eso, en sus instrumentos que todo eso que aprendieron lo pueden aplicar”</p> <p>b. que ellos pueden desarrollar para poder aprender ese conocimiento o que puede ser otro, lo del contenido debe quedar un poco de lado, en el sentido que lo que se quiere desarrollar son más bien las habilidades o las actitudes, o como esto la historia, lo que ha ocurrido, no cierto, en la actualidad puede repercutir en el futuro.   ”</p> <p>c. “Claramente tener diseños distintos, hacer un ABP, que ellos desarrollen con sus estudiantes una estrategia como el Aprendizaje Basado en Problemas, entonces no sé un día les contaba, tráiganme fotos sobre los::, de cómo la mujer durante el desarrollo de su evolución o el desarrollo de la historia ha ido evolucionando su participación (...) y ahí tú puedes desarrollar historia a través de elementos tan cotidianos y que tiene mucho más sentido para ellos” (Cita aplicable, además, a la subcategoría Transferibilidad)</p> <p>d. “Los estudios de caso, por ejemplo, yo la otra vez les mostraba el caso de una niñita que se había sacado un uno en una calificación de matemáticas, creo que era, u otro ejemplo y era simplemente porque el instrumento estaba mal diseñado. Entonces cómo una prueba escrita tan tradicional, que:: puede cambiar y ser una cosa mucho más innovadora como un instrumento no tradicional”</p> <p>e. “ellos tienen que diseñar una planificación en torno a caracterización de los estudiantes y de acuerdo con una fundamentación teórica”</p>	<p>Se hacen 6 referencias a la categoría durante la entrevista.</p> <p>En torno a la subcategoría de <i>Ejemplaridad</i>, en las que se puede interpretar, a través del relato de diversos hechos, la existencia de esta de manera planificada y transversal a los distintos momentos de aprendizaje, puesto que se relata su uso tanto en los contenidos y metodologías como en las evaluaciones.</p> <p>Respecto a la subcategoría de <i>Transferibilidad</i> se encuentra una referencia que alude al uso del conocimiento de los estudiantes al momento de desarrollar la planificación. Y otra que alude al desconocimiento que tienen los docentes</p>
Criterios Generales		

	<p>f. “El primer semestre ocurría que los profesores planifican sin conocer a los estudiantes, y yo venía recién llegando, así que lo que hicieron fueron unas adecuaciones”</p>	<p>respecto a los estudiantes al momento de planificar, lo que se suple por medio de modificaciones.</p>
Objetivos	<p>a. “(...) yo recibí después unos Syllabus, después de la primera y segunda semana de clases, y me dicen Pilar te envió una versión más actualizada del Syllabus, producto de que ellos pensaban que a lo mejor algunos conocimientos <u>disciplinares</u> de algunos estudiantes, que vienen de una formación de 4 años de su disciplina, a lo mejor estaban bien desarrollados pero se dieron cuenta de que no era tan así, entonces en su mismo Syllabus tuvieron que modificar a lo mejor algunos contenidos que se querían desarrollar o profundizar”.</p> <p>b. “el enfoque psicométrico es más bien cuánto el estudiante logra en función del objetivo que yo tenía planteado de una meta o del resultado de aprendizaje, dependiendo del modelo educativo “</p> <p>c. “como programa fomentamos es un enfoque más edumétrico donde se alcance el objetivo o resultado de aprendizaje que nosotros teníamos pensado o propuesto para los estudiantes, eh:: el más apropiado debería ser eso, porque claro, nosotros tenemos metas que son los objetivos o los resultados de aprendizaje con sus competencias que en la suma de ellos te entregó tal perfil de egreso, por lo tanto, esa es nuestra medida o nuestra vara hasta donde queremos llegar, entonces el enfoque edumétrico sería el que es más apropiado para el modelo educativo que estamos desarrollando, lo que no significa que los otros no los podamos usar de manera formativa”</p> <p>d. “y son flexibles como te decía, el primer semestre, se planificaron 16 semanas, pero se lograron realizar 12, si mal no recuerdo, por el tema del movimiento social feminista el primer semestre y el segundo por la contingencia nacional, entonces tampoco alcanzaron a desarrollarlo completamente, entonces sí, son flexibles tanto los estudiantes, que a veces solicitan flexibilidad en torno a algunas temáticas, como los profesores también.”</p>	<p>A través de la cita “a” y “d” de la Coordinadora del programa se explicita la existencia de una flexibilidad en torno a la modificación de objetivos en relación con el progreso de los estudiantes. La cita “b” hace referencia a uno de los enfoques evaluativos que se enseñan dentro del programa que plantea como foco de la enseñanza el grado de alcance de los objetivos, mientras que la cita “c” menciona el enfoque evaluativo predominante en el programa de formación que también tiene como eje el cumplimiento de los objetivos. Aunque las citas b y c, a simple vista no parecen tener relación con la dimensión de <i>Planificación y Diseño</i>, son expuestas puesto que implícitamente el uso de estos enfoques evaluativos considera una planificación previa acorde.</p>

Fuente: Elaboración Propia

La entrevista presenta variadas evidencias respecto a las distintas categorías de la dimensión, con la excepción de la subcategoría de *Revisión de contenidos axiales*, a la que no se hace alusión de manera

positiva o negativa. Se destaca en esta dimensión la flexibilidad que poseen los docentes, según lo relatado, respecto a los contenidos y objetivos a abordar, los que se modifican según las características de los estudiantes. Sin embargo, esto se debe a un elemento antecesor, la planificación sin acercamiento previo a los estudiantes.

*Tabla 2-12 Análisis de la Dimensión de Metodología Respecto a Entrevista Realizada a Coordinadora de programa*

<b>Categoría</b>	<b>Citas</b>	<b>Hallazgos</b>
<b>Concepción innovadora</b>	<p>a. “cómo puedo transformar a través de la historia o a través de la física, la historia y las matemáticas, da igual en ese sentido la asignatura.   y trabajar de manera interrelacionada”</p>	<p>En la cita “a” se presenta que la Coordinadora del programa dice solicitar a sus estudiantes que se transforme la educación trabajando de manera interrelacionada. Aunque es la única cita presente respecto a esta categoría es de suma importancia pues presenta una articulación entre el trabajo interdisciplinar y los cambios educativos.</p>
<b>Transposición didáctica</b>	<p>a. “en los programas yo cautelé que las estrategias metodológicas y evaluativas que se iban a incorporar fueran en metodologías activas. Entonces trabajan el juego de roles, el ABP, el estudio de caso, em: técnica de juego de roles, entonces en la didáctica, principalmente se trabajan distintas estrategias metodológicas” (Cita aplicable a la categoría Aplicación de metodologías; subcategoría Actividades prácticas)</p> <p>b. “claramente las estrategias que utilizan los estudiantes, para los que están programando, es decir los futuros estudiantes, deberían estar relacionado con actividades que vayan fuera de lo tradicional, entonces con metodologías activas” (Cita aplicable, además a la subcategoría Actividades Prácticas)</p> <p>c. “Ahora en historia nosotros tenemos un profesor que hizo su doctorado en España y él maneja, claro, la didáctica de la historia, pero así como diez pasos más allá de como nosotros entendemos la didáctica, y:: en ese sentido los estudiantes están siendo formados como</p>	<p>Se evidencia un interés no solo en hacer uso de metodologías innovadoras, sino que también de resguardar la existencia de estas, lo que se ejemplifica en la cita “a”. Además, la existencia de un experto en metodología que ejerce clases en el programa. Además, de algunos ejemplos concretos de metodologías como se da en la cita “d” y “e”.</p>

---

no para ir a trabajar con estudiantes del 2020, sino que con estudiantes del 2030, entonces para ellos ha sido enriquecedor y súper desafiante en realidad, porque en realidad a veces me dicen no le entendemos al profe, a mí misma de repente me pasa, a veces el me habla del área de la historia y no es como el profe de la historia que me hablaba a mí de lo que me pasaba antes, sino que él está hablando futurista, así como lo que después va a ocurrir, y claro ahí les encuentro sentido a los de didáctica cuando dicen que existe una didáctica específica que tiene que ver con la historia, con la filosofía, las matemáticas, etcétera, pero siento que hay estrategias que son generales que uno podría implementarlas en cualquier disciplina, en cualquier asignatura.”

- d. “Yo creo que el estudio de caso, el Aprendizaje Basado en Problemas, claro eso son más generales”
- e. “bueno, los juegos de roles y han utilizado pauta, rúbrica, pauta de observación, de hecho, todos trabajos que he mencionado antes o las evidencias han sido evaluadas a través rúbricas o pautas de observación o ¿? “(Cita aplicable, además, a la subcategoría Actividades prácticas)

---

Aplicación de metodologías

- a. “en los programas yo cautelé que las estrategias metodológicas y evaluativas que se iban a incorporar fueran en metodologías activas. Entonces trabajan el juego de roles, el ABP, el estudio de caso, ej: técnica de juego de roles, entonces en la didáctica, principalmente se trabajan distintas estrategias metodológicas”
- b. “Entonces, todas las estrategias o metodologías están asociadas más bien al aprendizaje autónomo de los estudiantes, activo y significativo, de tal manera que lo que más le he recalado a los profesores es que ellos les enseñen modelos que quisieran que sus estudiantes replicaran cuando ellos fueran profesores.”
- c. “Así que para ellos ha sido un tremendo desafío y les ha gustado porque sienten

Se presentan diversas estrategias y actividades que involucran una participación e involucramiento activo del estudiante mediante la experiencia, como se da en las citas “e”, “f” y “g”. Además, se evidencia, al igual que en las *Metodologías innovadoras* una preocupación por la utilización de este tipo de actividades (cita “a”). La cita “b”, “c” y “d” evidencian la existencia del uso de *Actividades prácticas* con los estudiantes y el anhelo de formar profesores que hagan uso de estas prácticas educativas.

---

que al su profesor utilizar metodologías activas, a través del mismo modelo o los ejemplos a seguir, ellos pueden ser un poco más innovadores en ese sentido.”

- d. “Y después trabajaron el tema de pautas de observación y eso me pareció que les gustó bastante, porque ahora están haciendo su hito evaluativo, donde ellos tienen que demostrar estas competencias”
- e. “El primer semestre trabajaron con Infocap, que es una: empresa que trabaja con nivelación de estudios, pero tiene varias funciones, dentro de ellas tienen nivelación de estudios para personas extranjeras. De hecho, lo que ellos hicieron fue que conocieron una realidad que era una comunidad de haitianos que había llegado, entonces ellos tenían que diseñar un programa de lectura o de formación para personas extranjeras, que es el aprendizaje basado en servicios, el ABS, si mira eso no lo habíamos mencionado, porque de verdad trabajaron el tema, todo ese semestre en el curso de gestión, entonces ellos le ayudaron ahí a Infocap, en el sentido de generar un programa de nivelación de estudios para extranjeros y ellos además aprendieron una cultura distinta, ah sí que:: hubo una reciprocidad allí, afortunadamente en esa oportunidad, la profesora que dictaba el curso había sido invitada por un Fondecyt de otro colega, sobre aprendizaje y servicio, sí que todo calzaba, nosotros tuvimos un expositor, especialista en esta área, entonces hicimos un seminario después que los estudiantes trabajaron con Infocap e hicieron esta actividad durante un mes, me parece que estuvieron desarrollando, entonces después ellos mostraban los resultados de la experiencia que habían desarrollado y el expositor vino a explicar sobre aprendizaje y servicio”
- f. “Y como la práctica va estar relacionada con investigación acción que también es el otro curso donde van a desarrollar y van a

detectar y solucionar una necesidad del colegio, de su centro educativo, y en práctica e investigación dos lo van a ir desarrollando para el hito evaluativo dos, que consiste en que ellos también hagan una planificación, un hito diagnóstico primero del colegio o la realidad donde lo van a implementar, lo implementen y luego ellos vienen acá a exponer y entregar los resultados de esa experiencia, a partir de las necesidades de las experiencias o las necesidades que va a tener el curso, va a depender ahí de que naturaleza les vayan a dar.”

- g. “narrativas, que son otras estrategias que han implementado en este segundo semestre a propósito de una niña que está haciendo una investigación con ellos, sí que los hizo participar de las narrativas”

*Fuente:* Elaboración propia

Se evidencia un amplio uso y conocimientos en la dimensión de Metodología, la Coordinadora del programa señala la baja existencia de certámenes y ratifica su interés por el uso de metodologías innovadoras. Sin embargo, también señala que “ellos realizan ensayos, informes, por ejemplo: control de lectura, sigue siendo eso como lo tradicional, planificaciones”. Las metodologías que más se repiten durante la entrevista son el juego de roles y el Aprendizaje Basado en Problemas, relatando además una experiencia con el Aprendizaje Basado en Servicios.

*Tabla 2-12 Análisis de la Dimensión de Evaluación Respecto a Entrevista Realizada a Coordinadora del Programa*

<b>Categoría</b>	<b>Citas</b>	<b>Hallazgos</b>
<b>Enfoque</b>	a. “entonces yo les decía en el egométrico lo que tú intentas es comparar los resultados entre sí, y saber quién está sobre la media, bajo la media, que es lo que ocurre con el SIMCE o la PSU, entendieron súper claro ahí el ejemplo”.	Se hace uso de un <i>Enfoque Cuantitativo</i> en la enseñanza de ciertos modelos (cita “a”) y como medida de evaluación para detectar falencias. El <i>Enfoque Cualitativo</i> de la enseñanza se evidencia como más utilizado con relación al anterior, en donde el enfoque
	b. “a veces no sé   estamos viendo temas sobre el concepto evaluativo, hago eso de las Plickers y veo, en realidad, el promedio del curso es este, cuáles están sobre el promedio o bajo el promedio: ¡Chiquillos	

	<p>hay que poner ojo aquí!, porque hay conceptos que no están todavía internalizados, les entregaremos material de lectura complementaria o, al menos, ellos se hacen conscientes de que no están llegando a lo que se esperaba”.</p>	<p>no está en la calificación sino demostración de competencias (cita “c” y “e”). El <i>Enfoque cualitativo</i> es aplicado y enseñado en el programa de formación (cita “d” y “f”).</p>
	<p>c. “Y después trabajaron el tema de pautas de observación y eso me pareció que les gustó bastante, porque ahora están haciendo su hito evaluativo, donde ellos tienen que demostrar estas competencias”</p> <p>d. “De hecho esta semana ya partimos con la clase de instrumentos no tradicionales, donde lo que buscamos no es calificar, porque da lo mismo la calificación, por eso yo siempre les digo  de hecho hay una chica que es súper competitiva y le importa mucho la nota y la nota y yo le digo ya si la nota da igual, si lo importante es que tú aprendas,”</p> <p>e. “la nota es secundaria que lo importante es el aprendizaje y eso se logra con elementos que tienen que ver más con la innovación y tomar elementos de la realidad, cómo puedo mejorar elementos que en la actualidad existen y cómo puedo transformar a través de la historia o a través de la física, la historia y las matemáticas, da igual en ese sentido la asignatura”</p> <p>f. “el enfoque ideográfico es cuánto el estudiante avanza respecto a sí mismo, ahora ese enfoque lo he aplicado con algunos estudiantes que tienen un poco más de dificultad, entonces le doy la posibilidad de que lo vuelvan a entregar, entonces se van midiendo en función de sí mismos y no importa si la mayoría los alcanzó bien y justo esos estudiantes no”</p>	
<p><b>Función</b></p>	<p>a. “y ahora a practicar no más, porque el tema de la evaluación  a veces, hasta a mí me pasa, hago una rúbrica, la aplico y después que la aplico digo no me quedo tan conforme porque en realidad siento que le estoy dando poco puntaje o dónde pongo cuando el estudiante me demuestra eso, lo pongo en dos puntos o tres puntos y pienso que me faltó otra categoría a lo mejor y uno siempre lo va mejorando.”</p>	<p>Aunque existen muchas referencias en torno a la evaluación durante la entrevista, no existen indicios claros sobre evaluaciones con función formadora de carácter innovador, sin embargo, sí se presenta la visión crítica de la CP frente a su propio ejercicio</p>

	y al deseo de generar mejoras en este.
<b>Contexto</b>	No se presentan hallazgos.

Fuente: Elaboración Propia

La entrevista evidencia la existencia de algunas de las categorías de la dimensión y el uso y enseñanza de los enfoques cualitativo y cuantitativo de la enseñanza. La Coordinadora del Programa además señala que durante el año formativo se “han utilizado instrumentos de observación, listas de cotejo, escala de apreciación. Las rúbricas no se atreven todavía, porque sienten que es muy compleja”, y aunque existe variedad de instrumentos, no se evidencia un uso realmente innovador de este.

En torno a la pertinencia de la enseñanza respecto a la evaluación y la disciplina en que se forman los futuros docentes, la autoridad académica señaló que “Los instrumentos, las técnicas o las instancias evaluativas son transversales, entonces no existe una de una disciplina en particular, entonces lo que se usa aquí podría utilizarse en otras asignaturas igual, entonces no tiene que ver tan propiamente en lo que ellos se van a desempeñar después”, lo que demuestra una flexibilidad con el uso y fabricación de la evaluación.

La dimensión, por tanto, no es abordada en su totalidad por medio de la entrevista.

Tabla 2-13 Análisis de la Dimensión de Actitud Respecto a Entrevista Realizada a Coordinadora del Programa

<b>Categoría</b>	<b>Citas</b>	<b>Hallazgos</b>
<b>Motivación</b>	a. “yo creo que es fundamental que el estudiante sienta que su profesor algún tiempo le estuvo enseñando método de caso, que en otro tiempo estuvo con ABP, que en otro tiempo está basado en proyectos, que de repente hace juego de roles, que a veces, hace esto del grupo de expertos, o sea, si el estudiante percibe que su profesor siempre está haciendo cosas distintas, entonces claramente va a influir en su motivación primero y en el aprendizaje, porque habrá alguno que le gusta trabajar en grupo y se atreve, y a lo mejor eso lo	Se presenta el desarrollo constante de una motivación por medio del uso de estrategias diversas que hagan al estudiante no solo sentirse partícipe, sino capaz de implementarlas (cita

invita a opinar, pero si es una clase magistral y le dice Pedro, ven, levanta la mano, o lo hace opinar sobre qué cosa, a lo mejor el estudiante no quiere hablar entre veinte o treinta estudiantes, pero a lo mejor, si en su grupo más pequeño si se atreve|| oh, más bien, si vamos a hacer con, yo utilizo con ellos las Plickers, que son unas tarjetas con código QR para poder evaluar, entonces claro si uno pregunta quién cree que es la A, quién cree que es la B, no tiene el cien por ciento de la representatividad de tus estudiantes, en cambio con esta TIC, obtienes inmediatamente los resultados o cómo es la participación de todos, ahora yo le decía a los estudiantes si tú vas con las plickers la primera clase, la segunda clase, la tercera clase, ¿qué te van a decir a la cuarta? Ya:: viene con las Plickers, entonces tú tienes que modificar e ir usando otras estrategias que te permitan que los estudiantes enganchen al final, por último que se entretengan en clase, quizás los contenidos en sí de la disciplina no va a ser tanto, pero sí los vas a tener más motivados, y sobre todo por un tema disciplinar, disciplinar en cuanto al desorden que podría ocurrir en la sala de clases, y ellos que trabajan con chicos de tercero o cuarto medio que están pensando en cualquier otra cosa, menos los estudios.

- b. “y dentro de eso ellos consideran actividades donde despiertan el interés del estudiante, los estudiantes trabajan de manera activa y autónoma dentro de la misma clase y actividades de cierre”
- c. “Entonces aproveché de invitar a los futuros estudiantes de historia, filosofía y religión, van los estudiantes actuales y algunos que otros profesores, así que fue bastante valorada la actividad y lo digo así con certeza porque después hice una encuesta en Google Drive y fue muy, muy bien valorada”

“a”). Además, la *Motivación* se considera desde la planificación de las asignaturas (cita “b”) y se busca incluso una motivación de los estudiantes de manera previa al ingreso del programa (cita “c”)

- a. “ahora emocionalmente yo no soy psicóloga, no he hecho cursos de psicología, entonces simplemente yo les digo, ¿en qué los puedo ayudar? Y de repente otros colegas me dicen Pilar, a veces lo único que quieren es que los escuchen, nada más, no quieren que tú le des solución a nada, simplemente alguien que te escuche y:: no más que eso. Claro es cómo le voy a dar una opinión si no he vivido lo que vivió y qué le voy a decir, cómo puede solucionar el problema, no tengo las competencias para poder decirle a la persona, no mire tranquilo, no sé qué”.
- b. “Yo creo que eso favorece el rendimiento, porque si yo no los escuchara, no tratara de darles solución ellos claramente no presentarían sus trabajos y el profesor

Dentro de la *Escucha activa* y la *Empatía* se presentan algunas citas que evidencian que existe un trabajo en torno a la comprensión de los estudiantes y sus problemas universitarios y externos. Sin embargo, la autopercepción de la *Escucha activa* de la CP es baja, lo que se da a

---

les pondría un uno y no nos enteraríamos nunca sobre qué situación le ocurrió al estudiante, simplemente no vino, no entregó el trabajo y es un uno. Y eso claramente va a afectar, porque podrían reprobado o tener notas muy bajas, en cambio aquí, por último, que alguien te escuche y te diga ya si te vamos a dar más plazo, incluso el plazo ni siquiera se los impongo yo, pero cuándo quiere, ya de aquí al jueves, ya, pero les pregunto lo irán a cumplir, ya dejémoslo el viernes. Ya pero el viernes y nada más, entonces que nazca de ellos, porque si yo les digo le doy dos días y nada más todavía ellos se sienten presionados, entonces al momento que yo les digo, no usted ponga el plazo, cuando usted diga, cuando usted quiera, cuando usted pueda, y yo creo que ahí el estudiante se siente mucho mejor, y de hecho el otro día me decían queremos hacer un muy buen trabajo, ya ahí desde el primer día que me dijeron queremos entregar algo solo para cumplir ahora a que me digan dos o tres días más para entregar un buen trabajo, yo ya creo que están motivados al menos a entregar algo mejor” (Cita aplicable, además, a la subcategoría de Empatía)

- c. “Yo, por lo general, siempre estoy apurada, siempre hago miles de cosas entonces, de repente vienen yo les dijo ¿qué es lo que necesitan en lo que les puedo ayudar? [risas] así como súper preciso, y a veces una de las estudiantes me decían, pero profe si a veces uno quiere que simplemente la escuchen, ya pero el escuchar significa demandar un tiempo, tiempo que tengo tantas actividades que a veces no las alcanzo a hacer. Entonces yo creo que ahí es un mea culpa en ese sentido de, darle un poco más de tiempo de lo que pasa con ellos | |”
- d. “Pero yo creo que todo es dialogado también esa es otra actitud, el diálogo, eh:: el diálogo así como bidireccional, de ambas partes. “
- e. “lo otro a lo mejor escuchar sus problemas personales, tengo dos o tres profesores que siempre me están reportando ellos a mí, me están contando: oye ojo porque este estudiante está pasando por esta situación. Eh:: por lo tanto, los han escuchado, pero son tan poquitos que en realidad se nota cuando están pendiente de un estudiante u otro, así que ese es otro tema el de la escucha activa con los estudiantes y que también en general | en general mis profes tienen como esa:: actitud con los estudiantes”
- f. “respecto a la comunicacional emocional y afectiva, este semestre me pasó que, en este mes en realidad, no

entender en las citas “a” y c. Sin embargo, su apreciación es positiva frente a los beneficios y la relevancia de la *Escucha activa* y de la *Empatía*, lo que se refleja en las citas “b”, “h”, “c”, “d” y “j”. Además de hacer una autocrítica de su propio proceso de *Escucha activa* y *Empatía*, realiza una apreciación positiva respecto a algunos de los docentes del programa frente a sus competencias respecto a esta categoría (cita “e”, “l” y “m”) y da ejemplos concretos en los que, como Coordinadora del Programa, del uso de esta categoría (cita “f”, “g”, “i” y “k”).

---

---

sé si porque estarán de vacaciones los estudiantes, pero me ocurrió que tengo tres o cuatro chiquillos que están pasando por problemas personales muy complejos, y me pidieron ayuda para poder hablar con los profesores en la entrega de trabajos un poquito posterior, más que nada esa era como su ayuda y que comprendiera, en realidad. No queremos que nos digan, así como, por qué no están atentos a esto, por qué no han hecho esto otro. Porque de verdad están pensando en su problema y no en los estudios, pero ellos solamente pedían en esa parte”

- g. “bueno tengo una chica que fue mamá hace poquito entonces ha estado muy complicada con el tema de su guagua, para asistir a clases, sí que, claro, a ella le he podido dar un poco más de consejos, porque yo también soy mamá, entonces le digo mira el esfuerzo que estás haciendo ahora y el sacrificio que está teniendo tu hija por no tenerte tan cerca va a ser retribuido después, porque tú vas a poder optar un título y en la ciudad donde tú vives, hay menos posibilidades laborales, pero ya con un título de profesora vas a tener mayor posibilidad. Así que con ella he podido ser un poco más empática, siento yo, pero con los otros chicos que me han contado situaciones más personales eh:: siento que no les he podido ayudar más que con decirle, ya mire, yo voy a hablar con el profesor para que te dé un poco más de plazo”
- h. “(actitud que debería desarrollar un docente) “Yo creo que la empatía, porque yo creo que en el momento que tú te pones en el lugar del estudiante y comprendes por qué está pasando| “
- i. “entonces ya después lo pude entender, entonces si yo hubiera sido más empática a lo mejor| claro y yo se lo pregunté, le escribí tienes alguna situación en un correo, y no lo quiso decir, lo dijo después, pero claro cada uno en su momento, entonces es cuando tú te pones en el lugar del estudiante.”
- j. “Entonces esas cosas uno no las comprende si no habla con ellos, entonces yo creo que la empatía en ese sentido es el escuchar, es saber las demandas de los estudiantes”
- k. “y bueno también ser exigente en la medida que se pueda, yo exijo, pero también puedo ser flexible, la exigencia con la flexibilidad, yo les puedo decir, no si entréguelo cuando ustedes quieran, ¿de verdad cuándo nosotros queramos?, sí de verdad, yo me ajusto después con los tiempos. Es verdad con eso igual sé que el día de mañana el director no les va a decir

---

entrégume la planificación cuando usted quiera, pero todavía se están formando, hay momentos para decir se hace en la fecha que estimamos y esto otro no”.

- l. los docentes del programa) “Yo creo que han sido flexibles, porque a los profesores siempre les pido es posible que cambiemos la fecha de no sé qué, y ellos siempre tienen toda la voluntad del mundo, entonces yo creo que la flexibilidad que han tenido los profesores con los estudiantes y/o espero que el día de mañana ellos sean flexibles con sus estudiantes también, en el sentido de que, da igual si se cumple ahora o se cumple después, claro hay cosas en las que no se puede ser tan flexible, pero en general las cosas sí son así,”
- m. “la tolerancia yo creo que también es otra, porque muchas veces me dicen este chico no me ha respondido con esto, pero han tenido tolerancia y en acciones concretas han entregado más posibilidades de trabajo en tiempos distintos, yo creo que esa es la acción más concreta”

---

a. “según todo lo que vimos con usted, el instrumento no estaba bien desarrollado, en eso pensaban y yo les decía, denme una pregunta por último”

b. “(...) es que no esto no está bien, que tiene dos aspectos a evaluar por indicador y un montón de cosas no está el puntaje, no están las instrucciones, no está el porcentaje de exigencia entonces, se volvieron muy críticos de los instrumentos de sus propios profesores”.

c. “porque yo les digo a los chiquillos cuando usted sea jefe de UTP, y me miran así [expresión facial de extrañeza] y yo les digo sí, si muchos de ustedes van a ser jefes de UTP, directores, hasta seremi, si el seremi nuestro es profesor de historia, sí que en ese sentido tengo altas expectativas de ellos”

d. “Incluso ellos ponían debería hacerse de manera más permanente, sí que este otro semestre, bueno, ahora 2020, vamos a hacer otra actividad de coloquio, no sé si aprendizaje y servicio, puede que tenga que ver con el tema de:: práctica, porque tenemos un profesor que se ganó un FAD un Fomento de Apoyo a la Docencia que lo está trabajando en las prácticas profesionales con los estudiantes, lo que sí seguro es que todos los años se va a hacer un coloquio para poder mostrar las cosas que los estudiantes hacen” (Cita aplicable, además, a la subcategoría Motivación).

La categoría solo presenta evidencias en la subcategoría de *Autoestima*. En las citas “a” y “b” se explícita la autoestima que poseen los estudiantes sobre su propio conocimiento, lo que se evidencia en la crítica hacia el material mal desarrollado. En la cita “c” se da a conocer la visión positiva de la Coordinadora del Programa hacia sus estudiantes, provocando mejora en la autoestima de estos. Mientras que la cita “d” presenta una valoración del trabajo del estudiante al ser presentado en

---

---

instancias importantes, lo que fortalece su formación en las subcategorías de *Autoestima* y *Motivación*.

---

*Fuente:* Elaboración propia

La dimensión presenta evidencias en todas sus categorías y subcategorías, con la excepción de la subcategoría *Liderazgo*. Se puede observar que existe una preocupación por mantener y desarrollar la Autoestima y Motivación en los estudiantes a través de diversas actividades. Además, se observa que existe una alta apreciación sobre la *Escucha Activa* y la *Empatía* de los estudiantes, aunque la autopercepción de la docente es baja, brinda ejemplos y hechos concretos en los que ha utilizado la categoría *Comunicación efectiva* para atender las necesidades de sus estudiantes. Es importante recalcar la apreciación positiva que tiene la autoridad académica frente a los docentes del programa, pues menciona que son preocupados por sus estudiantes, tolerantes, flexibles, pero exigentes: “los profesores han tratado de dar lo máximo posible, para que en este año y medio aprendan todo lo que se necesita aprender en este proceso de formación”, lo que favorece la autoestima de los docentes del programa, hecho relevante para tener en cuenta.

#### **4.5 Apreciación de los Docentes Sobre su Ejercicio Docente en la Formación de los Estudiantes en Innovación**

*Tabla 2-14 Análisis de la Dimensión de Planificación y Diseño Respecto a Entrevista Realizada a Docentes*

C	Citas	Hallazgos
Selección	D1	El tercer docente es el único que plantea la <i>Revisión de literatura</i>

<p>a. enseñen a nuestros estudiantes a desarrollar una clave que es fundamental en ellos que es el pensamiento histórico (...) sepan interpretar fuentes, que sepan la temporalidad de los procesos o que desarrollen la empatía histórica o todos estos conceptos del segundo orden y el distanciamiento histórico</p>	<p><i>especializada</i> y lo hace desde dos visiones, primero como afirmación de que su planificación posee esta revisión y segundo como la falta de esta revisión por el resto del cuerpo docente, señalando que es necesario actualizar lo que se evalúa. La <i>Revisión de contenidos axiales</i>, por su parte, se plantea por los docentes como la necesidad de tener claridad sobre lo que realizan, para lograr competencias de segundo orden en los estudiantes. El paradigma eclíptico usado por el docente 3 implica una revisión constante de esta categoría, pues combina los conocimientos de distintos paradigmas con la realidad educativa.</p>
<p>D2</p> <p>a. Y evidentemente, esta planificación tiene una base teórica vinculada actualmente a las necesidades que tiene la universidad, que ya utiliza un modelo de competencia de resultados de aprendizaje</p> <p>b. es necesario una actualización concreta respecto a estos elementos, y que por supuesto, que estamos buscando acá que los profesores tengan estas evaluaciones en sentido organizado para que entiendan que la realidad son muchos elementos de diversos sentidos</p> <p>c. la planificación encuentro que ha ido crescendo con el paso de los años, evidentemente está asociada esta planificación al manejo que uno otorga y el conocimiento que uno va construyendo con el paso del tiempo</p> <p>d. mi metodología a está asociada a una lógica que es constructivista, cognitiva y conductual, es decir, estamos hablando de un paradigma eclíptico del aprendizaje</p> <p>e. tengo que tener claridad de mi enfoque, tengo que tener claridad sobre el tipo de evaluación, la situación evaluativa, eh: también la fase, no cierto, también tengo tener claro el agente y el instrumento</p>	<p>La <i>Ejemplaridad</i> solo fue abordada por el Docente 2 quien postula la necesidad de que los estudiantes aprendan una transposición didáctica apropiada y activa, procurando que se genere tanto una conexión con la enseñanza de la disciplina como con el desarrollo de competencias. Respecto a la <i>Transferibilidad</i> de los contenidos existen dos opiniones divergentes, por un lado,</p>
<p>D3</p> <p>a. esa planificación se hace quizás con demasiada anterioridad a conocer a los estudiantes y necesariamente requiere una adecuación cuando conoces al grupo de estudiantes</p> <p>D1</p> <p>a. El punto es que acá ellos se forman la parte pedagógica, es decir como transfieren esas competencias históricas, de investigación histórica, entonces eso es lo que buscamos en este programa de formación, es buscar potenciar esa parte, y como ellos lo trasladan a la realidad del estudiante</p> <p>b. generalmente, cuando les pido que trabajen en un debate, en un ABP o en un puzle o en una metodología activa, se puede aplicar en otra área, busco elementos particulares, que</p>	<p>La <i>Ejemplaridad</i> solo fue abordada por el Docente 2 quien postula la necesidad de que los estudiantes aprendan una transposición didáctica apropiada y activa, procurando que se genere tanto una conexión con la enseñanza de la disciplina como con el desarrollo de competencias. Respecto a la <i>Transferibilidad</i> de los contenidos existen dos opiniones divergentes, por un lado,</p>
<p>D2</p>	<p>La <i>Ejemplaridad</i> solo fue abordada por el Docente 2 quien postula la necesidad de que los estudiantes aprendan una transposición didáctica apropiada y activa, procurando que se genere tanto una conexión con la enseñanza de la disciplina como con el desarrollo de competencias. Respecto a la <i>Transferibilidad</i> de los contenidos existen dos opiniones divergentes, por un lado,</p>

	<p>caracteriza esta estrategia dentro de enseñabilidad de la disciplina</p> <hr/> <p>c. el carácter distintivo que ellos puedan implementar un laboratorio histórico, que no es otra cosa o una instancia donde los estudiantes tienen la posibilidad de simular el trabajo que realiza un historiador para formar distintas competencias relacionadas con esta área.</p> <hr/> <p>d. bastante flexible, porque siempre busco, particularmente, generar aprendizaje significativo en mis estudiantes, y que estén siempre vinculados a  em   a su futuro desempeño laboral que ellos van a ejercer como profesores</p> <hr/> <p>e. este otro semestre me va a tocar impartir un curso de práctica profesional, donde voy a tener la posibilidad de:: de que ellos implementen un ABP, pero que también ese ABP ellos lo puedan implementar en sus respectivos centros de práctica, es decir, cómo establecemos la bidireccionalidad entre el colegio y la universidad, cómo se va generando una red de apoyo y creo que es importante avanzar en esto</p>	<p>el docente 1 plantea que la planificación se hace con demasiada anterioridad lo que dificulta la realización de una transferibilidad por la falta de conocimiento sobre los estudiantes, mientras que el docente 2 postula que realiza de manera constante una conexión entre los conocimientos teóricos y el uso de estos en contextos externos a la universidad.</p>
	<p>D3</p> <hr/> <p>a. nosotros implementamos un programa con pocas modificaciones en general</p> <hr/> <p>b. no podemos garantizar aprendizajes en torno a eso, también eso es súper complicado y es necesario una flexibilidad que te permita tener otras vías de generación de conocimientos. Entonces la planificación tiene que ser algo flexible y, por las dos partes, por parte del estudiante y por parte del profesorado</p>	<p>Respecto a esta categoría los tres docentes afirman que deben ser muy flexibles con su planificación, lo que implica un desafío. Sin embargo, existe una contradicción entre dos citas del docente 1 quien además afirma que se realizan pocas modificaciones al programa. El docente 3, por su parte, señala que en el programa el objetivo no se realiza por medio de los contenidos. Sino que los contenidos</p>
Objetivos	<p>D1</p> <hr/> <p>a. ¿cómo uno puede planificar si no conoce el contexto de dónde le va a hacer la clase? Entonces yo siempre le digo a mis estudiantes, esto que está acá es solo una mera referencia, la forma de evaluación, las fechas, las vamos negociando clase a clase y eso va a depender del desempeño que ellos vayan teniendo  yo de hecho hago modificaciones en el Syllabus, las planificaciones, literalmente, una vez cada dos semanas, o sea,</p>	
	<p>D2</p> <hr/> <p>un proceso constante de reflexión y de aprendizaje.</p>	

- 
- a. yo parto de la habilidad, mi premisa es voy a utilizar los contenidos para desarrollar la habilidad de primer y segundo orden, entonces no es que diga algo diferente, voy a tomar mis contenidos para trabajar el objetivo, acá no los contenidos se utilizan para desarrollar habilidades, entonces, es un cambio sustancial en cómo se entiende la pedagogía
- 
- b. yo sí establezco parámetros claros en cuanto a cómo se planifica, porque el Syllabus tiene esta tendencia de: ir identificando RA número uno, RA número dos, RA número tres: y además el dominio está asociado con estos elementos, por ende, parto de lo menos complejo a lo más complejo, y lo bueno es que (...) puedo ver su evolución
- 
- c. cuando trabajo en universidades del Cruch sucede que hay
- 
- D3 que ser muy, muy flexible
- 

Fuente: Elaboración propia

En la dimensión se evidencia que existen subcategorías que han sido mencionadas por los docentes de manera escasa, como es la *Revisión de literatura especializada y Ejemplaridad*. Uno de los puntos en común entre los docentes es el postulado de que la planificación y diseño del curso se realiza con mucha anterioridad generando limitaciones para estos, sin embargo, todos señalan ser flexibles con esta. Aunque se presenta una incongruencia cuando el Docente 1 menciona que, por lo general, se realizan pocas modificaciones en el programa. Y solo el Docente 3 señala de manera explícita que establece parámetros claros para la elaboración de los objetivos de la planificación.

Tabla 2-15 Análisis de la Dimensión de Metodología Respecto a Entrevista Realizada a Docentes

C	Citas	Hallazgos
D1	a. Trabajo colaborativo, en general, tanto que los estudiantes tienen que ponerse de acuerdo y llegar a ciertos aspectos en los cuales (...) tienen elementos comunes para poder presentar cierto trabajo solicitado y libertad, les puedo dar un tema y ellos presentan o un texto y ellos presentan en la forma que les parezca, pero no ahí hay flexibilidad	El Docente 1 y 2 plantean que proponen espacios para la <i>Creatividad</i> , por medio de la libertad y flexibilidad, el docente 1 señala que es con el fin de que logren una óptima <i>Transposición didáctica</i> . Respecto del ejercicio de la <i>Transversalidad</i> el docente 1 plantea que este debería ser un requisito del nuevo modelo de enseñanza, argumentado que esto produciría mayor garantía y desafío del aprendizaje. Sin embargo, solo el docente 2 afirma hacer uso de la <i>Transversalidad</i> , señalando que
	b. trato de que los trabajos tengan el componente de creatividad, que ellos muestren su creatividad y, <u>sobre todo</u> , sus habilidades didácticas de transponer su conocimiento sobre otro	

	<p>c. la creación de un artefacto es siempre muy creativa, la presentación de una lectura también es creativa, porque ellos muestran cómo quieren, en ese tipo de actividades.</p> <p>d. (el nuevo modelo de enseñanza debería estar) obviamente orientado a la colaboración, incluso a la exigencia de la colaboración entre docentes y, por tanto, en estudiantes. Estando los siete cursos de gestión en paralelo, deberían exigirse algunas dinámicas de colaboración a los docentes para que haya una    bueno una garantía de aprendizaje y además de un desafío para los estudiantes.</p>	<p>intenta interrelacionar todas las asignaturas.</p>
D2	<p>a. el siguiente componente es la interdisciplinaridad de nuestra asignatura que impartimos   si yo, por ejemplo, hago una clase de didáctica de la historia no puedo dejar de lado la evaluación de competencias históricas, no puedo dejar de lado la asignatura de práctica profesional, de evaluación, de curriculum, lo trato de interrelacionar todo</p> <p>b. un juego de roles, en donde ellos tenían representar básicamente a:: al personaje destacado de la independencia de Chile, solo que les pedí un requisito, que ni fueran próceres de la patria ni que fueran hombres</p>	
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Transposición didáctica</p>	<p>D3</p> <p>D1</p> <p>a. venía pensando hace tiempo ya la necesidad de hacer por ejemplo módulos de trabajo o cinco módulos que sean cinco días enteros de trabajo en temas de gestión, porque veo que van quedando muchos vacíos, entonces debe haber formas distintas de generar ese, ese, acceso de la información (...) que no solo sea las dos horas de aula, sino que tiene que haber otro formato, tienen que haber otras labores de docencia que no conocemos y que no, y que finalmente nos estamos limitando a la cátedra de aula y no sabemos lo que hay, tendría que haber algo en ese sentido, algún concepto como distinto</p> <p>b. tiene que haber distintas formas de dar a conocer la información, tienen que participar los estudiantes de distintas formas, sí claro, tiene que::    pueden convivir distintas metodologías y son necesarias.</p>	<p>El docente 1 afirma que las clases que realiza son catedráticas, no obstante, lo hace desde una visión crítica proponiendo nuevos formatos de clases, como es el trabajo por módulos. Además, señala que es necesario que convivan distintas metodologías en aula y brinda un ejemplo de <i>Metodología innovadora</i> usada en el programa (Aprendizaje y Servicio). El docente 2 por su parte, dice procurar el uso de metodologías innovadoras que estén conectadas con el aprendizaje significativo y la realidad de los estudiantes y brinda ejemplos como el ABP y el panel de expertos, además, postula que es necesario hacer un uso activo y correcto de las TIC. El docente 3 postula necesidad de plantear metodologías que sean capaces</p>

- 
- c. Aprendizaje de Servicio como una metodología, que para mí es súper importante, porque permite crear esta::, este diálogo de los intereses del estudiante con uno y con la comunidad, una metodología que mí me gustó
- 
- a. La estrategia que siempre procuro analizar es que sea innovadora, contextualizada y que sobre todo genere aprendizaje actualizado y pertinente según la disciplina
- b. las estrategias que suelo ocupar en clases que se fundamentan en el ABP, en el debate, en el panel de expertos
- c. pienso que hay tres componentes que caracterizan una innovación, una propuesta de innovación. Una de ellas es que los profesores debemos, eh: trabajar bastante con el manejo pedagógico de las TIC (...) usar TIC como Capzles entonces, donde ellos pueden mezclar fotografías, sonidos, música, distintos tipos de colores, distinto tipo de material, aunque, por ejemplo, que Kahoot, ¿cuál es el problema que tiene Kahoot? Que se limita a ser una aplicación que, por ejemplo, eh: que solo obedece de aprendizaje de primer orden, porque al ser con alternativa volvemos a caer al mismo vicio, entonces que hay que escoger bien, con pinzas, el tipo aplicación que utilizamos
- 
- d. una propuesta de innovación también creo que debe basarse en una estrategia innovadora, sobre todo metodologías activas orientadas a la formación de aprendizajes significativos y conectados con el mundo real de nuestros estudiantes
- 
- a. lo que estamos buscando, principalmente con esta planificación es que el estudiante modifique su modelo mental, lo que habla Narcesian con respecto a este elemento, es que el estudiante lo que hace es modificar su modelo mental, a través de las actividades que plantea el profesor. Y lo que hace uno evidentemente como profesor es verificar y proponer actividades que modifiquen estos modelos de aprendizaje
- 
- b. El estudiante en una clase promedio debe por lo menos modificar su modelo mental entre tres a cinco veces, ya y eso comúnmente nunca se trabaja porque lo que se hace hoy en la universidad, y lamentablemente eso sucede en diferentes partes, es que llega el profesor habla
-

<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Aplicación de metodologías</p>	<p>de un contenido, ¿te percatas un contenido? Y no una capacidad entonces el modelo mental del estudiante no se modifica y tampoco es verificado por el profesor</p>	
	<p>c. cuando llegan la hora de aplicar estos contenidos lo que hacemos principalmente es trabajar con laboratorio, pero yo quiero que los estudiantes trabajen <u>la construcción de reflexiones</u> en cuanto a los elementos propuestos del programa, pasamos a utilizar, no cierto, técnicas de debate y técnicas de ensayo que pueden estar dentro de estas metodologías, no cierto, pero también se pueden asociar a otras, es decir, puedo trabajar aprendizaje por descubrimiento, puedo trabajar, aprendizaje colaborativo y si:: quiero llegar a un punto más elevado y de complejidad en cuanto a aprendizaje puedo irme a una noción de aprendizaje profundo</p>	
	<p>d. tengo que entender que voy a utilizar metodologías de aprendizaje profundo, que sean significativas, que estas, no cierto, tiendan a buscar la eficacia dentro de los estudiantes, y de esa manera eh:: promover al estudiante que sea capaz de construirse a sí mismo (...) estrategias vinculadas con resolución de problemas, estudios de caso, debate, no cierto, que promuevan eh:: competencias asociadas a la academia, técnicas específicas tales como construir un ensayo, informe o un artículo académico</p>	
	<p>a. creo que los estudiantes actuales necesitan un trabajo más orientado a la escuela y a la práctica, no a la práctica docente, sino al hacer</p> <hr/> <p>b. mi docencia todavía es muy teórica y, por lo mismo, pienso que las dinámicas que ocurren ahí están si::, bastante más ligadas a la teoría que (...) a lo que ellos necesitan. Entonces para mí hay un desafío, siempre el ir aprendiendo actividades y cosas que yo podría ir mejorando en la docencia e ir mejorando en los próximos cursos.</p> <hr/> <p>c. una planificación era una que ellos tenían que hablar con gente de los colegios donde hacían práctica, proponer algunos mejoramientos dentro del contexto del plan de mejoramiento, algunas ideas e hicieran una entrevista, analizar</p>	<p>Los tres docentes plantean la necesidad del uso de actividades prácticas, sin embargo, tanto la docente 1 como el 3 mencionan no hacer uso de estas. No obstante, el docente 1 lo plantea desde una visión crítica como algo a mejorar, quien, a pesar de su negativa, brinda un ejemplo de uso de <i>Metodologías innovadoras</i>, que por el acortamiento del semestre debido a las movilizaciones sociales no se pudo realizar. El docente 2, por su parte, sostiene hacer uso de actividades prácticas a través de evaluaciones auténticas que involucren tanto el conocimiento como la experiencia propia de los estudiantes.</p>

---

esa entrevista y luego entender cuáles serían las ideas para mejorar

---

d. (acción concreta que realiza) Incentivar la participación

---

a. parto de la base, si queremos que nuestros estudiantes aprendan de manera innovadora, con algunos tipos de estrategias como el ABP, el puzle de Aronson o el debate, considero que es pertinente que la planificación tenga de manera escrita y de manera práctica en el aula, y que ellos también lo puedan realizar, para que ellos sientan en primera persona la experiencia. (...) que siempre tenga una cercanía entre lo teórico y lo práctico

---

b. la evaluación auténtica te permite desarrollar estrategias para poder evaluar el desempeño de mis estudiantes en situaciones simuladas o también reales

---

c. un caso particular del semestre pasado, que el ABP que comprendía un trabajo de investigación y la presentación final, no que fuera una simple exposición, sino que fuera a través de una simulación de una clase.

---

d. siempre yo parto de la premisa de que ellos deben realizar el trabajo que luego le van a solicitar a sus futuros estudiantes, que ellos conozcan de primera persona cuáles son potencialidades, los desafíos y los problemas de una determinada estrategia

---

a. el otro problema que tengo es que es una formación teórica en su mayoría, intento que lo apliquen en sus prácticas o pasantías, pero yo no tengo control sobre su proceso de:: práctica, yo soy un profesor de práctica, pero realmente yo no estoy en el aula

---

Fuente: Elaboración propia

La dimensión presenta una apreciación positiva frente a la *Concepción Innovadora* de dos docentes, sin embargo, solo uno de ellos afirma hacer uso de la subcategoría de Transversalidad durante las clases del programa de formación. El Docente 3 no se pronuncia al respecto. Todos los docentes utilizan metodologías innovadoras, sin embargo, solo dos consideran que lo realizan de manera efectiva. Además,

cabe mencionar que los 3 docentes plantean como una necesidad el uso de *Actividades prácticas*, sin embargo, a pesar de su apreciación positiva sobre su uso, solo el Docente 2 menciona que ejecutó este tipo de actividades en el programa, mientras que el Docente 1 se excusa de que, debido al acortamiento del semestre, no se realizaron.

Tabla 2-16 Análisis de la Dimensión de Evaluación Respecto a Entrevista Realizada a Docentes

C	Citas	Hallazgos
Enfoque	D1	El docente 2 señala hacer uso de la evaluación con <i>Enfoque Cuantitativo</i> con el fin de generar una evaluación ipsativa, además menciona que busca formas de evaluación no tradicionales. Mientras que el Docente 3 señala usar un paradigma mixto y busca abarcar la mayor cantidad de aspectos de la realidad por medio de la evaluación, considerando las habilidades y capacidades.
	a. también una evaluación <u>ipsativa</u> , siempre, no comparar el desempeño de un estudiante con los demás sino, el desempeño que tuvo el estudiante en un determinado momento y cómo lo va superando, cómo lo va mejorando.	
	b. mi metodología se sustenta en (...) buscar	
	D2 formas de evaluación no tradicionales	
	a. materiales evaluativos, comúnmente ocupo listas de cotejo, escalas de apreciación numérica, escalas factoriales y también rúbricas	
	b. yo utilizo las dos tanto la tradicional como la no tradicional, porque por lo menos, y lo que vienen ahora en investigación en educación es el paradigma <u>mixto</u> , que acá en educación es algo nuevo, pero:: en sociales, es que como yo soy metodólogo, yo sé que eso lleva como cuarenta años trabajándose	
c. en la práctica lo sustancial es entender que cada profesor debe evaluar el perfil profesional de sus estudiantes con un enfoque sociocognitivo, cómo desarrolla esa capacidad y habilidad según este modelo y cómo logra conectarse con sus habilidades blandas con el resto de las personas, porque lo que hace la diferencia cuando uno busca trabajo y se		
D3	desenvuelve en su área es eso.	

<p>d. Es decir, yo tengo que tener <u>indicadores de evaluación</u>, eh::, trabajados en dimensiones, no cierto, y lo cual deben abarcar la mayor cantidad de elementos de la realidad (...) Entonces entre más aspectos de la realidad de los estudiantes un profesor pueda evaluar, es lo más pertinente para poder entender el progreso.</p>	
<p>a. construyo pocos instrumentos evaluativos en general, tengo algunas rúbricas con las cuales voy trabajando y::, y cómo te decía es difícil tomar decisiones en consideración que el <u>Syllabus está planteado con tanta anterioridad</u></p>	<p>El Docente 1 plantea que realiza pocos instrumentos evaluativos debido a que planifica con mucha anterioridad, mientras que el docente 2 señala que realiza distintos instrumentos, pues busca que los estudiantes sean capaces de retroalimentarse a sí mismos por medio esta. Menciona el uso de la rúbrica analítica y de KPSI, las cuales involucran que el estudiante reflexione sobre su proceso de formación. El docente 3, por su parte, basa su evaluación en redes de competencias y en formar capacidades a través de evaluaciones de proceso. El docente 1 y 2 señala que la evaluación le permite formarse y evaluarse a sí mismos, pues aprenden de ellos. El Docente 2, además postula que, por medio de las estrategias que utilizan, son ellos mismos los que dirimen a través de la experiencia lo que es relevante para su aprendizaje y ejercicio docente. El Docente 3, por su parte, postula la evaluación como una instancia en donde ellos mismos puedan medir su progreso y que en la medida de los momentos y desarrollo de los estudiantes implementa metodologías de aprendizaje autónomo, que él considera, por experiencia externa al programa, es poco desarrollada, por lo general.</p>
<p>a. yo mejorar como profesor   porque no solamente estamos evaluando a nuestros estudiantes, sino que uno como docente <u>también aprende de ellos</u></p>	
<p>D1</p> <p>a. mi instrumento favorito es, sin duda, la rúbrica analítica, porque me permite desglosar, eh::, los distintos niveles de logro de los estudiantes, y también me permite establecer un mayor rango de retroalimentación con ellos, en el sentido que también al estudiante le permite tener una información más directa sobre los textos que ellos deben mejorar  por eso también soy sumamente partidario de una evaluación continua, siempre participativa, <u>para poder ir viendo en qué cosas pueden mejorar</u></p>	
<p>b. algo que tampoco debemos olvidar que es la evaluación diagnóstica. Y algunos instrumentos que se utilicen el KPSI, cierto, una evaluación de desarrollo, selección múltiple para detectar cuáles son las falencias o aquellas áreas fuertes que detecta el estudiante.</p>	
<p>c. (simulación de clase) como pueden implementar una determinada estrategia, ellos se van dando cuenta de aquellas problemáticas históricas que son  que pueden resultar <u>interesante de poder enseñar a los estudiantes</u></p>	
<p>c. uno siempre procura, al menos yo como docente, eh:: colocar como primera prioridad el aprendizaje y las necesidades, las falencias, las dificultades que van teniendo los estudiantes con respecto al trabajo que tu realizas como docente, pero para tú entablar esto o para <u>darle cuenta, también debes darle espacio a tus</u></p> <p>D2</p>	

Función

---

estudiantes para que ellos te digan qué puedes mejorar tú como docente

---

d. yo creo que la principal función, que en mi caso personal realizo es una autocrítica constante, esa autocrítica no me hace mal profesor, sino por el contrario, porque yo soy un convencido por más la cantidad de estudio que tenga o los más grados, hasta los cien o ciento cincuenta años, supón tú que vivamos hasta esa edad, uno nunca deja de aprender

---

a. mi calificación se sustenta en modelo de redes de competencia, en que yo tengo que desarrollar las capacidades de los estudiantes, no cierto, a través de esta planificación entendida como un producto de programas y el Syllabus.

---

b. porque yo trabajo en proceso, es una práctica para la evaluación, no cierto, sumativa, que eso me he percatado que tampoco se hace

---

c. Entonces lo que siempre les enseño es que si van a trabajar lista de cotejo lo que siempre tienen que ir haciendo es ver si han hecho el primer indicador, entonces, si no han hecho el primer indicador, no pasa a la segunda, así hasta llegar hasta el indicador siete u ocho que puede tener la lista de cotejo

---

d. entonces al estudiante también le choca cuando yo vengo con una lógica de aprendizaje colaborativo o autónomo, en algunos casos, eh:: se sorprenden demasiado, porque le entregó demasiada libertad y no saben trabajar correctamente, entonces tengo que volver a un paradigma conductual, en donde tengo que estar sobre ellos constantemente diciéndoles cómo tienen que trabajar Entonces, evidentemente, hay un momentos y momentos para trabajar, yo la primera parte de mi clase son más teóricas, reflexionamos, construimos ensayos, y luego después de uno o dos meses, cuando el estudiante ya alcanza su ritmo de aprendizaje, porque recuerda que como antes de los sesenta días el aprendizaje está en lo más

D3 alto, entonces ahí comenzamos a trabajar con

---

	<p>una lógica autónoma, a través de lista de cotejo y vamos trabajando con planificaciones semanales, a través de oral o visual, para construir un producto final, como una propuesta</p> <p>e. me ha pasado en los postítulos que los estudiantes no tienen las competencias que yo esperarí de un profesor que lleva trabajando cinco, diez años, que tienen una alta experiencia sobre lo que es educación, pero no competencias en torno al aprendizaje autónomo, a la reflexión, con lo académico está: [gesto de desaprobación con el rostro], entonces estamos buscando que eso no pase acá.</p>	
Contexto	<p>a. que no solo sea las dos horas de aula, sino que tiene que haber otro formato, tienen que haber otras labores de docencia que no conocemos y que no, y que finalmente nos estamos limitando a la cátedra de aula y no sabemos lo que hay, tendría que haber algo en ese sentido, algún concepto como distinto</p> <p>b. si voy incorporando más evaluaciones hay una negociación constante, en la cual no::, en general evito caer, porque no creo que sea justo modificar la evaluación. Pero no sé si eso se puede hacer o no se puede hacer, tampoco tengo como la formación o la discusión, por ejemplo, con mis colegas sobre si es</p> <p>D1 recomendable o no, eso no lo he hecho.</p>	<p>El Docente 1 plantea un desconocimiento respecto a metodologías diferentes que no se limiten a la cátedra. El Docente 2 postula la investigación como una competencia esencial para el desarrollo de los estudiantes y señala la necesidad de que exista una dualidad entre docente e investigador. El Docente 3 plantea que se necesita que los docentes del programa mejoren su competencia de investigación, que la universidad ha ofrecido cursos para esto, para de esta forma lograr alcanzar una verdadera innovación. Además, que se implemente un modelo de competencias de investigación. El Docente 3 además menciona que está desarrollando actualmente una investigación sobre metodologías dentro del programa. Respecto a las <i>Políticas educativas</i> solo el Docente 1 las menciona y lo hace sobre su propio desconocimiento de las políticas internas de la universidad.</p>
	<p>a. dentro del ámbito de la historia tiene sus particularidades, y una de ellas es cómo nuestros estudiantes desarrollan competencias propias de la investigación histórica</p> <p>b. enseñen a nuestros estudiantes a desarrollar una clave que es fundamental en ellos que es el pensamiento histórico (...) sepan interpretar fuentes, que sepan la temporalidad de los procesos o que desarrollen la empatía histórica o todos estos conceptos del segundo orden y el distanciamiento histórico</p> <p>c. y siempre un profesor debe tener, sobre todo, una doble función de ser docente e</p> <p>D2 investigador</p> <p>a. te das cuenta que son varios elementos que los profes no diferencian y que para ellos es</p> <p>D3 lo mismo decir método que técnica, es lo mismo</p>	

---

decir que el debate es lo mismo que la lluvia de ideas, ¿te percatas?, entonces eso me lleva a entender que tampoco tienen claridad con que existen estrategias para descubrir ideas previas, hay estrategias para desarrollar habilidades, hay estrategias para verificar información de que los estudiantes han logrado modificar su modelo mental

b. lo ideal sería que existiera un modelo de competencias de investigación y eso no está muy claro todavía, hay un modelo eh::, supongamos en el área de pedagogía, que estamos atrasados como treinta años en el curriculum de investigación

c. justo hace unos meses atrás hubo dos cursos, no cierto, sobre mejora educativa y sobre, también, de evidencia para que los profesores aprendan a utilizar la información porque no saben lo que es un dato, no saben supuestamente diferenciar lo que es un proceso de investigación, cómo lo puedo utilizar en mi práctica pedagógica, de manera que lo que estamos haciendo, en este programa en este caso, es construir, eh::, la mayor cantidad de competencias posibles asociadas por un profesor que va estar en constante aprendizaje, entonces eso es lo más complicado, porque tenemos tres meses para que los profesores desarrollen esas competencias que les permitan ser autónomos a futuro

d. Entonces te percatas de igual depende mucho de lo que es innovador y nuevo según cada área, para mí no es innovador, pero llegué acá y todos quieren que empecemos a trabajar en función de acción-participativa, que yo considero un problema a través del contenido educativo, y que debo encontrar una solución a través de la investigación, para mí no es nuevo

e. porque lo ideal era trabajar una eh:: una metodología experimental eh:: son dos secciones, tengo la mía en donde yo le enseño a utilizar KIPP, ellos reciben sus aprendizajes, y la otra sesión, no cierto, que trabaja con la tradicional, tenemos el grupo modificado y el grupo de control

---

*Fuente:* Elaboración propia

El docente 3 es el único que plantea el uso de un enfoque mixto de la evaluación que considere tanto el enfoque cuantitativo como el cualitativo. Mientras que el docente 2 dice hacer uso de la evaluación ipsativa de enfoque cuantitativo. Respecto a la función de la evaluación los docentes tienen una apreciación positiva, en la que postulan que la utilizan de manera *Formadora y Autoformadora*, esta última ya sea para retroalimentarse a ellos mismos como docentes o para formar la capacidad de reflexión y autocrítica en sus estudiantes. Sin embargo, el Docente 1 plantea que la planificación con demasiada anterioridad limita un mejor uso de la evaluación. Respecto a la investigación la apreciación no es positiva, debido a que solo un docente la postula como una competencia esencial en la docencia, mientras que el Docente 1 plantea implícitamente que existe una falta de investigación respecto a metodologías y el Docente 3 señala que es necesario que los docentes mejoren su competencia en esta área. Sin embargo, en la práctica el Docente 3 afirma estar realizando investigaciones por medio de proyectos en el Programa de Formación.

*Tabla 2-17 Análisis de la Dimensión de Actitud Respecto a Entrevista Realizada a Docentes*

C	Citas	Hallazgos
Motivación	a. (hacer uso de metodologías innovadoras y activas) yo creo que es exigente en ese sentido que el profesor tiene que estar muy presente, tiene que estar muy motivado por lo que está haciendo y:: tratar de estar conectado con los estudiantes.	El Docente 1 plantea que es necesaria la motivación para el desarrollo de metodologías innovadoras, además la señala como un aspecto positivo para el aprendizaje, sin embargo, dice que no la realiza. El Docente 2 menciona la relevancia de la actitud, motivación y compromiso con el aprendizaje de sus estudiantes y señala una
	b. mientras más pasa el tiempo nos vamos distanciando de los estudiantes por edad, por una cuestión natural, y cuando empiezas a vivir eso tiene que, creo yo, surgir un verdadero interés por la realidad del joven que quiere ser profesor que es distinta a la tuya, entonces <u>yo pienso</u> , no es que lo haga, <u>pero pienso</u> que debería estar ese interés	
	c. si ustedes quieren motivar el aprendizaje del estudiante tienen que motivarlo <u>a qué esté contigo en el fondo</u> (...) eso es lo que pienso, no significa que eso sea lo que haga [risas], pero eso es lo que yo he ido reflexionando.	
D1		

<p>a. Quizás cuántas veces un profesor nos dice que tenemos dificultades, que tenemos problemas, pero hay que mostrarlo como desafío y como reto, y eso siempre se puede superar. Entonces también está una cuestión de cómo nos planteamos frente a nuestros estudiantes.</p> <p>b. no se trata de que un profesor sepa mucho de su contenido o sea seco en su área como decimos nosotros los jóvenes, sino que sea capaz de transmitir, de comunicar y, sobre todo, que demuestre compromiso y pasión, no con él mismo, sino con el desempeño y el aprendizaje de los estudiantes</p> <p>c. Siempre trato de mostrar el enfoque de la historia no desde el enfoque eurocéntrico o desde el punto de vista tradicional, que siempre trato de mostrar la otra visión de la historia, para despertar el interés, porque considerando</p>	<p>acción concreta para mantener el interés de los estudiantes que es mostrar la historia desde un punto de vista no tradicional. El Docente 3 afirma implementar la metodología KIPP y un enfoque personalológico, las que se sustentan principalmente en la motivación de los alumnos.</p>
<p>D2 <u>que ellos vienen de una licenciatura de origen</u></p> <p>a. Recientemente me gané un FADE de metodología KIPP que es una metodología estadounidense, el conocimiento es poder, y estamos intentando trabajar desarrollo de actitudes, a través de otros paradigmas de aprendizaje</p> <p>b. la metodología KIPP, aborda las metodologías humanistas, el desarrollo de las emociones y también la sociocrítica en sentido del territorio del contexto de los estudiantes para que ellos solucionen problemas de su realidad, entonces estamos trabajando actitudes</p> <p>c. lo que estamos trabajando acá en la universidad que es un enfoque sociocognitivo, al final lo que estamos trabajando es ese elemento y por supuesto lo vemos</p>	
<p>D3 <u>observado desde un:: desde lo personalógico</u></p> <p>a. trato de estimular la participación de los estudiantes de:: de que traigan sus experiencias de las prácticas, problemáticas, las cosas propias de sus trayectorias vitales que lo han hecho ser futuros profesores, ¿cierto?. Y trato de que eso alimente la dinámica del aula.</p> <p>b. debería haber alguna forma en la que uno establezca esos canales de comunicación con el estudiante en torno a por qué quiere ser profesor, tal vez no en todos los cursos es obligatorio, pero igualmente, cuáles son los optativos que toman, hacia dónde son sus áreas distintas de interés, no solo el:: el que esté ahí y que cumpla con los requisitos, sino que pueda conversar con él sobre esas dinámicas (...)</p> <p>c. el relato de la autobiografía también, eso tiene algunas guías pero es flexible, en el sentido que:: bueno yo parto de la base que están buenas, porque son sus experiencias, entonces nunca es tan punitivo, es más de conversación de dialogar o sobre lo que ellos tienen</p>	<p>El Docente uno plantea la <i>Escucha activa</i> como algo positivo y necesario que implementa por medio de actividades evaluativas como la escritura de la autobiografía y conversaciones que brinden indicios sobre las motivaciones de los estudiantes sobre la elección y formación de su carrera. El docente 2 brinda ejemplos concretos sobre el uso de la <i>Escucha activa</i> en</p>

---

d. ¡Ah sí yo intento, sí!, me falta, pero intento por lo menos que haya una buena emoción dentro del aula, que la sensación de estar en clases sea positiva

e. tratar de hacer sentir a los estudiantes que no están equivocados, sino que sientan que están en lo correcto

---

a. ellos a medida que vayan teniendo dudas se acerquen, ponemos una silla alrededor de la mesa y me cuentan sus problemas o los principales problemas y les voy ayudando

b. entonces hacemos como tutorías más personalizadas, entonces, hacemos circular los distintos grupos, entonces eso, me permite a mí, por lo menos ir mejorando como docente y estrechar cada vez más este vínculo afectivo que es cada vez más necesario con los estudiantes

---

c. es importante dejar, al menos, cinco minutos al inicio de la clase para preguntar qué no les ha parecido a los estudiantes, en qué se puede mejorar, como establecer un diálogo de cercanía y dar la instancia para que se generen esos espacios.

---

d. una de las cosas de mi labor como profesor es que mi compromiso no se limita al de ser un profesor, sino también preocuparme de sus problemas, de sus cosas::, por escucharlos, tratar de ser siempre comprensivo, y siempre trato que aunque tenga cuarenta estudiantes, trato de que sea el trato de manera personalizada

---

e. Y la otra acción concreta, sin duda, es que si algún estudiante, por ejemplo, tuvo algún problema personal y tuvo una evaluación negativa, me trato de acercar a él y darle la posibilidad, siempre y cuando ese estudiante me haya demostrado que está comprometido con la asignatura

D2

---

a. ahora estaba empezando a ocupar el CQAF, dentro de lo que estamos planteando y claramente eso implica que tengo que tener consideraciones importantes de cómo utilizar cada uno de estos instrumentos, porque comúnmente se utilizan de forma incorrecta.

---

b. cuando los conoces, cuando te quedas conversando con ellos, cuando te fumas un cigarrillo al lado de ellos, eh:: si tu oficina está abierta o no, si respondes los correos, son elementos básicos que hacen está conexión, si le das la oportunidad de hablar a tus estudiantes en clase que son elementos básicos a la hora de entablar una conexión con ellos, te percatas de que son más que un estudiante, a uno igual le pasó lo mismo, igual tenía problemas, también cuando estaba en pregrado o en posgrado y se sentía que

D3 no te escuchaban

---

clases; como el uso de tutorías y el espacio para escuchar y reflexionar

sobre su propia práctica docente a través de las

opiniones de los estudiantes. El docente 3 afirma la necesidad de

conectarse con los estudiantes en diversos contextos y escuchar sus problemáticas,

motivaciones y aspiraciones. Además,

dice implementar la metodología CQAF que involucra el uso de una escucha activa. Respecto

a la *Empatía* los tres docentes afirman

poseerla, sin embargo, dos de ellos creen tenerla

desarrollada a cabalidad, mientras que el Docente 1 dice que aún no es así.

El docente 2 dice que trata siempre de ser

comprensivo con los estudiantes y que si ve

que cambian sus actitudes o estados

ánimos de forma negativa se acerca para

ofrecer ayuda. El Docente 3 además afirma

que han aumentado el nivel de empatía con sus

estudiantes esperando que estos lo repliquen en

su ejercicio docente, pues lo considera de

suma importancia y señala que cree no se

trabaja de manera regular en otros

contextos educativos.

---

c. En la práctica es eso, es escuchar, es conectarse, es ser empático con tus estudiantes, porque de esa manera ya comienzas a construir, eh::, un sentido de cohesión, que es algo que no se trabaja mucho tampoco (cita aplicable, además, a la subcategoría Empatía)

d. ha sido sumamente complicado de entender que lo que académicamente puede ser entendido como un mal estudiante, si tú conversas con ellos, algunas veces me ha pasado que su lógica es sumamente adecuada, es de las mejores, pero a veces, a veces, pasa esto que no quieren escribir, porque es latoso, porque encuentran que no es lo más adecuado para aprender y sinceramente trabajan para la nota mínima y trabajan para la nota mínima y eso es súper interesante, porque uno podría pensar en un 4,5 según la escala, pero el tipo estudió para un cuatro, me ha pasado muchas veces que encuentro a estudiantes sumamente geniales, de un gran nivel cognitivo, de un desarrollo lógico impresionante, pero que siempre están buscando el cuatro

e. creo que mi expresión comunicativa encuentro que es alta, que es adecuada, y emocional y afectivamente ya es un tema complejo, porque:: estamos en una posición de poder y de autoridad, y eso complica mucho la relación que tengo con mis estudiantes

f. Entonces en mi caso, tener que adecuarme con estos elementos, específicamente en el programa hemos tenido que aumentar este nivel de empatía que tenemos hacia los estudiantes y sus problemas. Nosotros les estamos enseñando a ellos de que si tenemos una guía, no cierto, con los estudiantes ellos van a aprender a hacer lo mismo con los suyos, porque lamentablemente, si ves y citas los informes de la ONU del 2018, te va parecer que la educación chilena es cognitiva, no cierto, conductual, con una lógica individual, eso quiere decir que elementos como las actitudes, el saber vivir, convivir, según lo que plantea ¿?, no se trabaja

g. comienzas a trabajar el contenido, habilidad, actitud según el modelo del Mineduc, pero cuando trabajas KIPP no, tienes que construir, no es cierto, una noción de conexión con las otras personas, y eso no te lo enseñan en la universidad

h. siempre trato de desarrollar es la empatía y creo que es el más importante y el desarrollar la conexión con mis estudiantes|| a qué me refiero con esto, primero tengo que entender el contexto de mi estudiante, desde dónde viene, es decir un diagnóstico con respecto a sus capacidades y a su contexto socioeconómico

---

	<p>a. trato de ser flexible, e igual con los grupos, porque trabajo en grupos, trato de ser flexible con la conformación de los grupos, con los intereses del grupo, con los formatos de presentación de los trabajos y los grupos, y, en general, por lo que te decía antes porque hay diversidad y esa diversidad se puede mostrar en la medida que uno también sea flexible    trato de ser flexible con mis planificaciones, trato pero sabes que <u>no</u>, los estudiantes no   hay muchos elementos que de mis instrucciones les cuesta entender, entonces <u>trato</u>, pero siempre fallo    sí, puedo mejorar [risas].</p> <p>b. (actividad propuesta, pero no realizada) proponer algunos mejoramientos dentro del contexto del plan de mejoramiento, algunas ideas e hicieran una entrevista, analizar esa entrevista y luego entender cuáles serían las ideas a mejorar en torno a su: área, <u>no es tan disciplinar</u>, sino que tiene que ver más que nada con el ejercicio de su profesión en términos generales, como ser su propio jefe</p> <p>c. tratar de hacer sentir a los estudiantes que (...) su voz y su propuesta es importante para generar un cambio en la</p>	<p>El docente 1 menciona que, a pesar de que hace un esfuerzo, no consigue que sus instrucciones sean llevadas a cabalidad, lo que demuestra problemas de <i>Comunicación efectiva</i> y de <i>Liderazgo</i>. Sin embargo, propone en su planificación una actividad práctica en que los estudiantes pudieran desarrollar su capacidad de <i>Liderazgo</i> y señala que trata de fomentar que los estudiantes se sientan capaces de generar cambios educativos. Mientras que el Docente 3 señala y se muestra interesado en llevar a cabo proyectos para mejorar la formación de los estudiantes. Sin embargo, afirma que, a pesar de la existencia de cursos, son pocos los profesores que poseen liderazgo.</p>
D1	institución educativa	
D2		
	<p>a. ha sido complejo para mí intentar enseñar y guiar un proceso hacia las actitudes cuando ninguno de los profesores lo hace y cuando su formación pasada como licenciados de historia, tampoco se trabajó nunca eso, entonces ese es un cambio de <i>switch</i></p>	
	<p>b. justo hace unos meses atrás hubo dos cursos, no cierto, sobre mejora educativa</p>	
	<p>c. tenemos un problema grave que no se logra con un proyecto chico, se logra con un proyecto Mecesup con un Fondecyt, recién intentar, no cierto, un proyecto educativo de innovación a desarrollar actitudes. Entonces ahí es bien complejo el tema, al menos para mí no es una solución</p>	
D3	rápida.	

Fuente: Elaboración propia

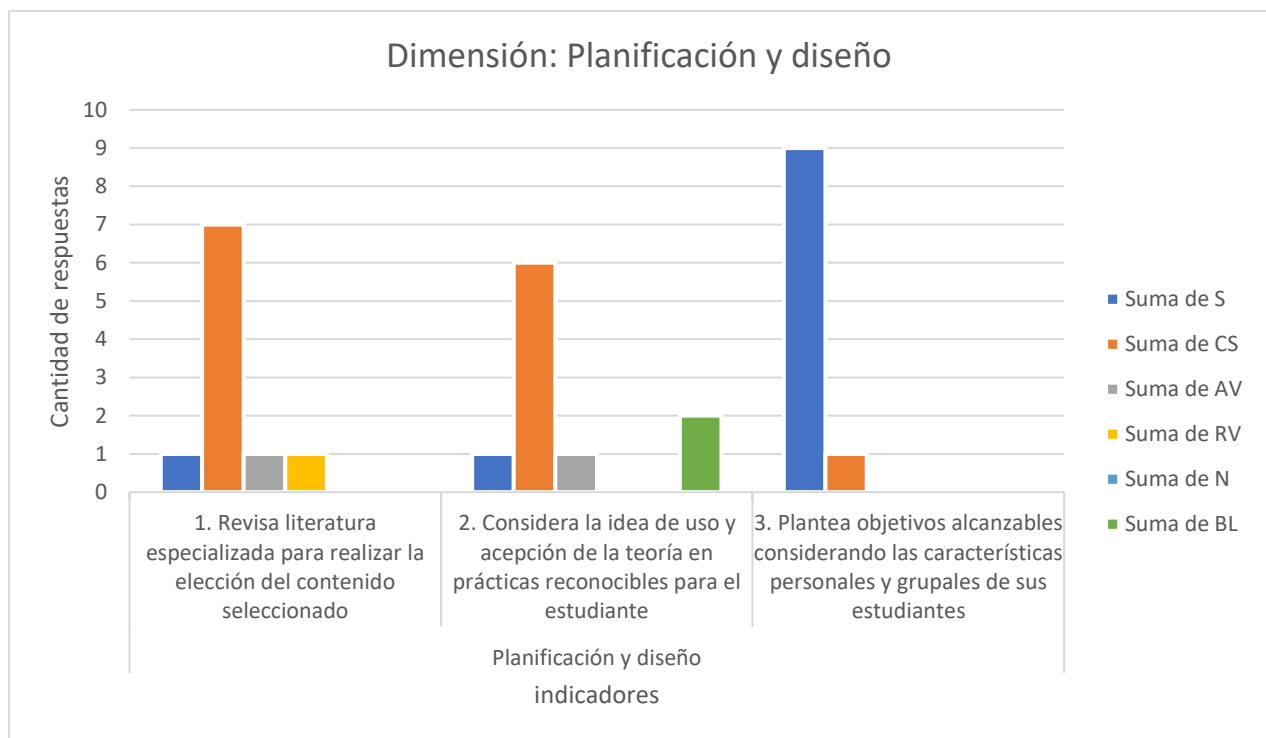
Todos los docentes afirman tener una apreciación positiva frente al desarrollo de la motivación docente, no obstante, solo dos docentes afirman utilizarla. Lo mismo ocurre con la categoría de *Comunicación efectiva*, en donde todos los docentes tienen una apreciación positiva frente a la *Escucha activa* y la *Empatía*, aunque todos la llevan a cabo, solo dos docentes dicen poseerla a cabalidad. Respecto a la categoría de *Inteligencia emocional*, solo se plantea la subcategoría de *Liderazgo*, en la que se puede

observar que el Docente 1 no la posee adecuadamente, mientras que el Docente 3 señala que lidera proyectos para alcanzar el mejoramiento educativo. Sin embargo, a pesar de las limitaciones frente a esta categoría el Docente 1 es quien plantea actividades en que los estudiantes puedan desarrollar la competencia de liderazgo. Además, el Docente 3 menciona en la pregunta 12 (revisar anexos) que el aprendizaje tiene 3 aristas principales (factuales, habilidades-capacidades y actitudes) postulando que sin el trabajo de actitudes el trabajo no estaría completo.

#### 4.6 Apreciación de los Estudiantes Sobre su Formación en Innovación

A continuación, se presenta los datos cuantitativos en torno a la apreciación que poseen los estudiantes frente a su formación y desempeño docente.

Gráfico 1 Análisis de la Dimensión de Planificación y Diseño Respecto a Respuestas Cerradas de Cuestionario a Estudiantes

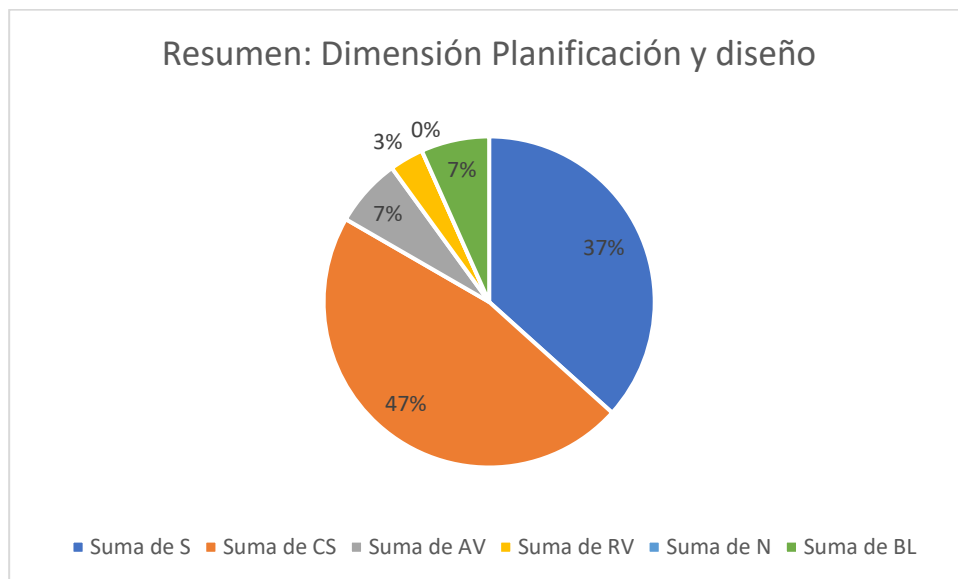


Fuente: Elaboración propia

Frente a la categoría 1: *Selección de contenidos* los estudiantes poseen una apreciación positiva, en donde 7 de 10 estudiantes declaran realizar *Casi siempre Revisión de literatura especializada* para

realizar la elección del contenido y un estudiante declara hacerlo siempre. Solo dos estudiantes declaran hacerlo a veces o rara vez. Lo que explicita que todos los estudiantes han hecho uso de esta revisión, siendo algo regular en la mayoría de los estudiantes. La apreciación respecto a la categoría de *Criterios generales* también es positiva, en donde 6 estudiantes responden que Casi siempre consideran la idea de uso y aceptación de la teoría en prácticas reconocibles para el estudiante y un estudiante responde que Siempre. Solo un estudiante responde que Rara vez en esta consideración y 2 estudiantes dejan esta respuesta en blanco. Mientras que la apreciación respecto a la categoría de *Objetivos* es bastante positiva; 9 estudiantes responden que siempre realizan objetivos alcanzables para los estudiantes considerando sus características personales y grupales. Y un estudiante responde que Casi siempre.

*Gráfico 2 Análisis Resumen de la Dimensión de Planificación y Diseño Respecto a Respuestas Cerradas de Cuestionario a Estudiantes*



*Fuente:* Elaboración propia

Por tanto, se puede señalar que la mayoría de los estudiantes tiene una apreciación positiva frente a esta dimensión, puesto que 84% de los estudiantes concentran sus respuestas entre las categorías Siempre y Casi siempre. Y solo un 7% y un 3% en A veces y Rara vez, respectivamente. Mientras que la

categoría nunca no fue seleccionada, sin embargo, si existe un 7% que no respondió a los indicadores de las categorías de la dimensión.

Tabla 2-18 Análisis de la Dimensión de Planificación y Diseño Respecto a Respuestas Abiertas de Cuestionario a Estudiantes

C	Citas	Hallazgos
E1	Es una apreciación positiva, puesto que me permite a mí como futuro docente el barajar distintos puntos de vista acerca de un hecho. Además, permite también que los estudiantes analicen y entiendan las distintas visiones de los teóricos. A su vez, se formen su propia percepción de los hechos.	9 de 10 estudiantes tiene una visión positiva sobre la fundamentación teórica de los contenidos. El estudiante restante dejó esta respuesta en blanco.
E2	Durante mis prácticas no lo he percibido, pero una de las cosas que más me han enseñado dentro de nuestra formación en estos meses es que es necesario, ya que todos los procesos de aprendizaje deben ir centrado en el estudiante, en sus gustos y habilidades, y si este puede ser trabajado de forma interdisciplinar será mucho más fácil de comprender por parte del estudiante.	7 de estas respuestas tiene un énfasis centrado en el estudiante, considerando sus intereses, percepción, comprensión, motivación y conocimiento teórico.
E3	Los respaldos teóricos siempre deben estar presentes al momento de la selección de contenidos, ya que dará sustentabilidad a la clase y los estudiantes deben saber de dónde se sacó la información.	2 estudiantes señalan que esta puede promover el trabajo interdisciplinar. Otros estudiantes sostienen que es necesario para dar sustentabilidad, énfasis al contexto y mejorar sus propias prácticas como docentes.
E4	Todo respaldo teórico debe ser en virtud de lograr enseñanza-aprendizaje hacia un contexto educativo determinado. Toda actividad que se desarrolla en la sala de clases debe tener sustento, primeramente, para tener claridad de lo que se quiere lograr, el porqué y el para qué, esta asociación respecto a qué tipo de personas se pretende formar.	El Estudiante 10 propone que esta permite el cambio y ajuste curricular basado en las innovaciones y descubrimientos curriculares.
E5	Mi apreciación frente a la fundamentación teórica del quehacer pedagógico es buena, ya que al realizar este ejercicio como docente puede comparar y mejorar aspectos de nuestras prácticas como son el interés y la motivación de los estudiantes.	
E6	Respaldar el contenido permite generar una base sólida del porqué utilizar este tipo de contenidos, además de comprender el uso que tiene o la intención que hay detrás de este contenido.	
E7	El respaldo teórico a la hora de presentar el aprendizaje es muy importante, ya que de esa forma tengo un sustento y una guía de la formación que quiero entregarle a los estudiantes.	
E8		

Selección de contenidos

	<p>Mi apreciación es positiva, ya que permite realizar un trabajo más acabado en post del estudiante, permitiendo que se creen conexiones entre las distintas disciplinas, profundizando más el aprendizaje.</p>	
E9	<p>Permite no solo fundamentar aquella selección, sino que además permite hacer constantemente y con el paso del tiempo un diálogo y ajuste de contenidos de acuerdo con las innovaciones y nuevos descubrimientos científicos de la especialidad.</p>	
E10		
E1	<p>La formación que he recibido hasta el momento ha sido buena, no puedo describir un concepto más fuerte que durante el año se ha vivido dos instancias en las que no se ha podido continuar, pero creo que con lo que he recibido por parte del Programa de Formación Pedagógica, me ha ayudado a comprender mejor la realidad educativa del país y cuáles son los verdaderos problemas educacionales.</p>	<p>Todos los estudiantes tienen una apreciación positiva frente a esta categoría. Todos hacen mención de que la formación les ha permitido desarrollarla. 5 estudiantes señalan que se brindan espacios para la práctica y 5 estudiantes que se reflexiona sobre la realidad educativa. Un estudiante menciona que por medio de las metodologías que utilizan sus docentes existe una replicabilidad que permite la innovación en sus propias aulas.</p>
E2	<p>Sí, ya que la gran parte de nuestros ramos tienen una parte de práctico, en donde se ejemplifican las realidades del aula. Esto siempre es abordado desde un componente teórico.</p>	
E3	<p>Sí, durante lo que va del año, a través de los distintos ramos nos permiten llevar de la teoría a la práctica de la mejor forma posible</p>	
E4	<p>Sí considero que la universidad me ha brindado la posibilidad de reflexionar; sobre todo ha cambiado la perspectiva que tenía de la realidad de los estudiantes.</p>	
E5	<p>Sí, sobre todo en formación ciudadana, en la coyuntura nacional las reflexiones en base a una mirada histórica han sido de interés para un amplio espectro social, si bien aún no hemos censado el optativo de esta temática, es un deber y comportamiento universal del que se necesita mucho.</p>	
E6	<p>Personalmente, considero que la formación que entrega este programa me ha beneficiado, ya que me permite llevar a la práctica aquello aprendido en las aulas de clases, empoderándome como docente a generar ciertas contextualizaciones de algunos contenidos para generar un mejor desarrollo de habilidades en mis estudiantes.</p>	
E7	<p>Yo creo que sí, porque en cada curso que nos imparte la universidad se da el espacio para practicarlo o llevarlo a nuestra realidad.</p>	
E8	<p>Considero que la formación sí nos lleva a reflexionar acerca de la ejemplificación, ya que siempre se nos orienta a enseñar los contenidos en base a la realidad de los alumnos haciendo que la teoría y la práctica vayan ligados. Además, esto provoca mejor interés en el aula, ya que los estudiantes le otorgan un mayor valor y una utilidad a lo que aprenden.</p>	

Criterios Generales

	<p>Sí, ya que lo que he aprendido en la universidad es tener en cuenta el contexto de los estudiantes, tanto al momento de planificar, enseñar y para que ellos aprendan. Con ellos relacionar lo que se le enseña con la realidad cotidiana y cercana.</p>	
E9	<p>Sí. Las habilidades, destrezas y capacidades pedagógicas que me ha permitido desarrollar la universidad han sido fructíferas, ya que las metodologías y técnicas de aprendizaje nuevas puedan ser llevadas a las aulas de colegios y liceos, fortaleciendo la innovación pedagógica que hace falta en la educación chilena.</p>	
E10	<p>Siempre trato de relacionar los contenidos con la realidad del país, ya que así los estudiantes pueden aprender mejor del pasado estando en el presente. Además, se puede asociar y relacionar mejor la materia si se entiende el presente.</p>	<p>Todos los estudiantes tienen una apreciación positiva frente a esta categoría. 6</p>
E1	<p>Sí, a pesar de que los objetivos ya estaban elaborados, se me dio la posibilidad de hacer actividades didácticas en donde el contexto fue el punto predominante y de inicio.</p>	<p>estudiantes dicen realizar una conexión entre los objetivos y la realidad del estudiante. Un</p>
E2	<p>No, ya que esos objetivos eran entregados por la profesora y debía regirme por lo que mi profesora guía me pedía, dejándome muy poca o nula posibilidad para poder hacer los objetivos de aprendizaje de forma autónoma.</p>	<p>estudiante señala que la consideración del contexto permite alcanzar la innovación en las actividades pedagógicas. El</p>
E3	<p>En mi experiencia en práctica ha sido dispar, ya que en la primera no se daba ninguna posibilidad, en cambio, en la segunda si se podía ver el contexto al momento de planificar.</p>	<p>Estudiante 9 afirma que ha sido la universidad la cual le ha permitido entender la importancia del contexto. Mientras que el Estudiante 10 señala que la comprensión del contexto permite ajustarse a las necesidades de los estudiantes.</p>
E4	<p>Sí, el contexto es la primera consideración, el poseer ideas frescas y nuevas herramientas que los profesores de los establecimientos educativos no utilizan, para nosotros como docentes en formación nos permite la innovación en las actividades pedagógicas.</p>	
E5	<p>Considero que el contexto en el cual se desenvuelve un estudiante es fundamental para comprender ciertas acciones que él o ella puedan tener, por lo cual es un factor relevante y lo considero en cada planificación, ya sea de actividades de aprendizaje; planteamiento de objetivos, etc. Una de las formas que utilizo es formular un objetivo de clase donde se conecte a su realidad.</p>	
E6	<p>En las clases que he realizado busco siempre realizar ejemplos, plantear objetivos o análisis desde la misma realidad de los estudiantes, ya que considero que es una base fundamental para que comprender la materia o contenido.</p>	
E7	<p>Por supuesto, ya que en las clases que he realizado siempre he planificado en base a la realidad y contexto que tienen los estudiantes, haciendo que los contenidos estén más ligados a lo que ellos viven.</p>	
E8		

Objetivos

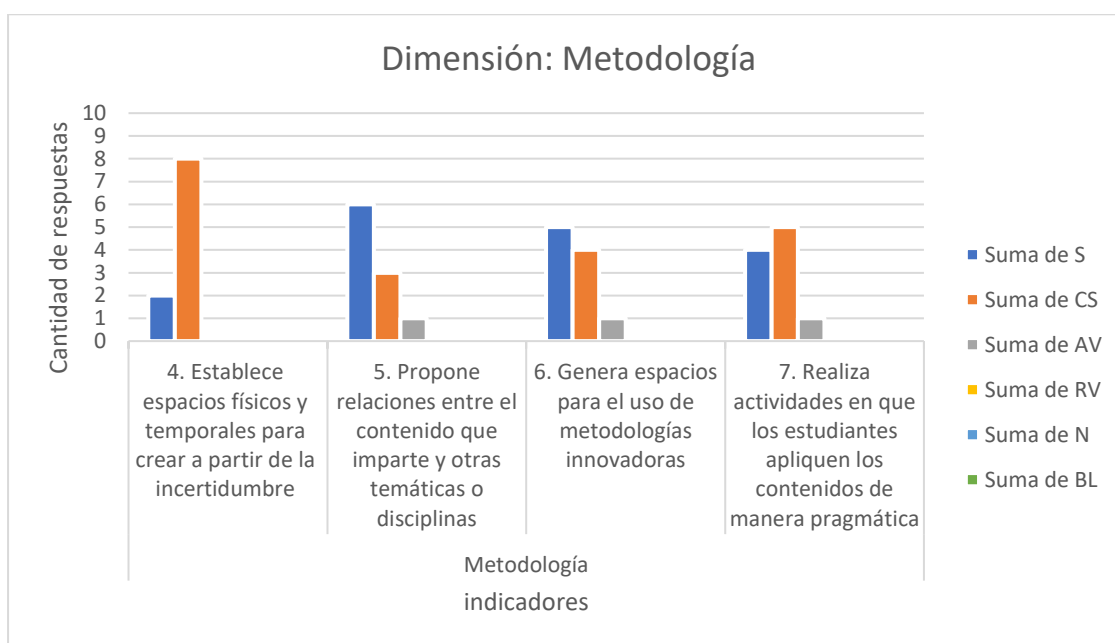
E9 Sí, porque debido a la formación que se me ha estado dando en la universidad se me ha enseñado y he aprendido con fundamentos teóricos de por medio lo importante que es el contexto al momento de entrar al mundo educativo lo cual lo he visto reflejado en las prácticas que he realizado.

E10 Sí, es sensiblemente pertinente tomar en consideración el contexto educativo de los grupos de curso, para así ajustarse a las necesidades educativas de los estudiantes desde diferentes ámbitos tales como conocimientos, habilidades, económicos, sociales e incluso emocionales.

Fuente: Elaboración propia

Todos los estudiantes declaran presentar una visión positiva frente a las categorías de la dimensión y en sus respuestas existe de manera explícita que el Programa de Formación Pedagógica los ha formado en el área de la Planificación y diseño.

Gráfico 3 Análisis de la Dimensión Metodología Respecto a Respuestas Cerradas de Cuestionario a Estudiantes

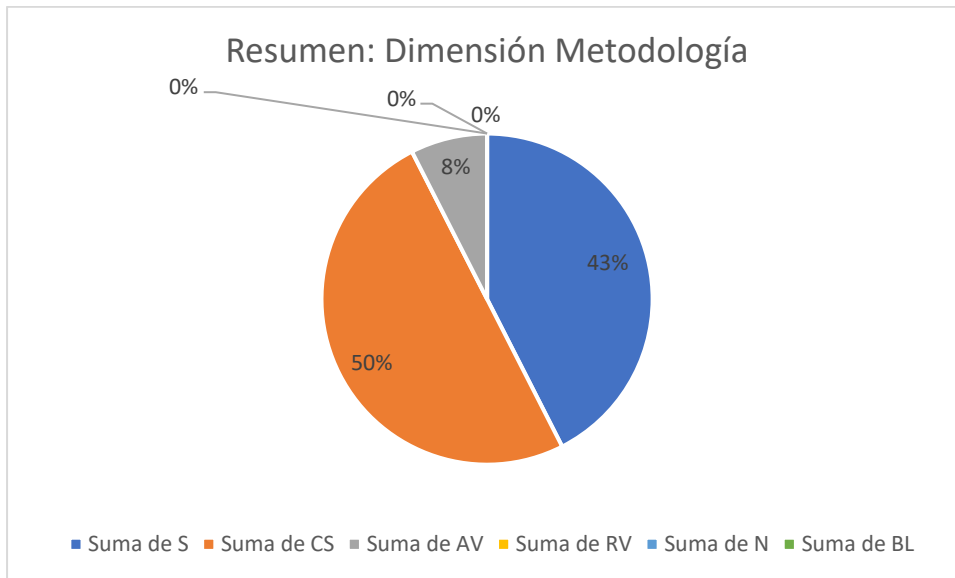


Fuente: Elaboración propia

La apreciación de los estudiantes frente a esta dimensión es mayoritariamente positiva. Frente a la primera categoría de la dimensión: *Concepción innovadora*, a la que hace alusión el indicador 4 y 5 las respuestas se concentran en el Siempre (8) y Casi siempre (11), existiendo una sola respuesta en la categoría evaluativa A veces. La categoría *Transposición didáctica* aludida con el indicador 6 también

presenta una visión positiva, presentando 5 respuestas en la categoría Siempre y 4 en Casi Siempre y solo una respuesta en A veces. Por último, la categoría *Aplicación de metodologías* considera una concentración de respuestas positiva con 4 respuestas en Siempre y 5 en Casi siempre, y nuevamente solo una respuesta en la categoría A veces.

Gráfico 4 Análisis Resumen de la Dimensión de Metodología Respecto a Respuestas Cerradas de Cuestionario a Estudiantes



Fuente: Elaboración propia

La apreciación de la dimensión es muy positiva, concentrando las respuestas en las categorías de evaluación Siempre y Casi siempre con 93% de los resultados y con solo un 8% en la categoría A veces, por tanto, todos los estudiantes consideran y realizan esta dimensión durante sus labores pedagógicas.

Tabla 2-19 Análisis de la Dimensión de Metodología Respecto a Respuestas Abiertas de Cuestionario a Estudiantes

C	Citas	Hallazgos
Concepción innovadora	E1 Durante la clase trato de dar un espacio para la reflexión, pero no las uno con otras áreas, puesto que aún no tengo esa habilidad, y con respecto a la herramienta es mucha teoría, algo que coincide con la realidad educativa.	3 estudiantes consideran que no son capaces de generar <i>Transversalidad</i> del aprendizaje. Mientras
	E2 El plan de formación sí nos ha entregado las herramientas, sin embargo, no he tenido la posibilidad de desempeñarlo en lo práctico.	que 4 estudiantes consideran que sí son capaces de llevarla a

	La universidad si nos ha entregado las herramientas necesarias, pero muchas veces no podemos concretar estas nuevas ideas, ya que estas no van de acuerdo con el profesor guía o al centro de práctica	cabos, sin embargo, uno de estos estudiantes duda de desempeño que obtendría. 3 estudiantes consideran que la universidad la ha impartido dentro de su formación pedagógica, mientras otros dos estudiantes consideran que no ha sido así.
E3		
E4	Si bien aún estamos en proceso de aprendizaje de metodologías y didáctica, ya he podido evidenciar la importancia de saber implementarlas en el aula.	
E5	Sí lo considero, ya que creo que lo que uno enseña como docente debe ser pensado no en mí, sino que, en el proceso de aprendizaje de mis estudiantes, por lo cual he intentado enlazar el aprendizaje de historia a sectores más concretos como son el de matemáticas o más abstractos como el arte y la música. A fin de generar mayor interés. Sí, la universidad me ha entregado aquello.	
E6	No sé si lo considero de la mejor forma, pero trato de unir otras disciplinas para explicar un hecho.	
E7	Nuestra disciplina es una de las mejores para desarrollar la interdisciplinaridad y es eso lo que nos ha propuesto la formación de la universidad. Si bien la realidad en los colegios es muy diferente y esto conlleva un gran desafío, creo que nuestra formación y herramientas podemos llevarlo a cabo.	
E8	Sí, pero solo algunas veces donde considere que el contenido a enseñar sea propicio relacionarlo y enseñarlo con otras disciplinas, algo que no se dé siempre. No, no considero que la universidad me ha entregado las herramientas suficientes.	
E9	Han existido carencias en el desarrollo o práctica de esta labor. Esto ha respondido quizás a carta del tiempo para cumplir los semestres debido a las movilizaciones sociales en el país. Sin embargo, sí considero espacios y momentos de diálogo interdisciplinar al momento en el que los estudiantes realizan sus actividades de aprendizaje, ya sean fuentes o documentos desde la historia hasta las ciencias sociales.	
E10	No, porque recién dentro del Programa de Formación Pedagógica estoy comprendiendo el uso de competencias y dominio de contenido, por lo que se ha vuelto un poco complejo, no así, poco a poco, he tratado de mejorar mis habilidades para educar.	10 estudiantes mencionan que en el Programa de Formación Pedagógica se han formado en esta categoría, sin embargo, 3 estudiantes creen que no lo han aprendido a cabalidad o ha sido a
Transposición didáctica	Sí, ya que en todos los ramos se nos contextualiza para abordar la práctica.	
	Sí, pero mucho de ello dependerá del contexto y de la relación con el grupo curso, para que ello sea efectivo	

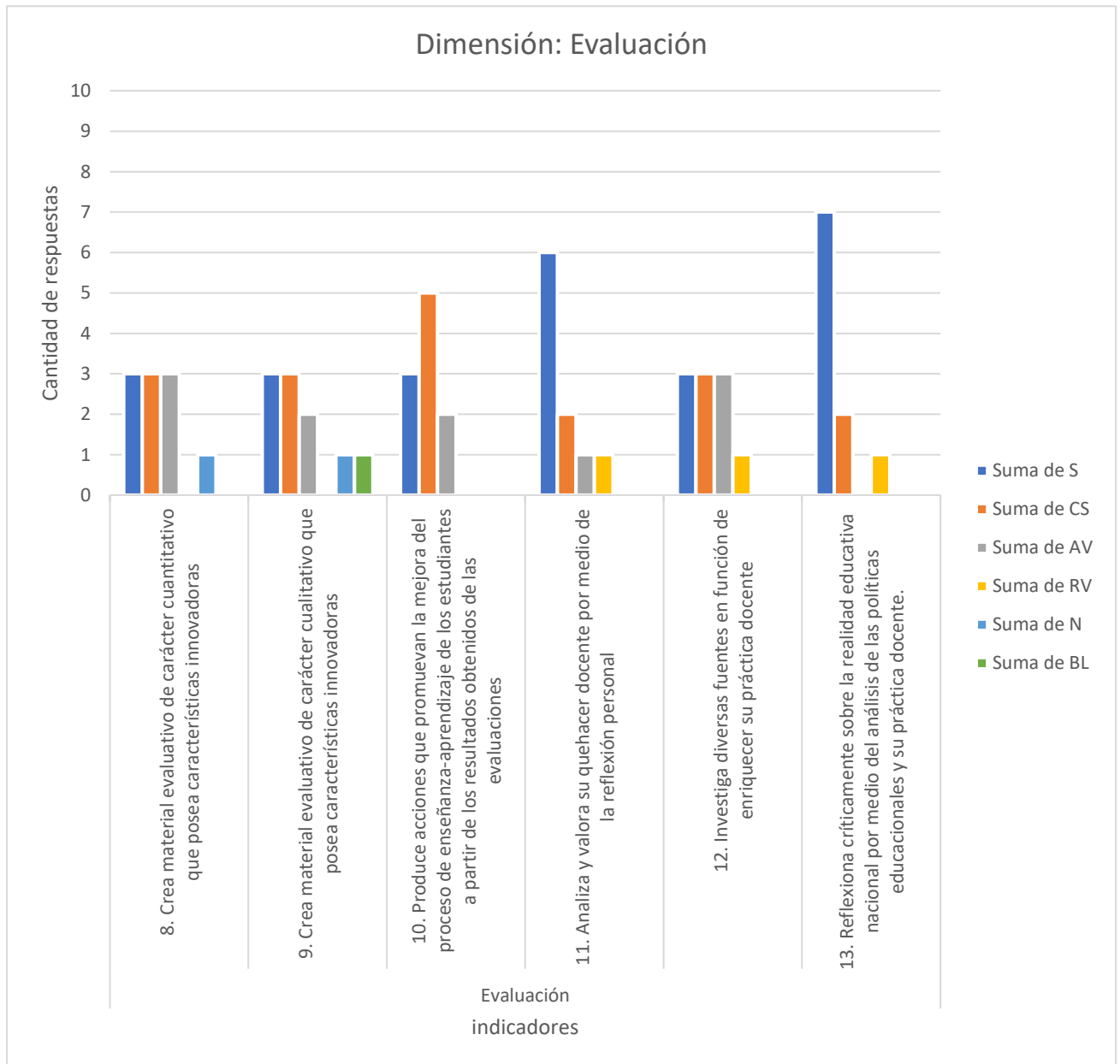
	E4	Sí, aunque debo inferir que mucho de lo aprendido sería muy difícil llevarlo a la sala de clases.	
	E5	Sí, además de poseer los conocimientos de la licenciatura de origen nos ha permitido potenciar esta formación con una mirada amplia y flexible.	
	E6	Creo que la carrera me ha proporcionado una base sólida acerca de cómo adaptar lo general a lo particular mediante al uso de diversas maneras de este contenido. Sin embargo, considero que es tarea personal el buscar e implementar diversas formas de metodologías hasta encontrar la más adecuada a cada contexto.	
	E7	Yo creo que sí, he adquirido esas competencias a través de los cursos que he tenido en el plan, además de que siempre se nos recuerda tener en cuenta el contexto del estudiante.	
	E8	Sí, creo que nuestra formación si nos prepara para adaptar el contenido en función de un aprendizaje significativo, siempre y cuando conozcamos bien el contexto y a los estudiantes con los que nos relacionamos.	
	E9	No completamente, siento que me falta, y me voy dando cuenta que aún faltan competencias y dominios que adquirir para desarrollar una mejor labor docente, sobre todo en el área de innovar con nuevas metodologías.	
	E10	Sí, las he ido adquiriendo lentamente y puesto en práctica en mis centros educativos de práctica.	
Aplicación de metodologías	E1	Implementar nuevas metodologías en clase las voy aprendiendo, pero debo de adecuarme a la realidad educativa de los establecimientos y no siempre algo innovador me puede ayudar.	9 estudiantes tienen una apreciación positiva frente a la categoría. Además, la misma cantidad de estudiantes explicita que esta se debe a la formación impartida por la universidad en el Programa de Formación Pedagógica. El Estudiante 4 señala que esta
	E2	Sí.	<i>Aplicación de metodologías</i> se ha formado a través de la adquisición de
	E3	Dentro de lo que ha sido el Plan de Formación Pedagógica sí, muchas de ellas que puedan ser realizables en contextos más complicados.	competencias investigativas. Sin embargo, el Estudiante 1 postula que a pesar de
	E4	Más que nada, nos han incentivado a investigar nuevas formas de enseñanza.	
	E5	Lo relevante es siempre estar innovando y asociando las metodologías aprendidas para dominarlas y ejercerlas en el momento adecuado, sin duda la investigación es la que permite detectar falencias y ampliar miradas.	
	E6	La formación recibida me permite, en primer lugar, indagar y, en segundo lugar, contextualizar cada metodología que deseo utilizar a fin de generar un uso óptimo y relevante para mis estudiantes.	

	<p>En la formación que nos entregó la universidad se nos enseña que existen diversas formas de desarrollar el aprendizaje y la enseñanza, así que creo que si nos motivan a indagar y aplicar nuevas metodologías.</p>	<p>estar aprendiendo sobre la aplicación de metodologías innovadoras no cree que estas sean útiles siempre.</p>
E7	<p>La formación nos ha entregado tanto metodologías tradicionales como innovadoras, por lo que tenemos una base teórica y práctica para adaptarnos al contexto en el que estemos. Así podemos elegir con fundamentos la metodología ideal para esos estudiantes con los que trabajamos.</p>	
E8	<p>Sí, ya que me han enseñado un abanico de metodologías, además de responder adecuadamente los docentes cuando tengo una duda o quiero innovar en cuanto a nuevas tecnologías.</p>	
E9	<p>Sí, sorpresiva me ha resultado la metodología de investigación-acción, así como también los diversos modelos didácticos de la especialidad.</p>	
E10		

Fuente: Elaboración propia

A pesar de haber tenido una apreciación muy positiva frente a la dimensión según los indicadores anteriores, durante las respuestas abiertas 3 estudiantes señalan que no son capaces de generar transversalidad del aprendizaje y 2 que no han sido formados respecto a esto en la universidad. Sin embargo, 3 estudiantes consideran que sí ha sido impartido y 4 que sí son capaces de llevarla a cabo. Por lo cual, la cantidad de personas que cree que han sido formados y son capaces de realizarla es levemente mayor. Respecto a la categoría de *Transposición didáctica* todos los estudiantes consideran que han sido formados en ella e incluso un estudiante postula que esta guarda relación con la aplicación de metodologías innovadoras. Solo 3 estudiantes se sienten medianamente preparados o que han sido preparados de forma lenta. 9 estudiantes poseen una apreciación positiva frente a la aplicación de metodologías, sin embargo, un estudiante cree que esta no es útil en todos los casos.

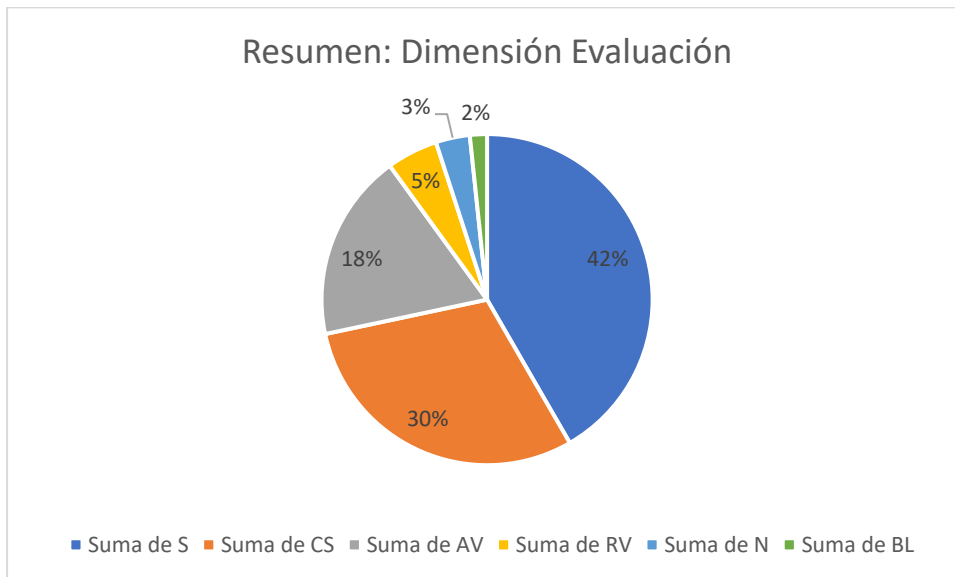
Gráfico 5 Análisis de la Dimensión de Evaluación Respecto a Respuestas Cerradas de Cuestionario a Estudiantes



Fuente: Elaboración propia

Respecto a la categoría de *Enfoque*, las subcategorías *Evaluación Cuantitativa* y *Cualitativa* que se aluden en los indicadores 8 y 9, respectivamente, presentan 3 respuestas en las categorías Siempre y 3 en Casi Siempre, cada una, sin embargo, ambas presentan una respuesta en la categoría Nunca, el indicador 8 cuenta con 3 respuestas en la categoría Rara vez, mientras que el indicador 9 obtiene 2 y una respuesta en blanco. Por tanto, la apreciación que tienen los estudiantes frente a este aspecto de la evaluación es positiva, pues 6 respuestas se concentran en las categorías Siempre y Casi Siempre. La categoría Función, a la cual se alude con los indicadores 10 y 11. Se presentan 8 respuestas en las categorías Siempre y Casi siempre en el indicador 10, que guarda relación con la *Evaluación Formadora*, y 2 en Rara vez. En el indicador 11, que se relaciona con la subcategoría *Evaluación Autoformadora* se obtiene un total de 6 respuestas en Siempre y 2 en Casi Siempre, mientras que una respuesta es contestada como A veces y otra como Rara vez. En relación a la categoría Contexto que representa las subcategorías *Investigación* y *Políticas educativas* en los indicadores 12 y 13 se presenta una apreciación positiva y neutra respecto a la subcategoría *Investigación*, obteniendo 3 respuestas en la categoría evaluativa Siempre, 3 en Casi Siempre y 3 en A veces y una respuesta en Rara vez, sin embargo respecto a la subcategoría *Políticas educativas* la apreciación es evidentemente más positiva con 7 respuestas en la categoría Siempre y 2 en Casi Siempre y solo una respuesta Rara vez.

Gráfico 6 Análisis Resumen de la Dimensión de Evaluación Respecto a Respuestas Cerradas de Cuestionario a Estudiantes



Fuente: Elaboración propia

Respecto a la apreciación de la *Dimensión Evaluación* se puede señalar que un 72% tiene una visión muy positiva concentrando sus respuestas en Siempre y Casi Siempre, mientras que un 18% responde de manera neutra señalando que solo A veces considera esta dimensión en su ejercicio docente, mientras que un 8% tiene una apreciación negativa respecto a su desempeño en esta dimensión, concentrando sus respuestas en Rara vez o Nunca. Solo el 2% dejó la respuesta sin contestar.

Tabla 2-20 Análisis de la Dimensión de Evaluación Respecto a Respuestas Abiertas de Cuestionario a Estudiantes

C	Citas	Hallazgos	
Enfoque y Función	E1	No, solo a partir de segundo semestre he aprendido, aún estoy aprendiendo en esta área.	Todos los estudiantes afirman haber sido formados en estas categorías, sin embargo, el Estudiante 1 menciona que esto solo se ha dado a partir del segundo semestre académico y el Estudiante 9 que no se siente capaz de llevar a cabo una evaluación con estas características. Mientras que el Estudiante 6 afirma que esta formación ha sido óptima y reflexiva. Por su parte, el Estudiante 5 que los han formado en una
	E2	Sí, la carrera, o plan, ha sido súper impetuoso en reforzar esa área y siempre planteando que un buen docente es aquel que toma decisiones.	
	E3	Sí, pero como consecuencia de factores externos como toma de la facultad o el contexto social que vivimos en la actualidad muchos de estos aprendizajes se retrasaron, pero tenemos buenos profesores que se están haciendo cargo de ello	

		Sí, la forma de realizar pruebas o elementos evaluativos han sido muy enriquecedoras, ya que difieren totalmente de la tradicional que conocíamos.	evaluación autoformativa y que ha sido muy provechoso para él.
	E4	Sí, considero que el ejercicio de la metaevaluación me ha enseñado muchísimo a detectar falencias en diversos instrumentos de evaluación, a su vez haber experimentado y creado instrumentos evaluativos previos al aprendizaje de la actividad curricular de evaluación nos permite dimensionar la relevancia y responsabilidad de crear y tomar decisiones respecto a la evaluación de los estudiantes.	
	E5	Si bien existe el ramo de evaluación en el cual son enseñados los tipos y formas de evaluar para luego crearlos, considero que el programa permite aprender desde el momento de proceso ciertas técnicas y usos que se le pueden dar a las evaluaciones, lo cual ha sido parte de mi proceso reflexivo como futura docente, ya que puedo escoger diversos momentos para recoger información y mejorar mi práctica.	
	E6	Sí, porque se nos han enseñado distintos instrumentos, ya sean tradicionales como no tradicionales. Al crear este tipo de instrumentos busca hacerlos con un tiempo y un espacio determinado.	
	E7	Sí, nuestra formación en evaluación ha sido variada y fundada para que podamos adaptarla a las realidades que vivimos, así podemos ser docentes capacitados para realizar buenas evaluaciones y tomar decisiones en base a ellas.	
	E8	Sí, pero no me siento medianamente preparado, ya que considero que las evaluaciones que he llegado a crear deben ser supervisadas y aprobadas. Sí brindo espacios para dicha labor, sobre todo en el área de la reflexión y cómo mejorar.	
	E9	Sí, la adquisición ha sido lenta, sin embargo, la puesta en práctica no ha podido desarrollarse óptimamente tanto en la propia universidad como en los centros de práctica.	
	E10		
Contexto	E1	A decir verdad, no veo el campo de la educación como un interés, me he interrogado, pero aún no me ha llamado completamente la atención.	7 estudiantes señalan que sí se les ha incentivado, sin embargo 6 de ellos dicen haber investigado y que se les motiva al

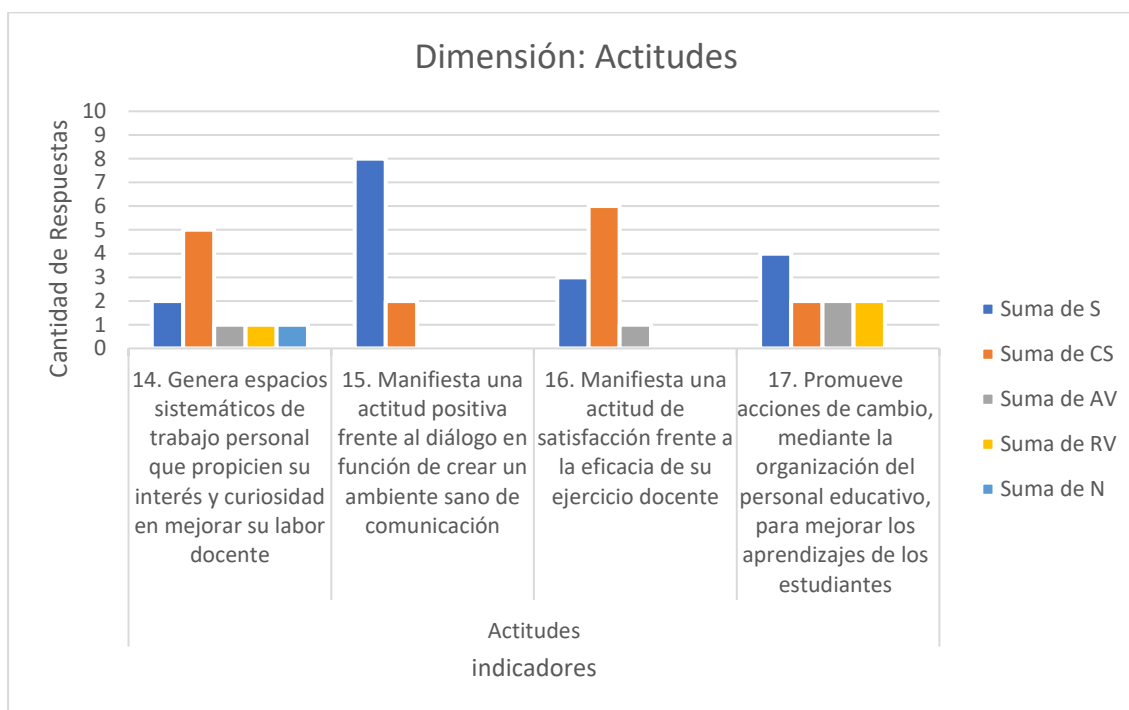
E2	Sí, sin embargo, no he tenido la oportunidad de hacerlo de una forma más formal.	respecto, mientras que el Estudiante 2 afirma no haber tenido la oportunidad de realizar investigación de manera formal. El Estudiante 3 responde que no, sin embargo, no argumenta su afirmación. Mientras que el Estudiante 1 señala que, a pesar de interrogarse al respecto, no existe una genuina motivación respecto a esto. Mientras que el Estudiante 5 señala que han existido análisis a los instrumentos de evaluación.
E3	No.	
E4	Sí, nos han incentivado a estar informados, además de entregar autores y nombres de libros en los que podemos encontrar información.	
E5	Tomado de la pregunta anterior, hemos visto "estrategias" de la evaluación, hemos clasificado el sentido correcto y el fin de evaluar el aprendizaje, esto lo evidenciamos analizando los instrumentos de evaluación en nuestros centros de práctica.	
E6	Durante mi carrera de origen se creó en mí el interés por investigar, sin embargo, ha sido durante este programa donde he podido generar pequeñas investigaciones o trabajos en el ámbito de la educación que han sido significativos para comprender ciertos procesos o acciones que ocurren en escuelas. Estos también me han contribuido en mi proceso de reflexión docente.	
E7	Sí, han creado un interés en investigar, porque nos presentan diversas formas de desarrollar una clase y con diversas metodologías.	
E8	Sí, he creado un gran interés por investigar problemáticas de la educación, sobre todo a nivel nacional, pero considero muy importante que antes de dedicarme a la investigación debo poseer experiencia en el aula para desenvolverme de la mejor manera como docente.	
E9	Sí, ya que sobre todo en el último semestre debido a la realidad educativa que se está viviendo además del dinamismo y constante cambio social que se ha estado dando.	
E10	Sí, fundamentalmente el interés por conocer la percepción de la realidad educativa por los propios agentes educativos.	

Fuente: Elaboración propia

La mayoría de los estudiantes afirman haber sido formados frente a esta dimensión: 9 estudiantes en *Enfoque y Función* y 7 en *Contexto*. En la categoría de *Enfoque y Función* existe un estudiante que no se siente capaz de llevarla a cabo. Mientras que otro estudiante señala haber sido formado en la subcategoría

*Autoformadora* de la categoría *Función*, mediante de la enseñanza de la metaevaluación. Aunque la mayoría de los estudiantes dice ser formado en la subcategoría *Investigación* y haberla realizado (6), un estudiante señala no haber realizado investigaciones de manera formal. Mientras que otro brinda un ejemplo de una investigación realizada sobre los instrumentos de evaluación de sus centros de práctica. La apreciación respecto a esta categoría es mayoritariamente positiva.

Gráfico 7 Análisis de la Dimensión de Actitudes Respecto a Respuestas Cerradas de Cuestionario a Estudiantes

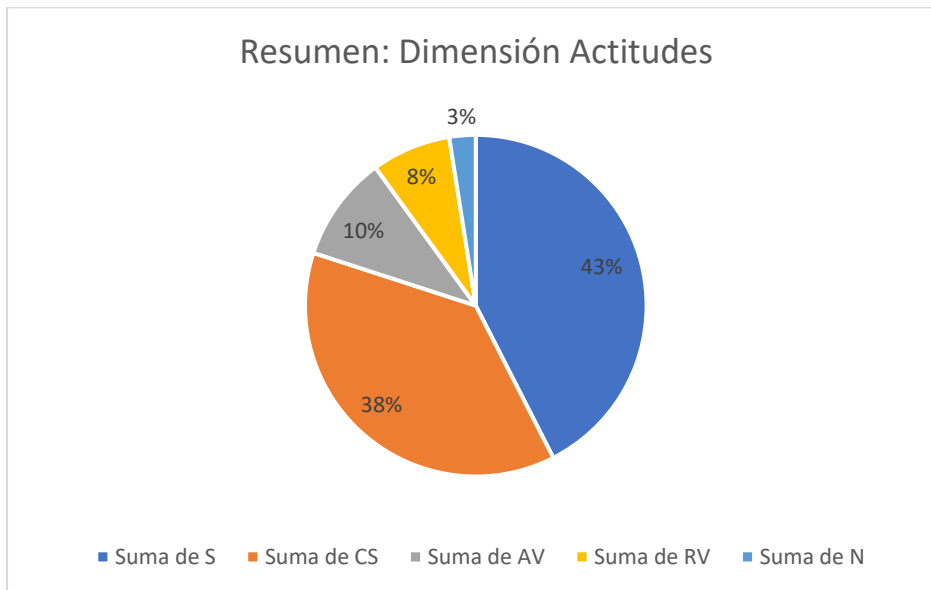


Fuente: Elaboración propia

En la primera categoría de la dimensión, *Motivación*, la que se correlaciona con el indicador 14, se evidencia una apreciación mayormente positiva con 2 respuestas en la categoría Siempre y 5 en Casi siempre, y solo una respuesta en cada una de las categorías restantes. Respecto a la categoría *Comunicación efectiva* todos los estudiantes poseen una visión positiva de su actitud frente el diálogo, obtenido 8 respuestas en categoría Siempre y 2 en Casi siempre. La categoría *Inteligencia emocional* es representada por los indicadores 16 y 17 que hacen alusión a las dos subcategorías presentes en esta, *Autoestima* y *Liderazgo*, respectivamente. La primera subcategoría obtiene una apreciación positiva con 3

respuestas en Siempre y 6 en Casi siempre y solo una en A veces. Mientras que la subcategoría *Liderazgo* presenta 4 respuestas en la categoría Siempre y 2 en cada una de las categorías Casi Siempre, A veces y Rara vez, presentando una apreciación positiva.

*Gráfico 8* Análisis Resumen de la Actitudes Respecto a Respuestas Cerradas de Cuestionario a Estudiantes



*Fuente:* Elaboración propia

La dimensión presenta un 81% de respuestas positivas (Siempre y Casi siempre), mientras que la categoría A veces presenta solo un 10% y Rara vez un 8%. La respuesta nunca fue contestada por un 3% de los estudiantes. Por tanto, la apreciación respecto a esta dimensión es positiva en su mayoría.

*Tabla 2-21* Análisis de la Dimensión de Actitud Respecto a Respuestas Abiertas de Cuestionario a Estudiantes

C	Citas	Hallazgos
Motivación	E1 No, creo que el interés pedagógico es personal, pero si estoy frente de una clase obviamente trataré de hacer lo mejor posible. La actitud depende del profesor, el interés lo complementa.	9 de los 10 estudiantes poseen positiva sobre el interés y el desarrollo de la motivación. 3 estudiantes señalan que existe una correlación entre la motivación docente y la motivación del estudiante. Mientras que otros 3 estudiantes creen que existe una correlación entre la motivación docente y el cómo se hace la clase. 2 estudiantes postulan que un profesor motivado evidencia una mayor preocupación por el desarrollo del
	E2 Sí, el interés influye porque cuando un docente se interesa oír sus alumnos o profesión hay clases mucho más didácticas ya que hay un carácter de "obligación" predominante.	

---

E3	Influye principalmente en la búsqueda de nuevas metodologías para generar nuevos aprendizajes y nuevas formas más llamativas para hacer la clase y que el estudiante se logre motivar con la clase	ejercicio docente. El Estudiante 1 cree que solo las actitudes pueden ser educadas y no así la motivación que es de carácter personal.
E4	Según mi experiencia el interés pedagógico es fundamental, ya que en la primera práctica el profesor recitaba la materia, en cambio, en la segunda práctica la profesora se notaba que le gustaba la clase y siempre trataba de hacerla interesante.	
E5	Considero primeramente que la motivación intrínseca es primordial, ya que es una labor de largo aliento y de constante aprendizaje, el factor motivación debe estar presente siempre, sobre todo el interés e inquietud de lograr la mejor enseñanza hacia los estudiantes.	
E6	Sí, es importante, ya que si mi interés no se ve fomentado esto se refleja en mi quehacer pedagógico al momento de realizar mi futuro trabajo, principalmente. Considero que influye, ya que a mayor interés puedo generar o buscar formas para generar una mayor motivación.	
E7	El interés es algo fundamental, ya que uno como profesor proyecta esa "energía" a los estudiantes, además de mostrar una preocupación en el cómo estoy llevando mi práctica.	
E8	El interés es primordial para mí, ya que este va ligado a lo que quiero expresar y enseñar a mis clases. Si tengo interés por enseñar, puedo llegar a motivar a mis alumnos y obtener mejores resultados.	
E9	Sí ya que influye en mi manera de planificar y llevar a cabo la clase, además de otros puntos. A mi parecer un interés pedagógico superior impacta positivamente, ya que me siento más motivado.	
E10	Es importante estimular el interés pedagógico, ya que permite renovar y adecuarse a nuevas teorías pedagógicas de enseñanza y aprendizaje para aplicarlas en el aula.	

---

	<p>Considero que la comunicación es la mejor forma de establecer un ambiente propicio para el aprendizaje, concretamente la universidad me ha ayudado bastante en el desarrollo de esta.</p>	<p>Todos los estudiantes consideran la importancia de la <i>Comunicación efectiva</i>. 4 estudiantes consideran que el Programa de Formación Pedagógico les ha entregado las herramientas para desarrollarlo de manera efectiva.</p>
E1	<p>Es muy importante, ya que desde el diálogo se pueden lograr múltiples aprendizajes, ya que la relación es constructivista.</p>	
E2	<p>Es muy importante, ya que permite mejorar aquello que nosotros no apreciamos a simple vista. Según mi formación académica sí cuento con ella, la que se ha desarrollado principalmente en actividades curriculares como práctica</p>	
E3	<p>El diálogo, la conversación, el proyectar "cómo estás" lleva a un estudiante a sentirse valorado y, además, valorar al profesor.</p>	
E4	<p>El óptimo uso y capacidad de comunicarse es la herramienta principal de un profesor, en toda su vida, en el ámbito educativo nos permite desarrollar y potenciar el respeto, afecto y tolerancia, soportar y contribuir al bienestar propio y de los demás junto con ejercitar valores y ética.</p>	
E5	<p>Considero que el diálogo es fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que si no se puede generar esto no existe una conexión entre docente y estudiantes. En mi formación, al menos, esto existe, ya que en cada curso que he tenido se ha fomentado esto, volviéndolo natural.</p>	
E6	<p>El saber generar un diálogo claro y bajo un respeto mutuo ayuda a formar valores o actitudes positivas en ellos.</p>	
E7	<p>Considero que es uno de los elementos principales en el proceso de aprendizaje. Dialogar debe ser fundamental en el aula, sobre todo en nuestra disciplina que está sujeta a muchos elementos subjetivos y gracias a la formación que hemos tenido hemos visto de primera fuente lo importante que es el diálogo.</p>	
E8		

Comunicación efectiva

	Es importante, sumamente importante, ya que es por uno de los medios principales por el cual llegar a los estudiantes, sobre todo al momento de solucionar conflictos y resolver inquietudes, además de otros puntos. No cuento con esta herramienta a cabalidad, me	
	E9 falta desarrollarla y dominarla más.	
	Es importante y la práctica de comunicación entre docente y estudiante, tanto de la universidad como en los centros de práctica así lo han demostrado. Cuento con las herramientas para una comunicación fluida	
	E10 con mis estudiantes y profesores.	
	Creo que son importantes, puesto que en una situación un docente tiene que saber cómo actuar y si no tiene los conocimientos o habilidades no sabrá qué hacer. Son realmente importantes para la formación docente.	Todos los estudiantes poseen una apreciación positiva frente a la categoría. El Estudiante 1 vincula la <i>Inteligencia emocional</i> con el saber hacer en el aula. Los estudiantes 2, 3, 8 y 9 hacen énfasis en que permite una conexión con los estudiantes. Mientras que los estudiantes 7, 8 y 9 añaden que permite realizar adecuaciones pertinentes en el aula. Además, los estudiantes 5 y 6 postulan que fortalece las relaciones personales docentes. El estudiante 10 hace relación a esta con el desarrollo de la <i>Comunicación efectiva</i> y la resolución de problemas.
	E1	
	Un rol importante, ya que son importantes en el contexto educacional del estudiante.	
	E2	
	Generan vínculos con los estudiantes, pequeños lazos, evitando que vean al profesor como una autoridad o como alguien lejano e inaccesible, de esta forma permite conocer el contexto del estudiante y entender porque tiene ciertas actitudes durante la clase	
	E3	
	Sí, el profesor no es capaz de conectarse con sus estudiantes y conocerlos sobre pequeñas cosas de ellos, no tendrá la capacidad de comunicarse con ellos y será un profesor más, en cambio, si los conoce logrará sacar lo mejor de ellos.	
	E4	
	He evidenciado lo importantísimo de desarrollar la inteligencia emocional en la vida docente, las buenas relaciones y una ética correcta impactan muchísimo, positiva o negativamente, es la gran labor del profesor poseer habilidades emocionales sólidas para no flaquear como persona-docente	
	E5	
	Las habilidades son relevantes de considerar, ya que al entender cómo estas influyen positiva o negativamente se consideran siempre y son la base para el proceso de aprendizaje. Además, en el ejercicio profesional puedo fortalecer mi desarrollo	
	E6	

---

	personal y como docente utilizando adecuadamente las habilidades.
E7	Las habilidades emocionales son importantes porque uno puede comprender al estudiante y redirigir la forma en la cual se le está enseñando.
E8	El manejo de las emociones es algo primordial para un docente, ya que de esa manera puede expresarlo de un modo individual (yo como profesor) a uno general (aula) provocando no solo que esté consciente de las emociones de los alumnos, sino que pueda saber cómo tratarlos.
E9	El rol de situarme en diferentes contextos, saber llegar a los estudiantes, cómo convivir con pares, además de saber cómo adecuarse a las distintas situaciones que se dan en el mundo educativo. Sobre todo, permite el desarrollo de las relaciones tanto profesionales como interdisciplinarias en el mundo educativo y social.
E10	Tanto las emociones de las y los estudiantes como del profesorado son cruciales para una comunicación efectiva y un óptimo proceso de resolución de conflictos.

---

*Fuente:* Elaboración propia

Los estudiantes poseen una apreciación positiva en todas las categorías de la dimensión por amplias mayorías. La categoría de *Motivación* evidencia que los estudiantes valoran la importancia de la motivación tanto como ejercicio personal como herramienta para mejorar las metodologías y motivación escolar. Solo un estudiante cree que la motivación no puede ser formada, pues de carácter personal y que son las actitudes las que se forman. Todos los estudiantes consideran la relevancia tanto de la categoría de *Comunicación Efectiva* como la de *Inteligencia emocional*. Algunos estudiantes afirman que se han formado en estas competencias gracias a la educación impartida en el Programa de Formación Pedagógica. Un estudiante incluso relaciona estas dos últimas categorías señalando que se potencian.

## CAPÍTULO V:

### Conclusiones y Sugerencias

#### 5.1 Conclusiones

Crear un capital humano que logre adecuarse a las necesidades educativas del siglo XXI no es una tarea fácil, puesto que, la sociedad está en constante cambio y las necesidades mutan con la misma facilidad que los contenidos, es decir, lo que en un momento será considerado prioritario, en otro instante, no lo será, frente a ello, es necesario formar un personal altamente capacitado que logre sortear las barreras de la educación actual, debido a que, en el contexto educativo autores como Ramírez (2019); Hernández y Navarro (2018); y Pérez *et al.* (2018) han enfatizado que incluir esta competencia dentro de un marco educativo generan mejoras reales, además de afirmar que el uso de esta competencia permite que los estudiantes, se encuentren preparados para superar obstáculos académicos y personales.

En este sentido la innovación, se condice con la adaptabilidad que debe ostentar el profesional de la educación para adecuarse a esta rápida dinámica social en la que, contenidos, educandos y sociedad en general, están en una constante debacle transformador.

Esta misión, formativa de adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes, en el caso de los profesores, se le designó a las universidades, las cuales deben brindar conocimientos y competencias a los futuros docentes. Las cuáles generan un conocimiento teórico y práctico, que, se espera, dé respuesta a las expectativas de los futuros estudiantes y a la sociedad. Tanto el Marco para la Buena Enseñanza (Ministerio de Educación, 2005) como los Estándares Orientadores para carreras de Pedagogía en Educación Media (Ministerio de Educación, 2012) recalcan la importancia de formar un personal integro que sea capaz de desarrollarse efectivamente en estos tres aspectos (conocimientos, habilidades y actitudes)

Sin embargo, la innovación, carece de mediciones desde cualquier tipo de resultados esperados. Primero, porque en la unidad de estudio, no existen profesionales en actual ejercicio, que permitan una discusión de la pertinencia o no, del modelo enseñado.

Por tal motivo, se realizó un análisis de la propuesta de la universidad respecto a la formación de los estudiantes en su Proyecto Curricular, del cual se analizaron dos aspectos, el Programa de Actividades Curriculares y el Mapeo por competencias que presenta el archivo.

El Programa de Actividades Curriculares plantea referencias para cada una de las categorías de investigación propuestas y todas las asignaturas impartidas se encuentran presentes en al menos 8 asignaturas de un total de 14. Las dimensiones más explicitadas en el documento son *Evaluación* con 82 referencias y presente en todas las asignaturas del programa y *Metodología*, que presenta 40 referencias en 13 asignaturas, es decir en un 93% del programa.

Mientras que la dimensión *Planificación y diseño* posee 31 referencias en 9 asignaturas, es decir, se encuentra presente en el 64% del programa mientras que la dimensión *Actitud* es la más baja con una presencia del 57% con 34 referencias en un total de 8 asignaturas. Por tanto, se puede afirmar que todas las dimensiones de la presente investigación se encuentran presentes en más del 50% del Programa de Formación. Asimismo, la revisión del Mapeo de Competencias, presente en el mismo documento, evidencia que se encuentran presentes todas las dimensiones de investigación. Por lo tanto, se puede concluir que existe una propuesta por parte de la universidad de manera formal respecto a la formación en la competencia de innovación en sus estudiantes.

Respecto a la formación que se imparte la Coordinadora del Programa hace referencia a todas las dimensiones de la investigación. Respecto a la dimensión "Planificación y Diseño" menciona todas las categorías y subcategorías con excepción de la *Revisión de contenidos axiales*, perteneciente a la categoría *Selección de contenidos*. Es relevante plantear que la autoridad académica señala que existe una flexibilidad en la planificación y múltiples modificaciones, esto se debe a que es necesario que se adecue

a las necesidades y características de los estudiantes, lo que no es posible realizar desde un principio, pues la planificación se hace con demasiada anterioridad. En la categoría de *Criterios generales* se puede concluir, según lo que expone la docente, que se encuentra presente en todos los momentos de aprendizaje de los estudiantes.

En la dimensión de *Metodología*, existe solo una referencia respecto a la categoría de *Concepción innovadora*, sin embargo, esta es relevante, puesto que la Coordinadora del Programa señala que ella motiva a los estudiantes a trabajar de manera transversal, ya que eso genera una articulación entre la disciplina que se imparte y los cambios educativos, acordes, por tanto, con los propósitos de la innovación. Además, en la misma dimensión, en la categoría de Transposición didáctica y Aplicación de metodologías se evidencia la existencia y aplicación de metodologías innovadoras y el interés de la Coordinadora del Programa por resguardar que se sigan impartiendo, sin embargo, señala que aún se utilizan metodologías tradicionales.

En la dimensión de *Evaluación* se evidencia que el enfoque que más se utiliza en el programa es el cualitativo. Respecto a la categoría de Función la docente señala que ella misma realiza para sí evaluaciones de carácter autoformativo, al momento de revisar sus instrumentos de evaluación. Sin embargo, la mayoría de los instrumentos y formas evaluativas que nombra no poseen un carácter innovador propiamente tal.

La dimensión *Actitudes* es ampliamente abordada por la docente, en especial a la motivación de los estudiantes, la que se empieza a desarrollar incluso antes de ingresar al programa. Sin embargo, respecto a la *Comunicación efectiva*, la misma docente señala que la *Escucha activa* y *Empatía* es algo que le cuesta aplicar con sus estudiantes debido a limitaciones de tiempo. Respecto a la categoría de Inteligencia emocional la docente solo hace alusión a la subcategoría de *Autoestima*, sin embargo, se pueden observar hechos concretos con los cuales la docente fortalece la autoestima docente de sus estudiantes, como es el exponer sus trabajos en situaciones formales y de relevancia, provocando en ellos valoración por los

resultados que obtienen. Por lo cual se puede concluir que la docente sí resguarda que la formación tenga la competencia de innovación en la mayoría de los aspectos considerados.

En el caso del ejercicio que poseen los docentes del programa en el aula frente a estas categorías de investigación se puede concluir que estos aprecian los aspectos ligados a la innovación y que ejercen en mayor y menor grado todas las dimensiones de la investigación. En la dimensión 1, se puede señalar que existentes virtudes y falencias de los docentes, en la primera categoría solo un docente hace alusión al uso de la *Revisión de Literatura especializada* y, genera una crítica para el resto del cuerpo docente, que en su apreciación no realizan esta labor, mientras que la *Revisión de contenidos axiales* todos señalan realizarla. Así mismo sucede con la categoría *Criterios Generales*, en que mientras un docente dice realizar de manera constante la *Transferibilidad* otro menciona que se le dificulta la labor debido a la anterioridad con la cual se planifica. Respecto a los *Objetivos*, todos los docentes declaran ser bastante flexibles con la planificación, lo que se condice con lo expresado por la Coordinadora del Programa, sin embargo, un docente señala que se le realizan pocas modificaciones al programa por lo general, provocando una incongruencia.

La apreciación respecto a la dimensión de *Metodología* es bastante positiva, sin embargo, aunque todos los docentes realizan acciones concretas para fomentar esta dimensión, no todos tienen una apreciación positiva frente a su ejercicio docente respecto a ella, no obstante, cabe señalar que junto a la negativa del uso de metodologías innovadoras se realiza una autocrítica inmediata por los docentes y señalando trabajar para mejorar en este aspecto. En la dimensión de *Evaluación* en la categoría *Enfoque* solo un docente dice usar el paradigma mixto y en la categoría *Contexto* se evidencian deficiencias en investigación, puesto que solo un docente señala que forma a los estudiantes respecto a esto, además un docente realiza una crítica frente a la falta de la competencia de investigación en sus pares. Solo respecto a la categoría *Función* se presenta una apreciación positiva, en donde se evidencia que forman a los estudiantes y realizan para sí mismos evaluaciones autoformativas.

La dimensión *Actitud*, por su parte, una apreciación positiva por los docentes del programa, puesto que señalan tratan de ser empáticos y flexibles con los estudiantes. Sin embargo, solo dos docentes creen poseer la categoría de *Comunicación efectiva* a cabalidad. La categoría *Motivación*, por su parte, también es valorada positivamente por todos los docentes, sin embargo, solo dos dicen utilizarla. En la categoría *Inteligencia emocional* la subcategoría *Autoestima* no es abordada, mientras que sí la de *Liderazgo*, en la que se evidencia la falta de esta en uno de los docentes, sin embargo, el mismo promueve la realización de actividades para la formación de liderazgo en sus estudiantes. Mientras que otro docente suele hacer uso de la competencia de liderazgo para generar mejoras educativas en el Programa de Formación.

Analizar la formación respecto a la competencia de innovación en los estudiantes del Programa de Formación Pedagógica para la obtención del título de Profesor/a de Educación Media en Historia y Geografía en la Universidad Católica de la Santísima Concepción de manera cuantitativa no es posible, puesto que no hay ninguna generación en ejercicio a partir de la cual se puedan aplicar instrumentos para la medición cuantitativa de la competencia innovación; por tanto, la medición más cercana respecto a esta competencia se da por medio del paradigma escogido en el presente estudio, es decir, con un enfoque mixto que entregue información sobre el cómo se percibe y ejerce esta formación.

Ahora bien, respecto a los objetivos específicos, se concluye: Objetivo específico n° 1: "Identificar los elementos claves en la propuesta de formación académica que establece la Universidad Católica de la Santísima Concepción para el Programa de Formación Pedagógica para la obtención del título de Profesor/a de Educación Media en Historia y Geografía que contemplan el desarrollo de la competencia de innovación en sus estudiantes". Se puede concluir que tanto la propuesta formal y la práctica educativa en el Programa de Formación contienen formación en la competencia de innovación y los estudiantes la reconocen como una habilidad que deben adquirir y aprender y tiene una significación relevante en la escala formativa. Los distintos elementos del programa se condicen, como fue señalado anteriormente, con las categorías y dimensiones expuestas en la presente investigación.

En torno, al objetivo específico n°2: “Conocer la apreciación del estudiante del Programa de Formación Pedagógica para la obtención del título de Profesor/a de Educación Media en Historia y Geografía respecto a la formación entregada por la Universidad Católica de la Santísima Concepción”.

La gran mayoría de los estudiantes posee una apreciación positiva respecto a la formación de la competencia de innovación entregada por la universidad durante su estancia en el programa, lo que se evidencia de manera explícita en las respuestas entregadas en el cuestionario, en las cuales todas las dimensiones y categorías presentan mayoritariamente una visión positiva frente a su formación.

Respecto al objetivo específico n°3: “Identificar la valoración del estudiante del Programa de Formación Pedagógica para la obtención del título de Profesor/a de Educación Media en Historia y Geografía en la Universidad Católica de la Santísima Concepción respecto a la competencia de innovación docente”. Es en relación con la valoración respecto a la competencia de innovación docente, en donde la mayoría de los estudiantes señalan como necesaria para adecuarse a los contextos educativos actuales, generar mejoramientos en la educación, mayor motivación y cercanía con los estudiantes. La mayoría de ellos se siente muy o medianamente preparados para ejercer la competencia de innovación en sus prácticas educativas o sus futuras aulas de clases.

El uso de dimensiones y categorías de la presente investigación responden a la necesidad de formular un análisis no reduccionista de la innovación. Es, por tanto, que, en base a los diversos autores expuestos en el marco teórico, se determinan características principales respecto a ella. Estas son que debe ser: planificada, intencionada, creativa, duradera, contextualizada y original. Según Gordillo y Castro (2014) la innovación es el fin principal de la educación, ya que señalan la necesidad de adquirir competencias para afrontar la incertidumbre y las capacidades creativas para resolver problemáticas. Esta necesidad se refleja en diversos aspectos de la vida cotidiana, es por esto por lo que la UNESCO (2016) realiza un llamado a las escuelas a adecuarse al contexto y necesidades actuales. Por consiguiente, los docentes deben encontrarse preparados para esta labor. Según Burgos et al., (2018)

La crisis que viven las sociedades globalizadas éstas aspiran a contar con capital humano avanzado, un profesional cualificado, necesitan generaciones de sujetos creativos, desarrollar procesos autónomos e innovar el entorno inmediato (...) se pretende lograr el incremento sostenido de competencias que apoyan el logro de la estandarización, al mismo tiempo posiciona a las sociedades dentro de la generación que les califica como innovador (p. 226)

Según el análisis realizado en la presente investigación se puede señalar que la innovación presente en el programa es planificada e intencionada, puesto que tanto los docentes y el programa curricular explicitan la consideración del uso de la innovación en la aplicación de la enseñanza, así también los estudiantes la aprecian y valoran como positiva. Sin embargo, como los profesores no conocen con anterioridad las problemáticas que surgirían en sus estudiantes la innovación, aunque planificada e intencionada, en algunas ocasiones no es capaz de responder a las necesidades de los estudiantes. Desde otra perspectiva, se puede reafirmar esta característica, pues por medio del análisis se observa una conexión cuidada y armónica entre lo que expone el Ministerio de Educación, la Universidad Católica de la Santísima Concepción (como institución) y el programa que se imparte, las cuales apuntan a la formación de profesionales competentes y capaces de sortear problemáticas de manera asertiva y profesional. Lo que promueve que los futuros docentes sean “un agente curricular, esto es, un sujeto que filtra y redefine la innovación de acuerdo con su conocimiento y con su estructura de pensamiento” (González-Monteagudo, 2020, p. 2).

Se afirma en base a lo expuesto en el análisis que la innovación desarrollada en el Programa de Formación Pedagógica para la obtención de título de Profesor/a de Educación Media en Historia y Geografía considera una innovación duradera, pues apunta a la autoestima docente y la resolución de problemas, lo que permite brindar herramientas y no solo conocimientos innovadores a los futuros docentes, con las cuales podrían responder en su ejercicio docente a las demandas que le exija su contexto educacional, y podrían ser evaluados por estos mismos, pues según lo que señala en las entrevistas,

cuestionario y programa revisado existe el aprendizaje en torno a la autoevaluación docente. Sin embargo, cabe destacar que esto no se puede evidenciar en la realidad, debido a la corta vigencia del programa curricular actual.

La innovación posee como característica ser creativa, no obstante, al mismo tiempo se plantea que no es un requisito propiamente tal de la innovación. Sin embargo, tanto en los programas como en las entrevistas y cuestionario realizado se concluye que la creatividad es baja, lo que se refleja especialmente en la dimensión de *Evaluación*, en la cual, a pesar de poseer características innovadoras no existía una gama de evaluaciones que demostraran la existencia de la creatividad en ellas. No obstante, si observamos el contexto previo de los estudiantes del programa, el cual es una licenciatura de historia, que según las mismas entrevistas realizadas se señala como catedrática, si se puede afirmar que la innovación desarrollada contiene la característica de ser contextualizada y original, puesto que, a pesar de ser actividades y metodologías que se conocen ampliamente en el campo de la pedagogía, para ellos es absolutamente novedoso.

Un aspecto que destacar respecto a la innovación desarrollada en el programa pedagógico en estudio es la aplicación y enseñanza de metodologías innovadoras y no solo la cátedra y principios de ésta. Lo que concuerda con lo expuesto por Margalef y Arenas (2006) respecto a la importancia de la experiencia de la innovación en quienes posteriormente deberán desarrollarla.

Es necesario recordar que según Vogliotti y Macchiarola (2003) en el ámbito subjetivo de la enseñanza se espera que se genere un cambio en las representaciones y teorías implícitas de los actores, los cuales interpretan y adaptan la innovación y, en el ámbito subjetivo, a las prácticas que son objeto de transformaciones, es decir, a las intencionalidades, contenidos de enseñanza, estrategias metodológicas, materiales curriculares, enfoques y prácticas de evaluación. Desde estos objetivos se concluye que, desde el ámbito subjetivo, el Programa de Formación ha logrado avanzar en la formación de estudiantes que valoran, aprecian y se sienten capaces de ser actores de innovación. Mientras que, en el ámbito objetivo, el

camino hacia los objetivos es mayormente cumplido, en donde la debilidad está en las prácticas de evaluación innovadoras.

## **5.2 Limitaciones y Sugerencias**

Dentro de las limitaciones de esta investigación se encuentran las movilizaciones sociales desarrolladas a partir de octubre en el país, ya que esta influyó en disponibilidad de estudiantes y docente. Esta limitación se suplió exitosamente encuestando a una sección de estudiantes que aún estaba asistiendo a la universidad (76% del total de la población de estudiantes de segundo semestre de 2019) y solicitando a la Coordinadora del Programa que propusiera docentes que se encontraran con disponibilidad de tiempo para responder, sin embargo, en el caso de los académicos lograron ser contactados y entrevistados sólo 3 de 9 docentes. Además, por la misma razón y por factibilidades temporales no se pudieron considerar dentro de la investigación la observación de clases para corroborar la información entregada por los distintos participantes del proceso. Por lo cual, se propone que futuras investigaciones puedan considerar este factor de la realidad.

Además, se propone que la presente investigación sea tomada como una guía para detectar falencias y producir mejoras en el proceso educativo en torno a la competencia de innovación, así como también generar más perfeccionamiento docente frente a aspectos como las competencias investigativas, el liderazgo docente y la formación en motivación y autoestima para los propios docentes, de manera que estos puedan replicarlo con sus estudiantes.

Una limitación clara de la investigación fue que el grupo de estudiantes no se encontraban en su último periodo de formación, sino en el segundo semestre de un total de tres. Esto debido a que no existen estudiantes que trabajen con este programa de actividad curricular, ya que la implementación de este comenzó el año 2019. Lo que no permite observar si existe un verdadero cambio social por medio de la innovación que genera el programa.

### **5.3 Proyecciones**

A partir de la presente investigación, se pueden obtener proyecciones para futuras investigaciones de similares o iguales características, para ello se propone:

Establecer un estudio que incluya a estudiantes que se encuentren ejerciendo la profesión para ver cómo influye la formación obtenida en el programa en su posterior ejercicio docente y establecer un contraste más amplio del que se obtuvo en esta investigación.

Realizar una propuesta pedagógica para mejorar la formación de los estudiantes del Programa de Formación Pedagógica respecto a la competencia de innovación.

## CAPÍTULO VI

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abarca, D. (2012). *Prácticas pedagógicas motivadoras y significativas en el sector de Lenguaje y Comunicación*.

[Tesis de grado] Universidad Academia de Humanismo Cristiano

<http://bibliotecadigital.academia.cl/bitstream/handle/123456789/1843/tpeb824.pdf>

Acción Educar. (2015) *Sobre profesionales no docentes en la sala de clases: Alcance, justificación e impacto*. 46

<http://accioneducar.cl/wp-content/uploads/2018/09/1443580041EstudioAccio%CC%81nEducar>

Agencia de Calidad de la Educación. (2016). *Estudios sobre Formación Inicial Docente (FID) en Chile*.

[https://www.agenciaeducacion.cl/wp-](https://www.agenciaeducacion.cl/wp-content/uploads/2016/02/Formacion_inicial_docente_en_Chile.pdf)

[content/uploads/2016/02/Formacion\\_inicial\\_docente\\_en\\_Chile.pdf](https://www.agenciaeducacion.cl/wp-content/uploads/2016/02/Formacion_inicial_docente_en_Chile.pdf)

Albert Gómez, M. J. (2009). *La investigación educativa: Claves teóricas*. McGraw Hill.

Alvarado, M., Duarte, F., & Neilson, C. (2012). *Efectos Preliminares de la Beca Vocación de Profesor*. Ministerio de Educación.

[https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/4582/evidencias1.pdf?sequence=1  
&isAllowed=y](https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/4582/evidencias1.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Araneda, A., Parada, M., & Vásquez, A. (2008). *Investigación Cualitativa en Educación y Pedagogía*. Universidad Católica de la Santísima Concepción.

Arias, S., & De Arias, M. (2011). Evaluar los aprendizajes: Un enfoque innovador. *Educere*, 15(51), 357-368.

Atienza, J., Badia, J. D., Bautista, I., Bautista, I., Bautista, I., Climent, M. J., Iborra, S., Labrador, M. J., Monreal, L., Morera, I., Navarro, J. M., Olmo, F., & Ribes-Greus, A. (2017). Estrategias Docentes Colaborativas para el Desarrollo de la Competencia Transversal de Innovación, Creatividad y Emprendimiento. *La innovación*

*docente como misión del profesorado: Congreso Internacional Sobre Aprendizaje, Innovación y Competitividad*, 1-6. [https://doi.org/10.26754/CINAIC.2017.000001\\_094](https://doi.org/10.26754/CINAIC.2017.000001_094)

Bastias, J., Cisternas, C., & González, S. (2019). *Percepción de la Formación Académica en Innovación Docente de los Egresados de la Carrera de Pedagogía Lenguaje y Comunicación Enseñanza Media de la Universidad Católica de la Santísima Concepción* [Tesis de grado]. Universidad Católica de la Santísima Concepción.

Bisquerra, R. (2014). *Metodología de la investigación educativa* (4a ed). Editorial La Muralla. S. A.

Burgos, C., Pavez, K., Hidalgo, J., & Olivares, M. (2018). Caracterización del discurso sobre innovación curricular en FID en universidades de Chile. *Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 34(86), 201-235.

Cabra, F., & Marín, D. (2015). Formar para investigar e innovar: Tensiones y preguntas sobre la formación inicial de maestros en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, 68, 149-171.

<http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n68/n68a07.pdf>

Careaga, M., Fonseca, G., Jara, P., Sanhueza, K. (2017). Acompañamiento al aula: un catalizador de la reflexión pedagógica. En O. Jerez, C. Silva, B. Hasbún., E. Ceballos & M. Rojas (eds.), *Innovando en la educación superior: Experiencias clave en Latinoamérica y el Caribe 2016-2017. Volumen 1: gestión curricular y desarrollo de docencia* (pp. 81-90) <https://doi.org/10.34720/FSRP-ZE78>

Cermeño, Á. (2016). *La importancia de la motivación del profesor en el aprendizaje del alumno* [Tesis de grado, Universidad de la Rioja]. [https://biblioteca.unirioja.es/tfe\\_e/TFE001676.pdf](https://biblioteca.unirioja.es/tfe_e/TFE001676.pdf)

Céspedes, D. (2018). *El concepto de paradigma una transposición didáctica*. [Tesis de grado, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://upnlib.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/10796/TE-22321.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Christensen, C. M., Baumann, H., Ruggles, R., & Sadtler, T. M. (2006). Innovación disruptiva para el cambio social. *Harvard Business Review*, 84(12), 58-65.

Cisternas, I., Fonseca, G., Bravo, A., & Valenzuela, M. (2019). *Proyecto Curricular: Programa de Formación Pedagógica*. Universidad Católica de la Santísima Concepción.

Comisión Nacional de Acreditación. (s. f.). *Criterios de Evaluación para Carreras y Programas de Pregrado: Documento de Trabajo*.  
<https://www.cnachile.cl/noticias/SiteAssets/Paginas/consultapublica/CRITERIOS%20DE%20EVALUACION%20PARA%20CARRERAS%20Y%20PROGRAMAS%20DE%20PREGRADO.pdf>

Contreras, T. S. (2016). Liderazgo pedagógico, liderazgo docente y su papel en la mejora de la escuela: Una aproximación teórica. *Propósitos y Representaciones*, 4(2). <https://doi.org/10.20511/pyr2016.v4n2.123>

Cortés, I., & Hirmas, C. (2016). *Experiencias de innovación educativa en la formación práctica de carreras de pedagogía en Chile*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.  
<http://educacion.udp.cl/wp-content/uploads/2016/06/Innovaciones-en-Formacion-practica-docente.pdf>

Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y modifica otras normas, n.º 20.903 (2016).  
<https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1087343&idVersion=2016-04-01>

Curiel, M. (2005). La formación permanente del profesorado ante los nuevos retos del sistema educativo universitario. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 8(1), 1-4.

De la Fuente, J., Vera, M., & Cardelle-Elawar, M. (2012). Aportaciones de la Psicología de la Innovación y del Emprendimiento a la Educación, en la Sociedad del Conocimiento. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(3), 941-966.

- Deeley, S. J. (2016). *El aprendizaje-servicio en educación superior: Teoría, práctica y perspectiva crítica*. Narcea.
- Del Valle, M., & Curotto, M. (2008). La resolución de problemas como estrategia de enseñanza y aprendizaje. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 7(2), 463-479.
- Deslauriers, J.-P., & López, R. (2011). La entrevista cualitativa como técnica para la investigación en trabajo social. *Margen*, 61. <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/2711>
- Díaz, C., Solar, M., Soto, V., Conejeros, M., & Vergara, J. (2015). Temas clave en la formación de profesores en Chile desde la perspectiva de docentes y directivos. *Revista Complutense de Educación*, 26(3), 543-569.
- División de Educación Superior & Ministerio de Educación de Chile. (2016). *Lineamientos de Políticas Públicas para Formación Inicial Docente*.  
[http://mecesup.uc.cl/images/FID/Diagnostico/Documentos/FID\\_lineamientos.pdf](http://mecesup.uc.cl/images/FID/Diagnostico/Documentos/FID_lineamientos.pdf)
- Elisondo, R. C. (2015). La creatividad como perspectiva educativa. Cinco ideas para pensar los contextos creativos de enseñanza y aprendizaje. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(3).  
<https://doi.org/10.15517/aie.v15i3.20904>
- Espinoza, J. (2014). *Fortalecimiento de la práctica del ejercicio profesional de la función docente de planificación de la enseñanza. El caso de los profesores de educación media del liceo politécnico "Carlos Montané Castro" de la comuna de Quirihue*. [Tesis de maestría]. Universidad Católica de la Santísima Concepción.
- Establece un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, n.º 20.190 (2018).  
<https://www.leychile.cl/N?i=255323&f=2018-08-13&p=>
- Fidalgo Blanco, Á., Sein-Echaluce Lacleta, M. L., García-Peñalvo, F. J., & Balbín Bastidas, A. M. (2019). Método para diseñar buenas prácticas de innovación educativa docente: Percepción del profesorado. *Aprendizaje, Innovación y Cooperación como impulsores del cambio metodológico*, 623-628.  
<https://doi.org/10.26754/CINAIC.2019.0127>

- Fonseca, Y., & Castiblanco, O. (2020). Desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo a partir de la enseñanza del sonido. *Tecné Episteme y Didaxis: TED*, 47. <https://doi.org/10.17227/ted.num47-7841>
- Forján, R., & Morelatto, G. (2018). Estudio comparativo de factores de resiliencia en docentes de contextos socialmente vulnerables. *Revista Científica Psicogente*, 21(40). [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0124-01372018000200277&lang=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0124-01372018000200277&lang=es)
- Francis, S. (2005). El conocimiento pedagógico del contenido como categoría de estudio de la formación docente. *Actualidades Investigativas en Educación*, 5(2). <https://doi.org/10.15517/aie.v5i2.9139>
- Franco, P., & Matas, A. (2019). Metodologías emergentes e innovadoras En A. Matas & J. Leiva (eds.), *Coordinación docente y TFG: Análisis y propuestas en el escenario universitario 2019* (pp. 23-34). Dykinson. <https://elibro.net/ereader/elibrodemo/119303>
- Fuentealba, R., & Imbarack, P. (2014). Compromiso docente, una interpelación al sentido de la profesionalidad en tiempos de cambio. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 40(Especial), 257-273. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052014000200015>
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Ediciones Octaedro.
- García, I. (2002). La educación actual ante las nuevas exigencias de la sociedad del conocimiento. *Temas*, 10(32), 1-17.
- García-Retamero, J. (2010). De Profesor Tradicional a Profesor Innovador. *Temas para la Educación*, 11. <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7620.pdf>
- Gómez, M. M. (2006). *Introducción a la metodología de la investigación científica*. Editorial Brujas.
- González, C., & Cruzat, M. (2019). Innovación educativa: La experiencia de las carreras pedagógicas en la Universidad de Los Lagos, Chile. *Educación XXVIII*, 28(55), 103-122. <https://doi.org/10.18800/educacion.201902.005>
- González-Monteagudo, J. (2020). Reivindicación de la innovación educativa. *Praxis Pedagógica*, 20(26), 1-5.

- Gordillo, M., & Castro, E. (2014). *Educar para innovar, innovar para educar*. Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación.
- Gorostiaga, A., Balluerka, N., & Soroa, G. (2014). Evaluación de la Empatía en el ámbito educativo y su relación con la Inteligencia Emocional. *Revista de Educación*, 364. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2014-364-253>
- Górriz, A. (2015). *Formación docente, utilización de metodologías innovadoras y motivación del alumno* [Tesis de maestría, Universidad de Almería]. <http://hdl.handle.net/10835/3145>
- Hernández de la Torre, E., & Navarro Montaña, M. J. (2018). Redes educativas locales para la mejora escolar. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(3), 29. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.3.1669>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., Baptista Lucio, P., Méndez Valencia, S., & Mendoza Torres, C. P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill Education.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. (Mc Graw Hill).
- Huerta, M. (2019). *Evaluación de habilidades socioemocionales y transversales: Un estado del arte*. DIALOGAS, Adelante, Agcid Chile, MESACTS y CAF-banco de desarrollo de América Latina. <https://scioteca.caf.com/bitstream/handle/123456789/1419/Evaluaci%3fb3n%20de%20habilidades%20socioemocionales%20y%20transversales%20un%20estado%20del%20arte.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Johnson, R., Onwuegbuzie, A. & Turner, L. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1, 112-133.
- Krzemien, D., & Lombardo, E. (2006). Rol docente universitario y competencias profesionales en la Licenciatura Psicología. *Psicología Escolar y Educativa*, 10(10), 173-186.

- Labrador-Piquer, M. J., Andreu Andrés, M. A., & Grupo de Innovación en Metodologías Activas (GIMA). (2008). *Metodologías activas*. Universidad Politécnica de Valencia.
- Margalef, L., & Arenas, A. (2006). ¿Qué entendemos por innovación educativa? A propósito del desarrollo curricular. *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, 47, 13-31.  
<https://www.redalyc.org/pdf/3333/333328828002.pdf>
- Martín, M., & Castro, E. (2014). Educar para innovar, innovar para educar. *Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación*, 1-21. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/fce-unisalle/20170117031111/Innovarens.pdf>
- Martínez, L. (2015). Evaluación del perfil de egreso: Primer paso para la reformulación del currículum. *Revista de Investigación Educativa*, 21, 210-221.
- Martínez, V., & Pérez, O. (2011). La empatía en la educación: Estudio de una muestra de alumnos universitarios. *Revista Electrónica de Psicología Iztala*, 14(4), 174-190.  
<https://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/vol14num4/Vol14No4Art10.pdf>
- Martínez, W., Esquivel, I., & Martínez, J. (2014). Aula Invertida o Modelo Invertido de Aprendizaje: Origen, Sustento e Implicaciones. En I. Esquivel (ed.), *Los Modelos Tecno-Educativos, revolucionando el aprendizaje del siglo XXI* (pp. 143-160). Creative Commons. <https://www.uach.cl/uach/file/ai-origen-sustento-e-implicaciones-5bcf293e886b1.pdf>
- Matus, B., & Herrera, A. (2018). Un desafío central para la innovación curricular. Un análisis crítico desde la experiencia de la Universidad Tecnológica Metropolitana. En H. Arancibia, P. Castillo & J. Saldaña (eds.), *Innovación Educativa: perspectivas y desafíos* (pp. 43-72). Universidad de Valparaíso.  
[https://historia.uv.cl/attachments/article/95/ARANCIBIA,%20CASTILLO%20y%20SALDA%20C3%91A\\_Innovacion%20educativa\\_2018.pdf](https://historia.uv.cl/attachments/article/95/ARANCIBIA,%20CASTILLO%20y%20SALDA%20C3%91A_Innovacion%20educativa_2018.pdf)

- Mejía, J. (2011). Problemas centrales del análisis de datos cualitativos. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, 1(1), 47-60.
- Ministerio de Educación (s.f). Beca Vocación del Profesor-Pedagogías (BVP Pedagogía). Consultado el 15 de enero de 2020. <http://portal.beneficiosestudiantiles.cl/becas-y-creditos/beca-vocacion-de-profesor-licenciaturas-bvp-licenciatura>.
- Ministerio de Educación (s.f). Estándares para la Formación Inicial Docente. Consultado el 15 de enero de 2020. <http://portal.beneficiosestudiantiles.cl/becas-y-creditos/beca-vocacion-de-profesor-licenciaturas-bvp-licenciatura>.
- Ministerio de Educación de Chile. (2005). *Informe comisión sobre Formación Inicial Docente*. MINEDUC.
- Ministerio de Educación de Chile. (2008). *Marco para la buena enseñanza* (Séptima edición). <https://www.docentemas.cl/docs/MBE2008.pdf>
- Ministerio de Educación de Chile. (2012). *Estándares Orientadores para Carreras de Pedagogía en Educación Media: Estándares Pedagógicos y Disciplinarios*. MINEDUC. [https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2018/09/Estándares\\_Media.pdf](https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2018/09/Estándares_Media.pdf)
- Mora, A. (2004). La evaluación educativa: Concepto, períodos y modelos. *Revista Electrónica «Actualidades Investigativas en Educación»*, 4(2), 1-28.
- Morales, P. (2018). Aprendizaje basado en problemas (ABP) y habilidades de pensamiento crítico ¿una relación vinculante? *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(2), 91-108.
- Muñoz, T. (2003). *El cuestionario como instrumento de investigación/evaluación*. Centro Universitario Santa Ana. [http://www.univsantana.com/sociologia/El\\_Cuestionario.doc](http://www.univsantana.com/sociologia/El_Cuestionario.doc)

- Murillo, H., & Martínez, L. (2018). La importancia del docente en la transversalidad. *Praxis Investigativa REDIE*, 11(20), 75-89.
- Ortiz Crespo, R. (2007). *Aprender a escuchar: Cómo desarrollar la capacidad de escucha activa*. Lulu.
- Ortiz, A., Jordán, J., & Agredal, M. (2018). Gamificación en educación: Una panorámica sobre el estado de la cuestión. *Educación y Pesquisa*, 44, 1-17.
- Osses Bustingorry, S., & Jaramillo Mora, S. (2008). Metacognición: Un camino para aprender a aprender. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 34(1). <https://doi.org/10.4067/S0718-07052008000100011>
- Otzen, T., & Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232. <https://doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>
- Paños, J. (2017). Educación emprendedora y metodologías activas para su fomento. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(3), 33-48. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.20.3.272221>
- Pavié, A. (2011). Formación docente: Hacia una definición del concepto de competencia profesional docente. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 14(1), 67-80.
- Pérez Zúñiga, R., Mercado Lozano, P., Martínez García, M., Mena Hernández, E., & Partida Ibarra, J. Á. (2018). La sociedad del conocimiento y la sociedad de la información como la piedra angular en la innovación tecnológica educativa. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8(16), 847-870. <https://doi.org/10.23913/ride.v8i16.371>
- Pinedo, R., García, N., & Cañas, M. (2017). *Innovación educativa mediante el uso de metodologías activas y estrategias de pensamiento visible en la formación inicial del profesorado*. En J, Núñez (eds.) *Temas actuales de investigación en las áreas de la salud y la educación* (pp. 93- 99). SCINFOPER.

Pontificia Universidad Católica de Chile (s.f). Programa de Formación Pedagógica. Consultado el 17 de enero de 2020. <http://educacion.uc.cl/2015-01-08-21-56-30/programa-de-formacion-pedagogica>

Poyato, F. (2016). *Concepciones y motivaciones sobre la profesión docente en la formación inicial del profesorado de ciencias de enseñanza secundaria* [Tesis doctoral, Universidad de Córdoba]. <https://helvia.uco.es/xmlui/bitstream/handle/10396/13839/2016000001479.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Predaja-Rejas, L., Araneda, C., Rodríguez, E., & Rodríguez, J. (2012). Calidad en la Formación Inicial Docente: Evidencia Empírica en las Universidades Chilenas. *Formación universitaria*, 5(4), 15-26. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062012000400003>

Ramírez, L. N. R. (2019). Tendencias de la innovación educativa en los contextos sociales. Análisis del mapeo de literatura. *Revista Educación*. <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i1.33222>

Ramírez, M. & Estrada, M. (2017). Cómo crear ciencia en la Universidad Peruana del siglo XXI. *Ciencia y Desarrollo*, 20(2), 99. <https://doi.org/10.21503/cyd.v20i2.1496>

Rivas, A., Fernández, M., Mercedes, M., Beech, J., Sampe, J., Rodán, A., Aragay, X., & Avelluto, P. (2018). *XII Foro Latinoamericano de Educación: Cambio e innovación educativa: Las cuestiones cruciales* (1a ed.). Santillana. <https://www.fundacionsantillana.com/PDFs/Memorias%20XII%20Foro%20Latinoamericano%20de%20Educacion%20-%20digital.pdf>

Robalino, M., & Körner, A. (2006). *Modelos innovadores en la formación inicial docente: Estudio de casos de modelos innovadores en la formación docente en América Latina y Europa*. UNESCO, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.

Rodríguez, E., Carreras, I., & Sureda, M. (2012a). *Innovar para el cambio social: De la idea a la acción: programa ESADE-PwC de liderazgo social, 2011-12*. ESADE, Instituto de Innovación Social.

- Rodríguez, F., Pozuelos, F., & García, F. (2012b). Cuando el cambio llega a la escuela. Estudio de casos sobre los procesos de innovación educativa. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, 8, 117-141.
- Rojas, M. (2016). *Determinación del perfil de competencias del docente universitario, desde la mirada del académico, en el marco de un modelo orientado al desarrollo de competencias de los estudiantes en la Universidad Santo Tomás (Chile)* [Tesis doctoral]. Universidad de Málaga.
- Ruiz, J. M. R. (2008). Evaluación del diseño de una asignatura por competencias, dentro del EEES, en la carrera de Pedagogía: Estudio de un caso real. *Revista de Educación*, 351(31), 435-460.
- Salinas, J. (2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. *Revista Universities and Knowledge Society Journa*, 1(1), 1-16.
- Sein-Echaluce, M., Fidalgo, Á., & García, F. (2014). Buenas prácticas de Innovación Educativa: Artículos seleccionados del II Congreso Internacional sobre Aprendizaje, Innovación y Competitividad, CINAIC 2013. *Revista de Educación a Distancia*, 44. <https://revistas.um.es/red/article/view/254011/191541>
- Sellan, M. (2017). Importancia de la motivación en el aprendizaje. *Sinergias educativas*, 2(1).  
<http://sinergiaseducativas.mx/index.php/revista/article/view/20/14>
- Serrano, M., & García, D. (2010). Inteligencia emocional: Autocontrol en estudiantes del último año de secundaria. *Revista Multiciencias*, 10(3), 273-280.
- Soler, C. (2004). Reflexiones acerca del término competencias en la actividad docente. *Educación Médica Superior*, 18(1). [http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0864-21412004000100005&script=sci\\_arttext&tling=en](http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0864-21412004000100005&script=sci_arttext&tling=en)
- Toro, A., & Arguis, M. (2015). Metodologías Activas en el Aula. *A Tres Bandas*, 38, 69-77.
- UNESCO. (2016). *Innovación educativa: Serie de «Herramientas de apoyo para el trabajo docente»*. CARTOLAN E.I.R.L. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247005>

- UNESCO. (2020). *Análisis curricular Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019): Hallazgos y reflexiones en el marco de la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible en América Latina y el Caribe*.  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373976>
- Universidad Austral de Chile (s.f). Programa de Formación de Profesores para Enseñanza Media. Consultado el 17 de enero de 2020. <http://humanidades.uach.cl/facultad/programa-de-formacion-pedagogica-para-profesionales-y-licenciados/>
- Universidad Católica de la Santísima Concepción (s.f). Programa de Formación Pedagógica. Consultado el 17 de enero de 2020. <https://educacion.ucsc.cl/carreras/programa-de-formacion-pedagogica/>
- Universidad del Desarrollo (s.f). PFP: Programa de Formación Pedagógica. Consultado el 17 de enero de 2020. <https://educacion.udd.cl/carrera/programa-formacion-pedagogica/descripcion/requisitos/>
- Universidad Mayor (s.f). Programa de Formación Pedagógica UMECH. Consultado el 17 de enero de 2020. [https://www.ensenachile.cl/archivos/09/Programa\\_UMECH.pdf](https://www.ensenachile.cl/archivos/09/Programa_UMECH.pdf)
- Universidad San Sebastián (s.f). Programa de Formación Pedagógica para Licenciados y/o Profesionales. Consultado el 17 de enero de 2020. <https://www.jornadavespertina.uss.cl/carreras/programa-de-formacion-pedagogica-para-licenciados-yo-profesionales/>
- Universidad Santo Tomás (s.f). Licenciatura en Educación – Plan Continuidad de Estudios. Consultado el 17 de enero de 2020. <http://www.ust.cl/carreras/licenciatura-educacion-programa-continuidad-estudios/>
- Vaillant, D., & Marcelo García, C. (2016). *El ABC y D de la formación docente*.  
<http://public.ebookcentral.proquest.com/choice/publicfullrecord.aspx?p=4626640>
- Valenzuela, J., Muñoz Valenzuela, C., Silva-Peña, I., Gómez Nocetti, V., & Precht Gandarillas, A. (2015). Motivación escolar: Claves para la formación motivacional de futuros docentes. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 41(1), 351-361. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052015000100021>

Villarroel, V. A., & Bruna, D. V. (2017). Competencias Pedagógicas que Caracterizan a un Docente Universitario de Excelencia: Un Estudio de Caso que Incorpora la Perspectiva de Docentes y Estudiantes. *Formación Universitaria*, 10(4), 75-96. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062017000400008>

Villegas, V. (2017). *El conocimiento de habilidades para el siglo XXI en docentes escolares de enseñanza media en el Chile de hoy* [Tesis de magister, Universidad de Chile]. <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/168172/El%20conocimiento%20de%20habilidades%20para%20el%20siglo%20XX%20en%20docentes%20escolares%20de%20ense%C3%B1anza%20media%20en%20el%20Chile%20de%20hoy.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Voggloti, A., & Macchiarola, V. (2002). Teorías implícitas, innovación educativa y formación docente. *Espacio Pedagógico*, 7(29), 67-78.

Zabalza, M. (2013). *Competencias docentes del profesorado universitario: Calidad y desarrollo profesional*. Narcea.

Zabalza, M. (2004). Innovación en la enseñanza universitaria. *Contextos Educativos*, 6(7), 113-136. <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/531/495>

Zabalza, M. (2002). *La enseñanza universitaria: El escenario y sus protagonistas*. Narcea.

Zabalza, M. (2016). *Diseño y desarrollo curricular*. Narcea.

## **CAPÍTULO VII: ANEXOS**

### **7.1 Cuestionario a Estudiantes**

#### **PROPÓSITO**

El siguiente cuestionario, tiene como propósito conocer su apreciación sobre sus conocimientos, capacidades y actitudes relacionadas con la competencia de innovación educativa adquiridas durante el trayecto académico en el Programa de Formación Pedagógica para la obtención del título de Profesor/a de Educación media en Historia y Geografía. Este instrumento posee un carácter estrictamente confidencial, por tal motivo, rogamos a Ud. responder con absoluta sinceridad.

#### **I. DATOS GENERALES**

<b>Nombre y Apellidos</b>	
---------------------------	--

<b>Año de ingreso al Programa de Formación</b>		<b>Año de egreso del Programa de Formación</b>	
<b>Edad</b>		<b>Sexo</b>	

**Nota importante:** Para responder a este cuestionario, solicitamos a Ud. considerar las prácticas pedagógicas que ha realizado como parte de su ejercicio docente. Considere, además, las instancias de planificación y simulación de clases realizadas en la universidad para la dimensión de Planificación y diseño en el ítem II y III.

**II. INSTRUCCIONES:** Marque con una X la opción que represente su frecuencia respecto a cada afirmación, considerando las siguientes categorías:

**S:** Siempre

**CS:** Casi siempre

**AV:** Algunas veces

**RV:** Rara vez

**N:** Nunca

<b>DIMENSIONES</b>	<b>AFIRMACIONES</b>	<b>S</b>	<b>CS</b>	<b>AV</b>	<b>RV</b>	<b>N</b>
PLANIFICACIÓN Y DISEÑO	1. Revisa literatura especializada para realizar la elección del contenido.					
	2. Considera la idea de uso y acepción de la teoría en prácticas reconocibles para el estudiante					
	3. Plantea objetivos alcanzables considerando las características personales y grupales de sus estudiantes					
METODOLOGÍA	4. Establece espacios físicos y temporales para crear a partir de la incertidumbre					
	5. Propone relaciones entre el contenido que imparte y otras temáticas o disciplinas					
	6. Genera espacios para el uso de metodologías innovadoras					
	7. Realiza actividades en que los estudiantes apliquen los contenidos de manera pragmática					
EVALUACIÓN	8. Crea material evaluativo de carácter cuantitativo que posea características innovadoras					
	9. Crea material evaluativo de carácter cualitativo que posea características innovadoras					

	10. Produce acciones que promuevan la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes a partir de los resultados obtenidos de las evaluaciones					
	11. Analiza y valora su quehacer docente por medio de la reflexión personal					
	12. Investiga diversas fuentes en función de enriquecer su práctica docente					
	13. Reflexiona críticamente sobre la realidad educativa nacional por medio del análisis de las políticas educacionales y su práctica docente.					
ACTITUDES	14. Genera espacios sistemáticos de trabajo personal que propicien su interés y curiosidad en mejorar su labor docente					
	15. Manifiesta una actitud positiva frente al diálogo en función de crear un ambiente sano de comunicación					
	16. Manifiesta una actitud de satisfacción frente a la eficacia de su ejercicio docente					
	17. Promueve acciones de cambio, mediante la organización del personal educativo, para mejorar los aprendizajes de los estudiantes					

III. Lea y responda de manera reflexiva, considerando en sus respuestas, principalmente, aquellas competencias y herramientas adquiridas en su trayecto académico en el Programa de Formación Pedagógica para la obtención del título de Profesor/a:

I. Planificación y diseño

1. ¿Cuál es su apreciación respecto a fundamentar por medio de respaldos teóricos la selección de contenidos que permitan una asociación interdisciplinar aludiendo al interés de los estudiantes?

---



---



---



---



---



---

2. ¿Considera que la formación que imparte la universidad le ha brindado la posibilidad de reflexionar sobre la aplicación de ciertos criterios que permitan que las adaptaciones de contenidos seleccionados incorporen la ejemplificación, en función de poder establecer una conexión entre la teoría y la realidad del estudiante, permitiendo el uso y utilidad de lo aprendido más allá del aula?

---



---



---

---

---

---

---

3. Durante las clases que ha realizado, ¿incorpora el contexto como elemento sustancial al momento de elaborar los objetivos, con la intención de posibilitar un aprendizaje significativo, poseedor de parámetros asertivos y realistas que se conecten directamente con los estudiantes?

---

---

---

---

---

---

---

II. Metodología

Al momento de crear nuevas metodologías pedagógicas, ¿usted considera un espacio temporal y físico concreto que facilite el proceso de experimentación e incertidumbre con el objeto de poder establecer relaciones con otras áreas disciplinares?, ¿considera que la universidad le entregó las herramientas suficientes para cumplir esta labor a cabalidad?

---

---

---

---

---

---

---

Dentro de su formación académica, ¿cree usted que adquirió las competencias y el dominio para adaptar el contenido en función de un aprendizaje significativo de sus estudiantes que incorpore tanto la teoría como la práctica con el propósito de utilizar metodologías innovadoras?

---

---

---

---

---

---

---

¿La formación que ha recibido por parte de la universidad le permite establecer rutinas que contemplen la repetición de ciertas metodologías en el aula o investigar nuevas formas de

enseñanza en función del contexto en el cual se inserta, adaptando e indagando sobre el uso de metodologías innovadoras?

---

---

---

---

---

---

---

### III. Evaluación

¿Cree usted que en su formación universitaria lo prepararon para crear evaluaciones, tanto cualitativas como cuantitativas, que le posibiliten la medición de resultados del proceso de aprendizaje y la reflexión sistemática sobre su labor docente, con el fin de tomar decisiones que mejoren la eficacia del aprendizaje de sus estudiantes?, ¿brinda espacios específicos para esta labor?

---

---

---

---

---

---

---

Durante su formación académica, ¿crearon en usted un interés por investigar diversas problemáticas o temáticas, del campo de la educación, que enriquezcan su conocimiento y le permitan contribuir a su ejercicio profesional de manera actualizada y con una visión crítica de la realidad educativa nacional?

---

---

---

---

---

---

---

### IV. Actitud

¿Es importante para usted trabajar sistemáticamente su interés pedagógico como una habilidad necesaria en función de proyectar una actitud que potencia la disposición tanto hacia su práctica docente como al trabajo con el estudiante? Según su experiencia, ¿cómo influye el interés pedagógico en el desarrollo de sus clases?

---

---

---

---

---

---

Entendiendo el diálogo como una herramienta de comunicación para potenciar el ambiente, el conocimiento y el aprendizaje significativo, ¿qué tan importante es para usted el uso de esta herramienta en la interacción de los diversos agentes del proceso educativo?, ¿se siente capaz de utilizar el diálogo de forma efectiva?

---

---

---

---

---

Según lo adquirido en su formación de pregrado, ¿cuál es el valor que le otorga al rol que cumple la expresión y las habilidades emocionales dentro del desarrollo individual y colectivo en el contexto educativo general, considerando las incidencias que pudieran tener en el desarrollo de las relaciones que conforma a lo largo de su ejercicio profesional?

---

---

---

---

---

Muchas gracias, su opinión es altamente valorada.

**7.2 Convenciones de Transcripción**

- Ortografía estándar
- Numerar las líneas a la izquierda
- Entonación interrogativa: ¿?
- Entonación exclamativa: ¡!
- Pausa breve: |
- Pausa mediana: | |
- Pausa larga: | | |
- Énfasis: subrayado
- Alargamiento de un sonido: ::
- Turno de la palabra: == (al principio de un turno para indicar que no ha habido pausa después del turno anterior)
- Solapamiento de turnos: =...=

(A - Vale | =Pero es que me molestarían las piedras =

B - [mirando a L] = Bueno | oye | y el pan ¿qué? ¿Tengo que = ir yo?

- Fenómenos no léxicos: [risas] [mirando a B] [riendo]
- Palabra ininteligible o dudosa: (¿???)

### 7.3 Entrevistas Estructuradas a Coordinadora del Programa

#### ENTREVISTAS A Coordinadora del Programa

##### **PROPÓSITO**

La siguiente entrevista tiene como fin conocer la apreciación de la Coordinadora del Programa respecto a incorporar dentro del proceso educativo espacios temporales y físicos que propicien la creación de metodologías de aprendizaje particulares, así como también su juicio de valor sobre la idea de que estas instancias funcionan como motor de formación en el ejercicio docente de los estudiantes y futuros profesionales, con el objeto de poder replicar la sucesiva elaboración de dichos modos de enseñanza con un carácter innovador.

##### **I. DATOS GENERALES**

<b>Nombre</b>			
<b>Periodo de ejercicio</b>	_____ al _____	<b>Edad</b>	___ años

<b>como Coordinadora del Programa</b>			
<b>Años de ejercicio como docente del Programa de Formación Pedagógica</b>	_____ años	<b>Sexo</b>	__F __M

## I. PREGUNTAS

1. ¿Qué piensa respecto al proceso de planificación que realizan los docentes del PFPL, en el cual se vincula la fundamentación teórica y su posterior adecuación a fin de alcanzar los objetivos establecidos en relación con la realidad del estudiante?
2. ¿Cuál es su opinión respecto a la(s) metodología(s) que utilizan los docentes del PFPL para facilitar un aprendizaje eficaz y significativo que facilite la formación de determinadas competencias en los estudiantes?
3. De acuerdo con su juicio y ejercicio habitual, ¿cuál es su apreciación sobre el diseño y construcción del material evaluativo para la corroboración de las metas planteadas y la toma de decisiones en base a los resultados?
4. ¿Cuál es su opinión respecto a sus habilidades de expresión comunicativa, emocional y afectiva que pueden potenciar o favorecer la relación con sus estudiantes?
5. ¿Cuáles cree usted que son los principales conceptos que debe tener una planificación y diseño organizacional de contenidos que posea como objetivo alcanzar la innovación?
6. Según su conocimiento, ¿es posible trabajar con distintas metodologías una misma disciplina? ¿Cómo influye en el ejercicio docente el uso variado de estas?
7. ¿Cuál es o son los enfoques evaluativos que usted considera más apropiados y en qué instancias propone que se efectúen?
8. ¿Cuáles estima que son las actitudes que debería desarrollar un docente para despertar el interés de los estudiantes y establecer un clima propicio de comunicación?
9. ¿Los docentes establecen parámetros claros en cuanto a diseñar planificaciones que se adapten a lo que solicita el plan de trabajo y a la realidad en que se imparte?, ¿corrigen, cambian y se muestran flexibles al momento de organizar las actividades a realizar?
10. ¿Podría describir las metodologías utilizadas por los docentes en el proceso educativo que estima son flexibles, aluden a la creatividad, una búsqueda o incluso un constante cambio de los modos de enseñanza, en función de las necesidades que surgen en sus estudiantes?
11. ¿Podría usted describir los tipos de evaluaciones que utilizan los docentes del Programa de Formación Pedagógica y su conexión con la esencia de la disciplina en la que se quiere formar?
12. De acuerdo con lo que ha sostenido respecto a las actitudes que debiera formar un estudiante de pedagogía, ¿qué acciones concretas podría señalar que ejercen los docentes en sus clases en función de promoverlas?

### 7.3.1 Transcripción Entrevista Coordinadora del Programa

#### Datos generales:

<b>Título:</b>	Entrevista Coordinadora del Programa sobre el desarrollo de la competencia de innovación en los estudiantes del Programa de Formación Pedagógica para la obtención de título de Profesor/a de Educación Media en Historia y Geografía de la Universidad Católica de la Santísima Concepción.
<b>Fecha de grabación:</b>	15 de enero de 2020 10:38 am

<b>Técnica de grabación:</b>	Auditiva
<b>Origen del documento (ámbito social):</b>	Académico
<b>Recolector:</b>	Camila Flores D.
<b>Género:</b>	Entrevista
<b>Participantes</b>	A: Coordinadora del Programa B: entrevistador

<b>N°</b>	<b>Respuesta</b>
1	<p>Aquí se trabaja por modelo de Syllabus, la planificación la hacen en función del Syllabus, ellos consideran el programa o la función curricular. Ellos consideran el programa de la actividad curricular y en función de eso ellos calendarizan en Syllabus, entonces ahí ellos programan todas las clases que van a desarrollar y necesitan considerar la fecha, el resultado de aprendizaje que van a trabajar, los contenidos o saber en qué se van a desarrollar, pueden ser conceptuales, procedimientos longitudinales y las actividades evaluativas que van a desarrollar durante esa clase, ya que todas las clases pueden llevar una evaluación <u>y no necesariamente una calificación</u>, entonces después de esto ellos planifican la docencia directa, o sea, planifican las 2 o 3 horas que están con los estudiantes y la docencia indirecta qué van a hacer los estudiantes las otras 3, 4 o 5 horas que tienen por asignatura y eso se hace con las 18 semanas en teoría porque eso dice el modelo educativo pero en realidad planifican 16 o 15 a veces ahora por todo esto de que el primer semestre hubo un movimiento social y el segundo también entonces sería algo flexible, por lo tanto, después los profesores van modificando o le asignan mayor o menor tiempo:: a algunas actividades o algunas de las actividades directas pasan a ser indirectas y ahí van haciendo ajustes.</p> <p>Ahora los estudiantes conocen ese Syllabus al principio del semestre, está alojado incluso en su programa, en su EVA, en la intranet y eh:: está sujeto a modificaciones y ellos ya lo saben, pero esas modificaciones siempre deben ser en conocimiento de los estudiantes y en común acuerdo, así que todos los profesores en ese sentido planifican, yo lo he hecho como coordinadora del programa recibo los Syllabus al inicio del semestre y los tengo organizados de tal manera de que si los estudiantes tuvieran alguna duda nos atenimos efectivamente a lo que dice el Syllabus para dar cumplimiento al programa.</p> <p>El primer semestre ocurría que los profesores planifican sin conocer a los estudiantes, y yo venía recién llegando, así que lo que hicieron fueron unas adecuaciones, de hecho yo recibí después unos Syllabus después de la primera y segunda semana de clases y me dicen Pilar te envió una versión más actualizada del Syllabus, producto de que ellos pensaban que a lo mejor algunos conocimientos <u>disciplinares</u> de algunos estudiantes, que vienen de una formación de 4 años de su disciplina, a lo mejor estaban bien desarrollados pero se dieron cuenta de que no era tan así, entonces en su mismo Syllabus tuvieron que modificar a lo mejor algunos contenidos que se querían desarrollar o profundizar.</p>

2	<p>Nosotros, cuando hicimos los programas, de hecho, los profesores que hacen clases, la mayoría de ellos participó además de la elaboración de los programas entonces ya en los programas yo cautelé que las estrategias metodológicas y evaluativas que se iban a incorporar fueran en metodologías activas. Entonces trabajan el juego de roles, el ABP, el estudio de caso, em:: técnica de juego de roles, entonces en la didáctica, principalmente se trabajan distintas estrategias metodológicas, en cuanto a evaluación, que yo también les hago el curso de evaluación, ahí le enseño distintos instrumentos y algunas estrategias. Entonces, todas las estrategias o metodologías están asociadas más bien al aprendizaje autónomo de los estudiantes, activo y significativo, de tal manera que lo que más le he recalado a los profesores es que ellos les enseñen modelos que quisieran que sus estudiantes replicaran cuando ellos fueran profesores.   Entonces ojalá eviten la clase magistral, porque los estudiantes ya vienen con esa:: eh:: esa forma de enseñanza como si fuera la única, porque en historia, en filosofía, en religión el modelo de enseñanza es así. Es más tradicional, es más una motivación frontal, entonces a ellos les ha costado mucho, de hecho, al principio, decían ya, voy a hacer la clase magistral de una y después los estudiantes hacen un taller y yo les decía no po::, tú clase no puede ser más allá de veinte minutos, porque tus estudiantes no se van a concentrar más de veinte minutos. Así que para ellos ha sido un tremendo desafío y les ha gustado porque sienten que al su profesor utilizar metodologías activas, a través del mismo modelo o los ejemplos a seguir, ellos pueden ser un poco más innovadores en ese sentido. Así es que las estrategias son diversas, los cursos de psicología, sociología y de inclusión también tienen estas estrategias de ensayo, informe para poder desarrollar con su:: sus estudiantes y, a la vez, ellos con sus futuros estudiantes.</p>
3	<p>Nosotros justamente, estamos en este periodo del diseño de instrumentos::   Bueno, ellos aprendieron   no lo puedo decir así tan certeramente, ellos sí eh:: lograron entender cómo se construyen buenos instrumentos, conocen las tablas de representatividad, de especificaciones, ahora estoy a la espera de que entreguen los instrumentos finales, entonces recién ahí voy a poder decir, sí, efectivamente lo aprendieron o no, pero al menos yo se los enseñé [risas], pero como no basta con que uno enseñe, sino con que el estudiante aprenda, ahí voy a poder dar fe de que sí, de que sí lo aprendieron. Ahora les enseñé hace poquito el tema de cálculo de notas de acuerdo con los niveles de exigencia   así que para ellos fue toda una matemática, claramente la tabla del tres simples tuvieron que recordarla y yo les dije, pero chiquillos esa cuestión es como súper básica, pero no la utilizaban me decían, pensé que nunca más iba a utilizar matemáticas. Entonces, para que la evaluación sea justa, tú debes calcular una nota en función del porcentaje de exigencia de una prueba, y para poder verificar que tus ítems están bien desarrollados a partir de los resultados que tú obtengas debes identificar que tan fácil y que tan difícil fue el ítem, y que nivel de discriminación tienen. <u>En el buen sentido</u>, o sea, que permita identificar entre los que no saben y respondieron bien y a los que no saben y no respondieron bien. Y eso estadísticamente se puede hacer   así que estuvieron de cabeza trabajando el día viernes pasado, <u>dos horas y media haciendo cálculos</u> y:: llegaron ahí a los resultados. Ahora yo podría decir que de todos los que rindieron, solo dos estudiantes no lo lograron ese</p>

	<p>aprendizaje, con fórmula en mano, con todo, pero a mí lo que me interesa es que ellos apliquen lo que aprendieron más que me reproduzcan conocimientos.</p> <p>Y después trabajaron el tema de pautas de observación y eso me pareció que les gustó bastante, porque ahora están haciendo su hito evaluativo, donde ellos tienen que demostrar estas competencias, que es lo que me preguntabas delante [mirando a B]. Ellos demuestran el primer nivel dominio de sus competencias en este:: primer año de formación y ahí ellos tienen que diseñar una planificación en torno a caracterización de los estudiantes y de acuerdo a una fundamentación teórica, y además tienen que adjuntar instrumentos de evaluación y la mayoría de lo que yo he revisado hasta el momento ha utilizado instrumentos de observación, listas de cotejo, escala de apreciación, la rúbrica no se atreven todavía porque sienten que es muy compleja, pero yo creo que a medida que va pasando el tiempo se van a ir soltando un poco más y:: lo van a desarrollar, así que para ellos ha sido todo un desafío incluso   claro, ellos rindieron la prueba nacional diagnóstica hace poco, entonces como habíamos alcanzado hartas clases de evaluación me decían profe, la prueba fue súper rara, pero ¿cómo rara?, no sé, no la puedo describir me decían ello, porque en algunos casos la extensión de las alternativas era muy distinta, cosa que usted nos había enseñado que deberían ser similares, eh:: nos preguntaban::   <u>era muy raro lo que preguntaban</u>, si nosotros pensáramos como instrumento, según todo lo que vimos con usted, el instrumento no estaba bien desarrollado, en eso pensaban y yo les decía, denme una pregunta por último y era muy extraño, me decían que no se acordaban mucho, pero que sí, que no era necesario ni haber estudiado historia ni el plan de formación para poder responder a algunas preguntas que eran casi de:: cultura general. Así que, en ese sentido claro, volvieron su ojo más crítico, se ponen a trabajar otras evaluaciones, de hecho, trajeron una pauta de evaluación de un colega, no me dijeron el nombre, obviamente, <u>pero destrozaron la pauta, es que no esto no está bien, que tiene dos aspectos a evaluar por indicador y un montón de cosas</u> no está el puntaje, no están las instrucciones, no está el porcentaje de exigencia entonces, se volvieron muy críticos de los instrumentos de sus propios profesores. Pero generalmente eso me pasas cuando hago clases de evaluación, se ponen a criticar a todo el mundo, yo les digo que lo importante es que ustedes me demuestren eso, en sus instrumentos que todo eso que aprendieron lo pueden aplicar, así que yo tengo fe de que al menos los conocimientos quedaron instalados, y ahora a practicar no más, porque el tema de la evaluación   a veces, hasta a mí me pasa, hago una rúbrica, la aplico y después que la aplico digo no me quedo tan conforme porque en realidad siento que le estoy dando poco puntaje o dónde pongo cuando el estudiante me demuestra eso, lo pongo en dos puntos o tres puntos y pienso que me faltó otra categoría a lo mejor y uno siempre lo va mejorando.</p>
4	<p>Mm:: por escrito ellos me mandan correos, entonces de primero es profesora aquí va el archivo, y no po, les digo yo, esa no es la forma académicamente de poder escribir, entonces buenos días profesora, junto con saludar y después despedirse, o sea, el estudiante del programa de formación   así que eso, a pesar de ellos tienen cuatro años de universidad deberían más o menos manejarlo, no está muy bien resuelto y, en algunos casos, en otros hay que los estudiantes son muy formales y escriben bien, ahora de</p>

repente me pasa que el mensaje que escriben le ponen mucha palabra cuando en realidad es más concreto lo que ellos quisieran pedir, yo creo que todavía están un poquito al debe con lo extracurricular, entonces eso tiene con enviar un correo solamente.

Ahora con la escritura, claro yo tuve la oportunidad de hacer un glosario con ellos donde tenían que reescribir en función de alguna:: eh:: algunas actividades que ellos han estado desarrollando y, claro, me fijé que la ortografía tampoco estaba muy bien en algunos estudiantes y, lo otro, respecto a la comunicacional emocional y afectiva, este semestre me pasó que, en este mes en realidad, no sé si porque estarán de vacaciones los estudiantes, pero me ocurrió que tengo tres o cuatro chiquillo que están pasando por problemas personales muy complejos, y me pidieron ayuda para poder hablar con los profesores en la entrega de trabajos un poquito más posterior, más que nada esa era como su ayuda y que comprendiera, en realidad. No queremos que nos digan, así como, por qué no están atentos a esto, por qué no han hecho esto otro. Porque de verdad están pensando en su problema y no en los estudios, pero ellos solamente pedían en esa parte, ahora emocionalmente yo no soy psicóloga, no he hecho cursos de psicología, entonces simplemente yo les digo, ¿en qué los puedo ayudar? Y de repente otros colegas me dicen Pilar, a veces lo único que quieren es que los escuchen, nada más, no quieren que tú les des solución a nada, simplemente alguien que te escuche y:: no más que eso. Claro es cómo le voy a dar una opinión si no he vivido lo que vivió y qué le voy a decir, cómo puede solucionar el problema, no tengo las competencias para poder decirle a la persona, no mire tranquilo, no sé qué| y dentro de eso, bueno tengo una chica que fue mamá hace poquito entonces ha estado muy complicada con el tema de su guagua, para asistir a clases, sí que, claro, a ella le he podido dar un poco más de consejos, porque yo también soy mamá, entonces le digo mira el esfuerzo que estás haciendo ahora y el sacrificio que está teniendo tu hija por no tenerte tan cerca va a ser retribuido después, porque tú vas a poder optar un título y en la ciudad donde tú vives, hay menos posibilidades laborales, pero ya con un título de profesora vas a tener mayor posibilidad. Así que con ella he podido ser un poco más empática, siento yo, pero con los otros chicos que me han contado situaciones más personales eh:: siento que no les he podido ayudar más que con decirle, ya mire, yo voy a hablar con el profesor para que te dé un poco más de plazo. Yo creo que eso favorece el rendimiento, porque si yo no los escuchara, no tratara de darles solución ellos claramente no presentarían sus trabajos y el profesor les pondría un uno y no nos enteraríamos nunca sobre qué situación le ocurrió al estudiante, simplemente no vino, no entregó el trabajo y es un uno. Y eso claramente va a afectar, porque podrían reprobar o tener notas muy bajas, en cambio aquí, por último, que alguien te escuche y te diga ya si te vamos a dar más plazo, incluso el plazo ni siquiera se los impongo yo, pero cuándo quiere, ya de aquí al jueves, ya, pero les pregunto lo irán a cumplir, ya dejémoslo el viernes. Ya pero el viernes y nada más, entonces que nazca de ellos, porque si yo les digo le doy dos días y nada más todavía ellos se sienten presionados, entonces al momento que yo les digo, no usted ponga el plazo, cuando usted diga, cuando usted quiera, cuando usted pueda, y yo creo que ahí el estudiante se siente mucho mejor, y de hecho el otro día me decían queremos hacer un muy buen trabajo, ya ahí desde el primer

	<p>día que me dijeron queremos entregar algo solo para cumplir ahora a que me digan dos o tres días más para entregar un buen trabajo, yo ya creo que están motivados al menos a entregar algo mejor.</p>
5	<p>Bueno, claramente las estrategias que utilizan los estudiantes, para los que están programando, es decir los futuros estudiantes, deberían estar relacionado con la:   con actividades que vayan fuera de lo tradicional, entonces con metodologías activas, lo otro que lo que seleccionen como saberes a enseñar que no sean solo contenidos conceptuales, sino que además sean cuestiones más procedimentales o actitudinales, entonces si voy a enseñar la revolución industrial, no el concepto como sí, sino que las habilidades que ellos pueden desarrollar para poder aprender ese conocimiento o que puede ser otro, lo del contenido debe quedar un poco de lado, en el sentido que lo que se quiere desarrollar son más bien las habilidades o las actitudes, o como esto la historia, lo que ha ocurrido, no cierto, en la actualidad puede repercutir en el futuro.    Claramente tener diseños distintos, hacer un ABP, que ellos desarrollen con sus estudiantes una estrategia como el Aprendizaje Basado en Problemas, entonces no sé un día les contaba, tráiganme fotos sobre los::, de cómo la mujer durante el desarrollo de su evolución o el desarrollo de la historia ha ido evolucionando su participación, como por ejemplo que antes no podían votar, eso tráiganme imágenes de antes e imágenes de ahora, cómo es el estereotipo de la mujer, por ejemplo, y ahí tú puedes desarrollar historia a través de elementos tan cotidianos y que tiene mucho más sentido para ellos, eh:: los estudios de caso, por ejemplo, yo la otra vez les mostraba el caso de una niñita que se había sacado un uno en una calificación de matemáticas, creo que era, u otro ejemplo y era simplemente porque el instrumento estaba mal diseñado. Entonces cómo una prueba escrita tan tradicional, que:: puede cambiar y ser una cosa mucho más innovadora como un instrumento no tradicional. De hecho esta semana ya partimos con la clase de instrumentos no tradicionales, donde lo que buscamos no es calificar, porque da lo mismo la calificación, por eso yo siempre les digo   de hecho hay una chica que es súper competitiva y:: le importa mucho la nota y la nota y yo le digo ya si la nota da igual, si lo importante es que tú aprendas, es que yo trabajé más entonces creo que debería ser mejor nota, yo le digo perfecto, si trabajaste más el día de mañana te vas a sentir mejor preparada y da lo mismo la calificación ahora, pero me ha costado con ella, en particular, darle a entender que la nota es secundaria que lo importante es el aprendizaje y eso se logra con elementos que tienen que ver más con la innovación y tomar elementos de la realidad, cómo puedo mejorar elementos que en la actualidad existen y cómo puedo transformar a través de la historia o a través de la física, la historia y las matemáticas, da igual en ese sentido la asignatura.   y trabajar de manera interrelacionada, porque yo les digo a los chiquillos cuando usted sea jefe de UTP, y me miran así [expresión facial de extrañeza] y yo les digo sí, si muchos de ustedes van a ser jefes de UTP, directores, hasta seremi, si el seremi nuestro es profesor de historia, sí que en ese sentido tengo altas expectativas de ellos   Entonces les digo cuando ustedes tengan como coordinador de ciclo algún cargo, la idea que ustedes interrelacionen, o sea, la historia no se enseña sola, necesita del lenguaje, necesita de las matemáticas, necesita de todas las otras asignaturas,</p>

	<p>así que yo creo que esa es la mejor forma de innovar en el aula, cuando tú no te encierras solamente en tu asignatura, sino que te interrelacionas con los demás.</p>
6	<p>Sí, o sea, claramente   Mira, yo creo que ahí de repente tenemos un poco de discrepancia con las personas de didáctica, porque los de didáctica dicen que existe la didáctica de las matemáticas, la didáctica del lenguaje, la didáctica de la historia y unas están más avanzadas que otras, me parece que la de las matemáticas es la que está más avanzada en cuanto a disciplina, así como desde el área de la academia, eh:: sin embargo, trabajo con otra colega que también trabaja el tema de metodologías y de didácticas en generales, entonces claro, el ABP, el estudio de caso, el juego de roles, para mí son metodologías que tú puedes implementarlas en cualquier asignatura, da igual como en ese sentido. Ahora cuando tú quieres ver el tema de, no sé el cálculo de no sé qué cosa, a lo mejor ahí si es necesario una didáctica específica de. Ahora en historia nosotros tenemos un profesor que hizo su doctorado en España y el maneja, claro, la didáctica de la historia, pero así como diez pasos más allá de como nosotros entendemos la didáctica, y:: en ese sentido los estudiantes están siendo formados como no para ir a trabajar con estudiantes del 2020, sino que con estudiantes del 2030, entonces para ellos ha sido enriquecedor y súper desafiante en realidad, porque en realidad a veces me dicen no le entendemos al profe, a mí misma de repente me pasa, a veces el me habla del área de la historia y no es como el profe de la historia que me hablaba a mí de lo que me pasaba antes, sino que él está hablando futurista, así como lo que después va a ocurrir, y claro ahí les encuentro sentido a los de didáctica cuando dicen que existe una didáctica específica que tiene que ver con la historia, con la filosofía, las matemáticas, etcétera, pero siento que hay estrategias que son generales que uno podría implementarlas en cualquier disciplina, en cualquier asignatura. Y eh::   y cómo opino o influye el uso de estas variedades, yo creo que es fundamental que el estudiante sienta que su profesor algún tiempo le estuvo enseñando método de caso, que en otro tiempo estuvo con ABP, que en otro tiempo está basado en proyectos, que de repente hace juego de roles, que a veces, hace esto del grupo de expertos, o sea, si el estudiante percibe que su profesor siempre está haciendo cosas distintas, entonces claramente va a influir en su motivación primero y en el aprendizaje, porque habrá alguno que le gusta trabajar en grupo y se atreve, y a lo mejor eso lo invita a opinar, pero si es una clase magistral y le dice Pedro, ven, levanta la mano, o lo hace opinar sobre qué cosa, a lo mejor el estudiante no quiere hablar entre veinte o treinta estudiantes, pero a lo mejor, si en su grupo más pequeño si se atreve     oh, más bien, si vamos a hacer con, yo utilizo con ellos las Plickers, que son unas tarjetas con código QR para poder evaluar, entonces claro si uno pregunta quién cree que es la A, quién cree que es la B, no tiene el cien por ciento de la representatividad de tus estudiantes, en cambio con esta TIC, obtienes inmediatamente los resultados o cómo es la participación de todos, ahora yo le decía a los estudiantes si tú vas con las plickers la primera clase, la segunda clase, la tercera clase, ¿qué te van a decir a la cuarta? Ya:: viene con las Plickers, entonces tú tienes que modificar e ir usando otras estrategias que te permitan que los estudiantes enganchen al final, por último que se entretengan en clase, quizás los contenidos en sí de la disciplina no va a ser tanto, pero sí los vas a tener más motivados, y sobre todo por un</p>

	tema disciplinar, disciplinar en cuanto al desorden que podría ocurrir en la sala de clases, y ellos que trabajan con chicos de tercero o cuarto medio que están pensando en cualquier otra cosa, menos los estudios.
7	Bueno, yo a propósito de los enfoques enseñaba yo en el estudio ese que hicimos en el cálculo de notas el enfoque egométrico, psicométrico y el ideográfico, entonces yo les decía en el egométrico lo que tú intentas es comparar los resultados entre sí, y saber quién está sobre la media, bajo la media, que es lo que ocurre con el SIMCE o la PSU, entendieron súper claro ahí el ejemplo, el enfoque psicométrico es más bien cuánto el estudiante logra en función del objetivo que yo tenía planteado de una meta o del resultado de aprendizaje, dependiendo del modelo educativo y el enfoque ideográfico es cuánto el estudiante avanza respecto a sí mismo, ahora ese enfoque lo he aplicado con algunos estudiantes que tienen un poco más de dificultad, entonces le doy la posibilidad de que lo vuelvan a entregar, entonces se van midiendo en función de sí mismo y no importa si la mayoría los alcanzó bien y justo esos estudiantes no, eh::, pero si yo creo que la línea o:: como programa fomentamos es un enfoque más edumétrico donde se alcance el objetivo o resultado de aprendizaje que nosotros teníamos pensado o propuesto para los estudiantes, eh:: el más apropiado debería ser eso, porque claro, nosotros tenemos metas que son los objetivos o los resultados de aprendizaje con sus competencias que en la suma de ellos te entregó tal perfil de egreso, por lo tanto, esa es nuestra medida o nuestra vara hasta donde queremos llegar, entonces el enfoque edumétrico sería el que es más apropiado para el modelo educativo que estamos desarrollando, lo que no significa que los otros no los podamos usar de manera formativa, a veces no sé  estamos viendo temas sobre el concepto evaluativo, hago eso de las Plickers y veo, en realidad, el promedio del curso es este, cuáles están sobre el promedio o bajo el promedio:: ¡Chiquillos hay que poner ojo aquí!, porque hay conceptos que no están todavía internalizados, les entregaremos material de lectura complementaria o, al menos, ellos se hacen conscientes de que no están llegando a lo que se esperaba.
8	Yo creo que la empatía, porque yo creo que en el momento que tú te pones en el lugar del estudiante y comprendes por qué está pasando  En alguna oportunidad, ya les decía si terminábamos el semestre ahora o esperábamos en marzo como lo van a hacer el resto de los compañeros, em:: no y claro, habían dos estudiantes que me decían no no queremos volver ahora por situaciones que no estás dadas las condiciones de:: las condición en general de contexto, entonces claro, entonces yo les decía y que te asegura que en marzo sí se van a dar, nadie po. Después me enteré que uno de los chicos tenía un problema personal y por eso no quería volver, entonces ya después lo pude entender, entonces si yo hubiera sido más empática a lo mejor  claro y yo se lo pregunté, le escribí tienes alguna situación en un correo, y no lo quiso decir, lo dijo después, pero claro cada uno en su momento, entonces cuando tú te pones en el lugar del estudiante:: no sé algunos me contaron que por ejemplo viven en un departamento y tienen que estar pagando ese departamento durante estos dos meses, claro entonces igual, para uno es como ¿pero qué te cuesta venir a clases?, pero no me cuesta porque tengo que pagar un mes más.

	<p>Entonces esas cosas uno no las comprende si no habla con ellos, entonces yo creo que la empatía en ese sentido es el escuchar, es saber las demandas de los estudiantes. Yo, por lo general, siempre estoy apurada, siempre hago miles de cosas entonces, de repente vienen y les dijo ¿qué es lo que necesitan en lo que les puedo ayudar? [risas] así como súper preciso, y a veces una de las estudiantes me decían, pero profe si a veces uno quiere que simplemente la escuchen, ya pero el escuchar significa demandar un tiempo, tiempo que tengo tantas actividades que a veces no las alcanzo a hacer. Entonces yo creo que ahí es un mea culpa en ese sentido de, darle un poco más de tiempo de lo que pasa con ellos    Eh:: que otra actitudes, eh:: yo creo que es más que nada eso la empatía, la escucha activa, eh:: y bueno también ser exigente en la medida que se pueda, yo exijo, pero también puedo ser flexible, la exigencia con la flexibilidad, yo les puedo decir, no si entréguelo cuando ustedes quieran, ¿de verdad cuándo nosotros queramos?, sí de verdad, yo me ajusto después con los tiempo. Es verdad con eso igual sé que el día de mañana el director no les va a decir entréguelo la planificación cuando usted quiera, pero todavía se están formando, hay momentos para decir se hace en la fecha que estimamos y esto otro no. Pero yo creo que todo es dialogado también esa es otra actitud, el diálogo, eh:: el diálogo así como bidireccional, de ambas partes.</p>
9	<p>Sí como te decía en la primera pregunta, ellos diseñan el Syllabus, ellos si están considerando los elementos claves, son las actividades de docencia directa, que van a hacer con los estudiantes y dentro de eso ellos consideran actividades donde despiertan el interés del estudiantes, los estudiantes trabajan de manera activa y autónoma dentro de la misma clase y actividades de cierre, esa es más o menos la estructura de clase de los Syllabus es poco probable que veas un Syllabus donde estén solamente los contenidos que van a enseñar, y ahí ponen ellos las actividades y las de docencia autónoma también, porque es lo que hace el estudiante antes de la clase o después de la clase, eh:: y son flexibles como te decía, el primer semestre se planificaron 16 semanas pero se lograron realizar 12, si mal no recuerdo, por el tema del movimiento social feminista el primer semestre y el segundo por la contingencia nacional, entonces tampoco alcanzaron a desarrollarlo completamente, entonces sí, son flexibles tanto los estudiantes, que a veces solicitan flexibilidad en torno a algunas temáticas, como los profesores también.</p>
10	<p>Yo creo que el estudio de caso, el Aprendizaje Basado en Problemas, claro eso son más generales, recuerdo un poco más o menos estaban descritas en los Syllabus y esa en general generan cambios, porque mira    ¡Ah!, el primer semestre trabajaron con Infocap, que es una:: empresa que trabaja con nivelación de estudios, pero tiene varias funciones, dentro de ellas tienen nivelación de estudios para personas extranjeras. De hecho, lo que ellos hicieron fue que conocieron una realidad que era una comunidad de haitianos que había llegado, entonces ellos tenían que diseñar un programa de lectura o de formación para personas extranjeras, que es el aprendizaje basado en servicios, el ABS, si mira eso no lo habíamos mencionado, porque de verdad trabajaron el tema, todo ese semestre en el curso de gestión, entonces ellos le ayudaron ahí a Infocap, en el sentido de generar un programa de nivelación de estudios para extranjeros y ellos además aprendieron una</p>

	<p>cultura distintas, ah sí que:: hubo una reciprocidad allí, afortunadamente en esa oportunidad, la profesora que dictaba el curso había sido invitada por un Fondecyt de otro colega, sobre aprendizaje y servicio, sí que todo calzaba, nosotros tuvimos un expositor, especialista en esta área, entonces hicimos un seminario después que los estudiantes trabajaron con Infocap e hicieron esta actividad durante un mes, me parece que estuvieron desarrollando, entonces después ellos mostraban los resultados de la experiencia que habían desarrollado y el expositor vino a explicar sobre aprendizaje y servicio. Entonces aproveché de invitar a los futuros estudiantes de historia, filosofía y religión, van los estudiantes actuales y algunos que otros profesores, así que fue bastante valorada la actividad y lo digo así con certeza porque después hice una encuesta en Google Drive y fue muy, muy bien valorada. Incluso ellos ponían debería hacerse de manera más permanente, sí que este otro semestre, bueno, ahora 2020, vamos a hacer otra actividad de coloquio, no sé si aprendizaje y servicio, puede que tenga que ver con el tema de:: práctica, porque tenemos un profesor que se ganó un FAD un Fomento de Apoyo a la Docencia que lo está trabajando en las prácticas profesionales con los estudiantes, lo que sí seguro es que todos los años se va a hacer un coloquio para poder mostrar las cosas que los estudiantes hacen. Y como la práctica va estar relacionada con investigación acción que también es el otro curso donde van a desarrollar y van a detectar y solucionar una necesidad del colegio, de su centro educativo, y en práctica e investigación dos lo van a ir desarrollando para el hito evaluativo dos, que consiste en que ellos también hagan una planificación, un hito diagnóstico primero del colegio o la realidad donde lo van a implementar, lo implementen y luego ellos vienen acá a exponer y entregar los resultados de esa experiencia, a partir de las necesidades de las experiencias o las necesidades que va a tener el curso, va a depender ahí de que naturaleza les vayan a dar.</p>
11	<p>Ya, ellos realizan ensayos, informes, eh:: control de lectura, sigue siendo eso como lo tradicional, eh:: planificaciones     narrativas, que son otras estrategias que han implementado en este segundo semestre a propósito de una niña que está haciendo una investigación con ellos sí que los hizo participar de las narrativas     eso, mira no sé si alguien ha hecho certamen, pero en realidad es él certamen o los dos certámenes en general, porque todo lo otro ha sido por medio de:: ¡Glosario!, esa fue otra actividad, un informe de glosario, esquemas conceptuales también han entregado como evidencia de aprendizaje, eh:: bueno, los juegos de roles y han utilizado pauta, rúbrica, pauta de observación, de hecho todos trabajos que he mencionado antes o las evidencias han sido evaluadas a través rúbricas o pautas de observación o ¿? Pero la planificación ha sido el corazón de los instrumentos de evaluativos que han utilizado, porque claramente ellos tienen que aprender a planificar bien.</p> <p>Los instrumentos, las técnicas o las instancias evaluativas son transversales, entonces no existe una de una disciplina en particular, entonces lo que se usa aquí podría utilizarse en otras asignaturas igual, entonces no tiene que ver tan:: propiamente en lo que ellos se van a desempeñar después, o sea, el día de mañana a ellos les pueden pedir un ensayo, sobre no sé, la cuestión social, le pueden pedir el informe sobre el régimen militar, pueden hacer un esquema conceptual sobre eh:: la presencia de los pueblos originarios de cualquier</p>

	época, entonces cosas así, son tan transversales que se pueden usar en historia como en cualquier otra asignatura.
12	Yo creo que han sido flexibles, porque a los profesores siempre les pido es posible que cambiemos la fecha de no sé qué, y ellos siempre tienen toda la voluntad del mundo, entonces yo creo que la flexibilidad que han tenido los profesores con los estudiantes y/o espero que el día de mañana ellos sean flexibles con sus estudiantes también, en el sentido de que, da igual si se cumple ahora o se cumple después, claro hay cosas en las que no se puede ser tan flexible, pero en general las cosas si son así, yo creo que lo otro la exigencia, porque yo creo que de verdad los estudiantes de historia dicen: es que esto es muy difícil es que no le comprendo a la profesora, pero la profesora ha tratado de hacer lo máximo posible para que el estudiante comprenda y eso también ha sido como una tónica de los profesores, yo creo que la:: no sé si una actitud, pero la generosidad, porque los profesores han tratado de dar lo máximo posible, para que en este año y medio aprendan todo lo que se necesita aprender en este proceso de formación, ellos tienen que tener cuatro años de disciplina y en este año y medio aprenden a ser profesores, pero se dan cuenta que incluso la disciplina en sí tampoco la traían tan bien formada, en función a los programas de estudio, porque a ellos se les prepara para ser historiadores, para trabajar o para investigar sobre la historia, pero no para trabajar la historia como en la escuela se quiere fomentar,    em:: la tolerancia yo creo que también es otra, porque muchas veces me dicen este chico no me ha respondido con esto, pero han tenido tolerancia y en acciones concretas han entregado más posibilidades de trabajo en tiempos distintos, yo creo que esa es la acción más concreta, eh:: lo otro a lo mejor escuchar sus problemas personales, tengo dos o tres profesores que siempre me están reportando ellos a mí, me están contando: oye ojo porque este estudiante está pasando por esta situación. Eh:: por lo tanto, los he escuchado, pero son tan poquitos que en realidad se nota cuando están pendiente de un estudiante u otro, así que ese es otro tema el de la escucha activa con los estudiantes y que también en general   en general mis profes tienen como esa:: actitud con los estudiantes.

#### 7.4 Entrevista Estructurada a Docentes

##### **ENTREVISTAS A DOCENTES DEL PROGRAMA DE CONTINUIDAD DE ESTUDIOS**

##### **PROPÓSITO**

La siguiente entrevista tiene como fin conocer la apreciación de los docentes respecto a incorporar dentro del proceso educativo espacios temporales y físicos que propicien la creación de metodologías de aprendizaje particulares, así como también la idea de que estas instancias funcionan como motor de formación en el ejercicio docente de los estudiantes y futuros profesionales, con el objeto de poder replicar la sucesiva elaboración de dichos modos de enseñanza con un carácter no tradicional e innovador.

##### **I. DATOS GENERALES**

<b>Nombre</b>		<b>Edad</b>	___ años
<b>Años de ejercicio como docente del Programa de Formación Pedagógica</b>	_____ años	<b>Sexo</b>	__F __M

#### I. Preguntas

1. ¿Qué piensa respecto a su proceso de planificación, en el cual se vincula la fundamentación teórica y su posterior adecuación a fin de alcanzar los objetivos establecidos en relación con la realidad del estudiante?
2. ¿Cuál es su opinión respecto a la(s) metodología(s) que utiliza en su labor docente para facilitar un aprendizaje eficaz y significativo que facilite la formación de determinadas competencias en los estudiantes?
3. De acuerdo con su juicio y ejercicio habitual, ¿cuál es su apreciación sobre el diseño y construcción del material evaluativo para la corroboración de las metas planteadas y la toma de decisiones en base a los resultados?
4. ¿Cuál es su opinión respecto a sus habilidades de expresión comunicativa, emocional y afectiva que pueden potenciar o favorecer la relación con sus estudiantes?
5. ¿Cuáles cree usted que son los principales conceptos que deben tener una planificación y diseño organizacional de contenidos que posea como objetivo alcanzar la innovación?
6. Según su conocimiento, ¿es posible trabajar con distintas metodologías una misma disciplina? ¿Cómo influye en el ejercicio docente el uso variado de estas?
7. ¿Cuál es o son los enfoques evaluativos que usted considera más apropiados y en qué instancias los efectúa? contexto
8. ¿Cuáles estima que son las actitudes que debería desarrollar un docente para despertar el interés de los estudiantes y establecer un clima propicio de comunicación?
9. Usted, ¿establece parámetros claros en cuanto a diseñar planificaciones que se adapten lo que solicita el plan de trabajo a la realidad en que se imparte?, ¿corrige, cambia y se muestra flexible al momento de organizar las actividades a realizar?
10. ¿Podría describir las metodologías utilizadas en el proceso educativo que estima son flexibles, aluden a la creatividad, una búsqueda o incluso un constante cambio de los modos de enseñanza, en función de las necesidades que surgen en sus estudiantes?
11. ¿Podría usted describir los tipos de evaluaciones que realiza a los estudiantes del Programa de Formación Pedagógica y su conexión con la esencia de la disciplina en la que se quiere formar?
12. De acuerdo con lo que ha sostenido respecto a las actitudes que debiera formar un estudiante de pedagogía, ¿qué acciones concretas podría señalar que ejerce en sus clases en función de promoverlas?

#### 7.4.1 Transcripción Entrevista a Docentes

**Datos generales:**

<b>Título:</b>	Entrevista a Docente 1 sobre el desarrollo de la competencia de innovación en los estudiantes del Programa de Formación Pedagógica para la obtención de título de Profesor/a de Educación Media en Historia y Geografía de la Universidad Católica de la Santísima Concepción.
<b>Fecha de grabación:</b>	17 de enero de 2020 11:26 am
<b>Técnica de grabación:</b>	Auditiva
<b>Origen del documento (ámbito social):</b>	Académico
<b>Recolector:</b>	Camila Flores D.
<b>Género:</b>	Entrevista
<b>Participantes</b>	A: Docente 1 B: Entrevistador

<b>N°</b>	<b>Entrevistado</b>
<b>1</b>	Pienso que la planificación entendida como el proceso que desarrollamos en el Syllabus. ¿Eso verdad? [mirando a B]   Porque nosotros implementamos un programa con pocas modificaciones en general, pero   eh   lo hacemos en el Syllabus   esa planificación se hace quizás con demasiada anterioridad a conocer a los estudiantes y necesariamente requiere una adecuación cuando conoces al grupo de estudiantes, eso, por una parte. Entonces, claro, en exigencias institucionales entregarlo en cierta fecha, pero mmh, esa exigencia limita un poco al proceso de conocer a los intereses de los estudiantes, sus debilidades y sus fortalezas, también en el ámbito del desarrollo del curso.
<b>2</b>	Mhh, yo creo que en general eso en metodologías son   eh   creo que los estudiantes actuales necesitan un trabajo más orientado a la escuela y a la práctica, no a la práctica docente, sino al hacer, porque, en mi caso que hago gestión, es necesario que visualicen más cómo es el   cuáles son los desafíos reales de la gestión, más que lo que es teórico, entonces mi docencia todavía es muy teórica y, por los mismo, pienso que las dinámicas que ocurren ahí están si::, bastante más ligadas a la teoría que, a lo, a lo que ellos necesitan. Entonces para mí hay un desafío, siempre el ir aprendiendo actividades y cosas que yo podría ir mejorando en la docencia e ir mejorando en los próximos cursos.
<b>3</b>	Eh, construyo pocos instrumentos evaluativos en general, tengo algunas rúbricas con las cuales voy trabajando y::, y cómo te decía es difícil tomar decisiones en consideración que el Syllabus está planteado con tanta anterioridad y cuando yo entrego el Syllabus siento que estoy entregando como un contrato, en el fondo el estudiante, lo que está ahí es lo que debe cumplir y lo que yo le puedo exigir, entonces si voy incorporando más evaluaciones hay una negociación

	<p>constante, en la cual no::, en general evito caer, porque no creo que sea justo modificar la evaluación. Pero no sé si eso se puede hacer o no se puede hacer, tampoco tengo como la formación o la discusión, por ejemplo, con mis colegas sobre si es recomendable o no, eso no lo he hecho.</p>
4	<p>¡Ah sí yo intento, sí!, <u>me falta</u>, pero intento por lo menos que haya una buena emoción dentro del aula, que la sensación de estar en clases sea positiva   entonces trato de estimular la participación de los estudiantes de:: de que traigan sus experiencias de las prácticas, problemáticas, las cosas propias de sus trayectorias vitales que lo han hecho ser futuros profesores, ¿cierto?. Y trato de que eso alimente la dinámica del aula.</p>
5	<p>Bueno, flexibilidad, yo creo que es un concepto importante, eh, flexibilidad   que responda a situaciones emergentes o:: y, por ejemplo, en nuestro caso que hemos tenido en nuestros últimos tres años paros   y que eso nos obliga a no realizarla la docencia, a no cumplir con el Syllabus, a no ge::, no podemos garantizar aprendizajes en torno a eso, también eso es súper complicado y es necesario una flexibilidad que te permita tener otras vías de generación de conocimientos. Entonces la planificación tiene que ser algo flexible y, por las dos partes, por parte del estudiante y por parte del profesorado.    Entonces, venía pensando entonces en relación al curso que hago gestión, la carencia de conocimiento, venía pensando hace tiempo ya la necesidad de hacer por ejemplo módulos de trabajo o cinco módulos que sean cinco días enteros de trabajo en temas de gestión, porque veo que van quedando muchos vacíos, entonces debe haber formas distintas de generar ese, ese, acceso de la información. Además de habilidades flexibles   tendría que ser  eh  un poco lo que te decía antes tendría que tener esta mirada más  eh  no quiero decir innovadora, pero finalmente que no solo sea las dos horas de aula, sino que tiene que haber otro formato, tienen que haber otras labores de docencia que no conocemos y que no, y que finalmente nos estamos limitando a la cátedra de aula y no sabemos lo que hay, tendría que haber algo en ese sentido, algún concepto como distinto   y obviamente orientado a la colaboración, incluso a la exigencia de la colaboración entre docentes y, por tanto, en estudiantes. Estando los siete cursos de gestión en paralelo, deberían exigirse algunas dinámicas de colaboración a los docentes para que haya una    bueno una garantía de aprendizaje y además de un desafío para los estudiantes.</p>
6	<p><u>¡sí, claro!</u>, tiene que ser. Porque tiene que ver una estimulación al:: a la información, tiene que haber distintas formas de dar a conocer la información, tiene que participar los estudiantes de distintas formas, <u>sí claro</u>, tiene que que::    pueden convivir distintas metodologías y son necesarias.     Es exigente, es exigente para el docente, porque tienes que estar muy presente en la clase, tienes que hacerla tú, no puedes tener tu ayudante todo el rato, que de él dependa todo, o tienes que tener mucha confianza con un ayudante para que haga todo y tú estés segura que:: eso es::    entonces yo creo que es exigente en ese sentido que el profesor tiene que estar muy presente, tiene que estar muy motivado por lo que está haciendo y:: tratar de estar conectado con los estudiantes.</p>
7	<p>Eh:: yo trato de hacer evaluaciones del principio, el Syllabus tiene un formato   hay algunos hitos detrás del Syllabus que son evaluativos y que se han mantenido, porque han funcionado súper bien, hay otros que se han ido modificando, porque van cambiando los estudiantes, va cambiando uno, entonces eso va:: <u>eso, eso es en periodos normales</u>, cuando se pueden hacer las</p>

	clases [risas] pero cuando, entonces eso se ha podido hacer, y eso es desde el principio y frecuentemente, o sea, a dos o tres semanas    ah, y ¿qué formato? Hetero y coevaluación, la autoevaluación la aplicaba, pero la he ido dejando de aplicar.
8	Bueno, es un tema del cual he ido reflexionando sobre mi propia práctica, no es un tema que yo:: tenga certeza, pero yo creo que <u>cada vez más</u> , nosotros como docentes tenemos   bueno mientras más pasa el tiempo nos vamos distanciando de los estudiantes por edad, por una cuestión natural, y cuando empiezas a vivir eso tiene que, creo yo, surgir un verdadero interés por la realidad del joven que quiere ser profesor que es distinta a la tuya, entonces <u>yo pienso</u> , no es que lo haga, <u>pero pienso</u> que debería estar ese interés y que debería haber alguna forma en la que uno establezca esos canales de comunicación con el estudiante en torno a por qué quiere ser profesor, tal vez no en todos los cursos es obligatorio, pero igualmente, cuáles son los optativos que toman, hacia dónde son sus áreas distintas de interés, no solo el:: el que esté ahí y que cumpla con los requisitos, sino que pueda conversar con él sobre esas dinámicas, al igual que::   es lo mismo cuando ustedes tienen [haciendo alusión a la carrera del entrevistador] didáctica, ¿no es cierto? Cuando si ustedes quieren motivar el aprendizaje del estudiante tienen que motivarlo <u>a qué esté contigo en el fondo, ¿no?</u> No solo que aprenda lenguaje, sino que comparta ese espacio contigo, <u>eso es lo que pienso</u> , no significa que eso sea lo que haga [risas], pero eso es lo que yo he ido reflexionando, y justamente por el tema de los paros, porque, finalmente, ahí se crea una distancia con los estudiantes que no sabes por dónde salvar y:: no puede ser que solo por cumplir, o que te envíen un trabajo se genere el aprendizaje, eso no, no hay garantía de aprendizaje ahí.
9	Sí, trato de serlo, trato de ser flexible, e igual con los grupos, porque trabajo en grupos, trato de ser flexible con la conformación de los grupos, con los intereses del grupo, con los formatos de presentación de los trabajos y los grupos, y, en general, por lo que te decía antes porque hay diversidad y esa diversidad se puede mostrar en la medida que uno también sea flexible    trato de ser flexible con mis planificaciones, trato pero sabes que <u>no</u> , los estudiantes no   hay muchos elementos que de mis instrucciones les cuesta entender, entonces <u>trato</u> , pero siempre fallo    sí, puedo mejorar [risas].
10	Eh::, mmh, una de las metodologías    es que el semestre anterior en realidad fue bien corto y raro [aludiendo al inicio de las movilizaciones sociales del denominado 18O o Chile despertó], pero mira dentro de las metodologías, que, eh:: utilicé::   el año pasado, pensemos en el año pasado   una fue Aprendizaje de Servicio como una metodología, que para mí es súper importante, porque permite crear esta::, este diálogo de los intereses del estudiante con uno y con la comunidad, una metodología que mí me gustó. Trabajo colaborativo, en general, tanto que los estudiantes tienen que ponerse de acuerdo y llegar a ciertos aspectos en los cuales tienen que, eh::, tienen elementos comunes para poder presentar cierto trabajo solicitado y libertad, les puedo dar un tema y ellos presentan o un texto y ellos presentan en la forma que les parezca, pero no   ahí hay flexibilidad, eh:: el relato de la autobiografía también, eso tiene algunas guías pero es flexible, en el sentido que:: bueno yo parto de la base que están buenas, porque son sus experiencias, entonces nunca es tan punitivo, es más de conversación de dialogar o sobre lo que ellos tienen   no sé qué, pero algo que haya flexibilizado, principalmente, la flexibilidad va en temas de fechas, de conformación de grupos, de adaptación, de es con el texto, sin el texto, de no cosas tan de fondo, sino más bien de forma.    trato de que los trabajos

	tengan el componente de creatividad, que ellos muestren su creatividad y, <u>sobre todo</u> , sus habilidades didácticas de transponer su conocimiento sobre otro, entonces, hay varias experiencias, por ejemplo, la creación de un artefacto es siempre muy creativo, la presentación de una lectura también es creativa, porque ellos muestran como quieren, en ese tipo de actividades.
<b>11</b>	El trabajo se acotó mucho [nuevamente referenciando las movilizaciones sociales], pero lo que pudimos hacer, en su área de especialidad fue::, <u>no</u> , habían planificaciones pero no las pudimos implementar, y una planificación era una que ellos tenían que hablar con gente de los colegios donde hacían práctica, proponer algunos mejoramientos dentro del contexto del plan de mejoramiento, algunas ideas e hicieron una entrevista, analizar esa entrevista y luego entender cuáles serían las ideas a mejorar en torno a su:: área, <u>no es tan disciplinar</u> , sino que tiene que ver más que nada con el ejercicio de su profesión en términos generales, como ser su propio jefe, todos los profesores pueden ser encargados de convivencia, pueden ser, entonces, eh:: asistentes en algún cargo  ese tipo de dinámicas, no con la ciencias sociales específicas.
<b>12</b>	Incentivar la participación   incentivar la participación y, sobre todo, tratar de hacer sentir a los estudiantes que no están equivocados, sino que sientan que están en lo correcto y que su voz y su propuesta es importante para generar un cambio en la institución educativa.

## Entrevista semiestructurada- Docente 2

### Datos generales:

<b>Título:</b>	Entrevista a Docente 2 sobre el desarrollo de la competencia de innovación en los estudiantes del Programa de Formación Pedagógica para la obtención de título de Profesor/a de Educación Media en Historia y Geografía de la Universidad Católica de la Santísima Concepción.
<b>Fecha de grabación:</b>	21 de enero de 2020 15:26 pm
<b>Técnica de grabación:</b>	Auditiva
<b>Origen del documento (ámbito social):</b>	Académico
<b>Recolector:</b>	Camila Flores D.
<b>Género:</b>	Entrevista
<b>Participantes</b>	A: Docente 2 B: Entrevistador

<b>N°</b>	<b>Entrevistado</b>
-----------	---------------------

1	<p>A ver, el proceso de planificación , eh::, tiendo a tener un estilo bastante flexible, porque siempre busco, particularmente, generar aprendizaje significativo en mis estudiantes, y que estén siempre vinculados a  em   a su futuro desempeño laboral que ellos van a ejercer como profesores, pero aquí dentro del ámbito de la historia tiene su particularidades, y una de ellas es cómo nuestros estudiantes desarrollan competencias propias de la investigación histórica, o bien, parto de la base, si queremos que nuestro estudiantes aprendan de manera innovadora, con algunos tipos de estrategias como el ABP, el puzle de Aronson o el debate, considero que es pertinente que la planificación tenga de manera escrita y de manera práctica en el aula, y que ellos también lo puedan realizar, para que ellos sientan en primera persona la experiencia. Entonces, desde ese punto de vista, siempre considero que es tener la planificación, pero no como una letra muerta, sino siempre esté flexible, que siempre tenga una cercanía entre lo teórico y lo práctico  que no sea un instrumento que esté pulido en piedra, sino que me permita mejorar el aprendizaje de mis estudiantes, pero otra cuestión que es súper fundamental, que es yo mejorar como profesor    porque no solamente estamos evaluando a nuestros estudiantes, sino que uno como docente también aprende de ellos.    Esto se establece con el estudiante, básicamente, eh:: desde el punto de vista de la formación de profesores de historia, sobre todo, en las clases que yo hago que tienen que ver con didáctica de la historia, geografía y ciencias sociales, básicamente se busca que ellos trabajen en base al concepto de renovación didáctica de su especialidad y que busca plasmar en cierta medida, eh:: ¿Camila, cierto? [Gesto de aprobación de B] un laboratorio histórico, porque, ¿cuál es la ventaja que ellos tiene? Que ellos vienen de una licenciatura de origen, que vienen de una licenciatura en historia. El punto es acá ellos se forman la parte pedagógica, es decir como transfieren esas competencias históricas, de investigación histórica, entonces eso es lo que buscamos en este programa de formación, es buscar potenciar esa parte, y como ellos lo trasladan a la realidad del estudiante   Bueno, en mi caso, hago que ellos trabajen generalmente, cuando les pido que trabajen en un debate, en un ABP o en un puzle o en una metodología activa, se puede aplicar en otra área busco de cuales elementos particular, que caracteriza esta estrategia dentro de enseñabilidad de la disciplina, por ejemplo y una de ellas, el carácter distintivo que ellos puedan implementar un laboratorio histórico, que no es otra cosa o una instancia donde los estudiantes tienen la posibilidad de simular el trabajo que realiza un historiador para formar distintas competencias relacionadas con esta área.</p>
2	<p>La estrategia que siempre procuro analizar es que sea innovadora, contextualizada y que sobre todo genere aprendizaje actualizado y pertinente según la disciplina   ya te iba adelantando un poco sobre las estrategias que suelo ocupar en clases que se fundamentan en el ABP, en el debate, en el panel de expertos, en buscar formas de evaluación no tradicionales, y que sobre todo, enseñen a nuestros estudiantes a desarrollar una clave que es fundamental en ellos que es el pensamiento histórico    porque::, aquí quiero hacer una mención importante, porque si hace cinco o más años atrás todavía estaba el paradigma de una enseñanza tradicional de enseñarle historia, en base a una disciplina que es solo recordar fechas, efemérides, grandes hitos de la historia nacional o historia universal, <u>hoy ya no basta solo con eso</u>, basta con que sepan interpretar fuentes, que sepan la temporalidad de los procesos o que desarrollen la empatía histórica o todos estos</p>

	<p>conceptos del segundo orden y el distanciamiento histórico     por eso es importante que en esta dirección la estrategia apuntan a eso, porque esto es lo que pide el mercado laboral hoy en día, por lo menos dentro del futuro profesor, las tareas que va a tener que desempeñar el profesor en los estudiantes, sobre todo, en enseñanza media, lamentablemente en tercero y cuarto año se quitó esta asignatura de forma obligatoria, pero que en formación ciudadana se puede pulir de muy buena manera.</p>
<p><b>3</b></p>	<p>Yo soy muy partidario, sobre todo de la evaluación auténtica, es decir, como la evaluación auténtica nos permite, eh::, desde la asignatura de historia   porque esto es lo que te conversaba delante, cómo la evaluación auténtica te permite desarrollar estrategias para poder evaluar el desempeño de mis estudiantes en situaciones simuladas o también reales   por ejemplo, ahora he trabajado en dos cursos con ellos que es didáctica uno y didáctica dos, y he trabajado más en situaciones simuladas, pero este otro semestre me va a tocar impartir un curso de práctica profesional, donde voy a tener la posibilidad de:: de que ellos implementen un ABP, pero que también ese ABP ellos lo puedan implementar en sus respectivos centros de práctica, es decir, cómo establecemos la bidireccionalidad entre el colegio y la universidad, cómo se va generando una red de apoyo y creo que es importante avanzar en esto   y, con respecto al material evaluativo, en este sentido, me gusta el enfoque o la metodología de la evaluación auténtica y, en cuanto al instrumento considero que mi instrumento favorito es, sin duda, la rúbrica analítica, porque me permite desglosar, eh::, los distintos niveles de logro de los estudiantes, y también me permite establecer un mayor rango de retroalimentación con ellos, en el sentido que también al estudiante le permite tener una información más directa sobre los textos que ellos deben mejorar   por eso también soy sumamente partidario de una evaluación continua, siempre participativa, <u>para poder ir viendo en qué cosas pueden mejorar</u>, por eso cuando yo a mis estudiantes les digo, básicamente, ellos:: se plantean algún problema, yo no lo hago ver como problemas, sino como desafíos, porque ahí cambian la connotación, ¿no es cierto? Quizás cuántas veces un profesor nos dice que tenemos dificultades, que tenemos problemas, pero hay que mostrarlo como desafío y como reto, y eso siempre se puede superar. Entonces también está una cuestión de cómo nos planteamos frente a nuestros estudiantes.</p>
<p><b>4</b></p>	<p>A ver, em::, en este punto, hay una de las cosas que me han dicho mis estudiantes   para no sonar tan autorreferente en este sentido   es que una de las cosas de mi labor como profesor es que mi compromiso no se limita al de ser un profesor, sino también preocuparme de sus problemas, de sus cosas::, por escucharlos, tratar de ser siempre comprensivo, y siempre trato que aunque tenga cuarenta estudiantes, trato de que sea el trato de manera personalizada, porque mi estilo de trabajo se focaliza básicamente en, hablo 10 o 15 minutos de una clase y que ellos después trabajen en una actividad evaluada, por ejemplo, la preparación de un debate, por poner un ejemplo, y que ellos a medida que vayan teniendo dudas se acerquen, ponemos una silla alrededor de la mesa y me cuentan sus problemas o los principales problemas y les voy ayudando, entonces hacemos como tutorías más personalizadas, entonces, hacemos circular los distintos grupos, entonces eso, me permite a mí, por lo menos ir mejorando como docente y</p>

	estrechar cada vez más este vínculo afectivo que es cada vez más necesario con los estudiantes.
5	<p>Sí, a ver::, pienso que hay tres componentes que caracterizan una innovación, una propuesta de innovación. Una de ellas es que los profesores debemos, eh::, trabajar bastante con el manejo pedagógico de las TIC, en el sentido, por ejemplo, nosotros como profesores de historia no nos podemos limitar a nuestros estudiantes de enseñarlos::, demostrarles siempre una línea de tiempo sobre los criterios que aparecen en los libros escolares y desde un enfoque eurocéntrico que cuenta desde el descubrimiento de América hasta la actualidad, porque ellos no pueden crear una línea de tiempo desde un enfoque de género, de un enfoque extraeuropeo, desde la perspectiva africana, desde la chino-centrista y usar TIC como Capzles entonces, donde ellos pueden mezclar fotografías, sonidos, música, distintos tipos de colores, distinto tipo de material, aunque por ejemplo, que Kahoot, ¿cuál es el problema que tiene Kahoot? Que se limita a ser una aplicación que, por ejemplo, eh:: que solo obedece de aprendizaje de primer orden, porque al ser con alternativa volvemos a caer al mismo vicio, entonces que hay que escoger bien, con pinzas, el tipo aplicación que utilizamos. Tenemos las TIC un componente, el siguiente componente es la interdisciplinaridad de nuestra asignatura que impartimos   si yo, por ejemplo, hago una clase de didáctica de la historia no puedo dejar de lado la evaluación de competencias históricas, no puedo dejar de la lado la asignatura de práctica profesional, de evaluación, de curriculum, lo trato de interrelacionar todo, por ejemplo, lo mismo pasa en los colegios cuando se quiere trabajar en jornadas temáticas, solo queda a cargo de algún tema histórico, solo queda a cargo los profesores de historia, por ejemplo, van a trabajar la cultura maya, solo se reúnen los colegias de historia, pero perfectamente los colegas de lenguaje se pueden preocupar de estudiar los coice 11:39.65 , el Hopolbu , los de educación física explican un poco cómo jugaban a la pelota en la cultura maya:: Entonces como de distintas especialidades podemos hacer un trabajo interdisciplinar y que sea mucho más entretenido, que no solamente fortalezca el área disciplinar, sino también el área un poco más humana   que lamentablemente nuestro gremio se caracteriza por ser competitivo e individualista, podemos potenciar esto. Y, otro elemento que ya te había mencionado anteriormente Camila   una propuesta de innovación también creo que debe basarse en una estrategia innovadora, sobre todo metodologías activas orientadas a la formación de aprendizajes significativos y conectados con el mundo real de nuestros estudiantes   porque la formación inicial de profesores, considero que, sin duda, es la instancia donde se generan los futuros rostros de la universidad   porque uno, para bien o para mal un estudiante que salga de acá va a llevar el sello de la universidad, toda, toda su vida   entonces creo que como docente debemos resguardar siempre esas prácticas.</p>
6	<p>Sí, claro es completamente factible y es lo que yo recomiendo, por ejemplo, eh::, un caso particular del semestre pasado, que el ABP que comprendía un trabajo de investigación y la presentación final, no que fuera una simple exposición, sino que fuera a través de una simulación de una clase, es decir, es posible mezclar dos estrategias, y esto sin duda los estudiantes lo valoran de manera bastante positiva, y de hecho, ¿cómo se traduce esto?, es que aparte de que ellos cómo aprenden, como pueden implementar una determinada</p>

	<p>estrategia, ellos se van dando cuenta de aquellas problemáticas históricas que son   que pueden resultar interesante de poder enseñar a los estudiantes, por ejemplo yo les había pedido a los chicos que por medio del curriculum ellos buscaran una problemática histórica poco conocida que sean de interés para los estudiantes, y salieron investigaciones tan interesantes como el rol del infante o del niño en la antigua china o también el rol de la mujer en el proceso de conquista de Chile y en otras etapas también   o bien, las representaciones semióticas de las mujeres en los textos escolares de historia, es decir, surgieron temáticas que a mí me sorprendieron, em::, esto creo que los profesores de historia no están capacitados para llevar a ese nivel de análisis tan complejo, pero que me he aventurado con muy buenos resultados.</p>
7	<p>Bueno ahí volvemos ah::   al enfoque, un poquito partiendo, no es cierto, del enfoque o de las metodologías que te planteaba de la evaluación auténtica que busca conectar con la necesidad real del estudiante, pero también una evaluación <u>ipsativa</u>, siempre, no comparar el desempeño de un estudiante con los demás sino, el desempeño que tuvo el estudiante en un determinado momento y cómo lo va superando, cómo lo va mejorando. Y, en este sentido, aquí uno como docente, no es, ya desde un paradigma tradicional, de un paradigma del magistro-centrismo, es como un compañero de viaje que acompaña al alumno en su aprendizaje. Así, por lo menos, así se debería definir la pedagogía y sobre todo en la enseñanza de la especialidad.   bueno y el enfoque también, poner siempre en la evaluación formativa, algo que tampoco debemos olvidar que es la evaluación diagnóstica. Y algunos instrumentos que se utilicen el KPSI, cierto, una evaluación de desarrollo, selección múltiple para detectar cuáles son las falencias o aquellas áreas fuertes que detecta el estudiante.</p>
8	<p>Sí, yo creo que    yo pienso que una actitud, y te lo digo por experiencia propia, la impresión que más vale de los estudiantes es la que tú te paras por primera vez frente a ellos, es porque yo creo que esa imagen, después el profe me cae bien o me cae mal, no hay otra opción, y eso cuesta bastante cambiarlo, considerando que uno comparte con el estudiante un semestre, pero ahora producto de toda la contingencia, dos meses tres meses    pero bueno  pero además, yo creo que un rasgo característico   no se trata de que un profesor sepa mucho de su contenido o sea seco en su área como decimos nosotros los jóvenes, sino que sea capaz de transmitir, de comunicar y, sobre todo, que demuestre compromiso y pasión, no con él mismo, sino con el desempeño y el aprendizaje de los estudiantes    eso creo que es lo más fundamental   <u>y siempre un profesor debe tener, sobre todo, una doble función de ser docente e investigador</u>, es decir desde el punto de vista de un profesor que investigue que haga clases, que publique, es una pieza fundamental para mantener actualizado, sobre todo, la didáctica de la historia que es una área bastante reciente y que se va actualizando bastante rápido.</p>
9	<p>Sí claro, yo de hecho los parámetros siempre los sociabilizo con mis estudiantes, por ejemplo, una cuestión más administrativa, a veces trato de   cumplir con los plazos y de   del desarrollo de los Syllabus, por ejemplo, pero a veces me pasa   hay una paradoja ahí con los Syllabus, ¿cómo uno puede planificar si no conoce el contexto de dónde le va a hacer la clase? Entonces yo siempre le digo a mis estudiantes, esto que está acá es solo una mera referencia, la forma de evaluación, las fechas, las vamos negociando clase a</p>

	<p>clase y eso va a depender del desempeño que ellos vayan teniendo   yo de hecho hago modificaciones en el Syllabus, las planificaciones, literalmente, una vez cada dos semanas, o sea, un proceso constante de reflexión y de aprendizaje.</p>
<b>10</b>	<p>Sí, eh:: anteriormente te había contado algunas metodologías, pero son más estrategias didácticas y evaluativas, em:: claro uno siempre procura, al menos yo como docente, eh:: colocar como primera prioridad el aprendizaje y las necesidades, las falencias, las dificultades que van teniendo los estudiantes con respecto al trabajo que tu realizas como docente, pero para tú entablar esto o para darte cuenta, también debes darle espacio a tus estudiantes para que ellos te digan qué puedes mejorar tú como docente, porque puede que pienses que lo estás haciendo muy bien, pero te das cuenta que no es así, y yo pienso que en esta línea Camila, es importante dejar, al menos, cinco minutos al inicio de la clase para preguntar qué no les ha parecido a los estudiantes, en qué se puede mejorar, como establecer un diálogo de cercanía y dar la instancia para que se generen esos espacios.     Siempre trato de mostrar el enfoque de la historia no desde el enfoque eurocéntrico o desde el punto de vista tradicional, que siempre trato de mostrar la otra visión de la historia, para despertar el interés, porque considerando que ellos vienen de una licenciatura de origen, ellos conocimiento disciplinar lo tienen, entonces para qué uno le va a repetir lo que le han repetido 4 años, uno le trata de mostrar otras vertientes, y en eso sentido las metodologías básicamente     como a través de un laboratorio histórico ellos son capaces de transferir conocimiento disciplinar, efectuar una transposición didáctica y llevarlo al aula, entonces:: siempre yo parto de la premisa de que ellos deben realizar el trabajo que luego le van a solicitar a sus futuros estudiantes, que ellos conozcan de primera persona cuáles son potencialidades, los desafíos y los problemas de una determinada estrategia.</p>
<b>11</b>	<p>Sí, los tipos de evaluaciones que trabajamos en didáctica uno fue un juego de roles, en donde ellos tenían representar básicamente a:: al personaje destacado de la independencia de Chile, solo que les pedí un requisito, que ni fueran próceres de la patria ni que fueran hombres. Entonces irles cerrando el camino fácil para que ellos tengan que indagar     también un debate y sobre todo lo que en didáctica dos fue la simulación de clases, es decir trabajar con bastante eh:: simulación, incluso le pedí a los compañeros que trataran de simular desorden para hacer un poco el contexto más real a una sala de clases, entonces para que puedan manejar ellos ese tipo de problemas, trato de que siempre sea una evaluación auténtica, utilizar elementos confiables, pero siempre lo que hago es mostrar la pauta hacerle la modificación correspondiente, la idea es que sea un instrumento más representativo y más conciliador entre todos. Eso no significa que el profe sea más flexible, no nada de eso, es decir, le cobra una a una las cosas [risas]</p>
<b>12</b>	<p>Sí, yo creo que la principal función, que en mi caso personal realizo es una autocrítica constante, esa autocrítica no me hace mal profesor, sino por el contrario, porque yo soy un convencido por más la cantidad de estudio que tenga o los más grados, hasta los cien o ciento cincuenta años, supón tú que vivamos hasta esa edad, uno nunca deja de aprender. El aprendizaje es para todo en la vida   lo otro es que no solamente los estudiantes aprenden del profesor, sino también el profesor aprende de sus estudiantes, yo creo que a veces nos olvidamos de eso, pero la autocrítica es quizás, eh:: lo mejor que uno puede</p>

	hacer dentro de esta evaluación o dentro de esta meta de evaluación. Y la otra acción concreta, sin duda, es que si algún estudiante, por ejemplo, tuvo algún problema personal y tuvo una evaluación negativa, me trato de acercar a él y darle la posibilidad, siempre y cuando ese estudiante me haya demostrado que está comprometido con la asignatura.
--	--

### Entrevista semiestructurada- Docente 3

#### Datos generales:

<b>Título:</b>	Entrevista a Docente 3 sobre el desarrollo de la competencia de innovación en los estudiantes del Programa de Formación Pedagógica para la obtención de título de Profesor/a de Educación Media en Historia y Geografía de la Universidad Católica de la Santísima Concepción.
<b>Fecha de grabación:</b>	24 de enero de 2020 13:03 pm
<b>Técnica de grabación:</b>	Auditiva
<b>Origen del documento (ámbito social):</b>	Académico
<b>Recolector:</b>	Camila Flores D.
<b>Género:</b>	Entrevista
<b>Participantes</b>	A: Docente 3 B: Entrevistador

N°	Entrevistado
1	Respecto a la planificación encuentro que ha ido crescendo con el paso de los años, evidentemente está asociada está planificación al manejo que uno otorga y el conocimiento que uno va construyendo con el paso del tiempo. Y evidentemente, esta planificación tiene una base teórica vinculada actualmente a las necesidades que tiene la universidad, que ya utiliza un modelo de competencia de resultados de aprendizaje, dejando de lado lo que es el modelo de objetivo de aprendizaje. Entonces lo sustancial es siempre diferenciar lo que implican estos modelos, porque muchas veces pasa de que:: supongamos se confunde:: la habilidad con la capacidad, que es uno de los elementos clásicos que uno observa de repente en las acreditaciones, que los profesores, no cierto, tienden a pensar que la habilidad y capacidad son lo mismo, y evidentemente no lo es en cada modelo. Por supuesto, eso implica adecuarme a lo que está pidiendo el programa y el Syllabus que evidentemente para mí son las guías de cómo yo voy a proponer mi planificación  y acá esto es re importante, porque:: cómo tú a los estudiantes no tienen peso en el programa,

	<p>tampoco le toman el peso al Syllabus para que evidentemente sea coherente, sea eficaz en el paso del tiempo, y lo que estamos buscando, principalmente con esta planificación es que el estudiante modifique su modelo mental, lo que habla Narcesian con respecto a este elemento, es que el estudiante lo que hace es modificar su modelo mental, a través de las actividades que plantea el profesor. Y lo que hace uno evidentemente como profesor es verificar y proponer actividades que modifiquen estos modelos de aprendizaje. Entonces de esa manera mi calificación se sustenta en modelo de redes de competencia, en que yo tengo que desarrollar las capacidades de los estudiantes, no cierto, a través de esta planificación entendida como un producto de programas y el Syllabus.</p>
2	<p>Evidentemente, uno siempre opina bien de lo que hace. Entonces aquí igual voy a ser un poco autocrítico con lo que voy a plantear. Mi metodología, como soy profesor y trabajo dentro del Programa de Formación Pedagógica, está:: sustancialmente, no cierto, asociada a una lógica que es constructivista, cognitiva y conductual, es decir, estamos hablando de un paradigma eclíptico del aprendizaje. No sé si te han enseñado lo que es un paradigma eclíptico [mirando a B]. Entonces, esto implica que lo que yo sostengo como mi propuesta de aprendizaje para mis estudiantes se va a fundamentar en estos tres eh:: paradigmas de aprendizajes y eso me conlleva a que debo plantear un programa y un Syllabus que tenga actividades que van a ser coherentes en el paso del tiempo, cierto, y lo que buscan es que tengan una significancia para el estudiante. Evidentemente, la gente siempre se confunde con este concepto, lo significativo es que estamos buscando de que el estudiante modifique su modelo mental que tiene, ¿ya? El estudiante en una clase promedio debe por lo menos modificar su modelo mental entre <u>tres a cinco veces</u>, ya y eso comúnmente nunca se trabaja porque lo que se hace hoy en la universidad, y lamentablemente eso sucede en diferentes partes, es que llega el profesor habla de un contenido, ¿te percatas un contenido? Y no una capacidad entonces el modelo mental del estudiante no se modifica y tampoco es verificado por el profesor. De repente se toma una modificación, es decir, si el modelo mental se modificó o no en el certamen. O sea, ahí ya estamos hablando que, si yo voy a ocupar una evaluación sumativa como única forma de alcanzar el aprendizaje eficaz, significativo, tengo un problema grave. Entonces tengo que modificar el tipo de agente, es decir si es hetero, no cierto, o coevaluativo o tengo que modificar la situación evaluativa o hacer un diagnóstico o hacer sumativo, evaluativo. O también los enfoques o los tipos que voy a utilizar si va a ser tradicional o no tradicional con respecto a este elemento, entonces cuando trabajo una metodología va a trabajar en estos enfoques un tipo vigente o situación, es como lo básico que yo sustentó a la hora de planificar mi metodología de trabajo y , por supuesto, la mía está sustentada en un trabajo en escala que eso es algo que no he visto últimamente, que va del más simple a lo más complejo, pero los estudiantes van evidenciando con el paso del tiempo una mejora sustancial, no cierto, de sus modelos mentales, también aplicados concretamente a su trabajo.</p>
3	<p>En mi caso, no cierto, eh:: tengo una gran variedad de materiales evaluativos, comúnmente ocupo listas de cotejo, escalas de apreciación numérica, escalas factoriales y también rúbricas. Comúnmente son los cuatro elementos que utilizo, ahora estaba empezando a ocupar el CQAF, dentro de lo que estamos planteando y claramente eso implica que tengo que tener consideraciones importantes de cómo utilizar cada uno de estos instrumentos,</p>

	<p>porque comúnmente se utilizan de forma incorrecta. O sea, doy un ejemplo sobre esto, la lista de cotejo tiene que ser un instrumento evaluativo que, sinceramente yo no lo ocupo mucho <u>para mí</u>, sino que lo ocupo para los estudiantes. En el sentido del trabajo de proceso, porque estamos hablando de un aprendizaje autónomo de los estudiantes, donde ellos tienen identificar qué pasos están haciendo para alcanzar el producto que se solicita. Entonces, evidentemente, siempre hay muchos problemas en el sentido del proceso con la construcción de informes, de ensayos, de trabajos varios y ahí encontramos que lista de cotejo es la adecuada para trabajar con los estudiantes para que ellos identifiquen el paso a paso del ejercicio que están haciendo. Entonces lo que siempre les enseño es que si van a trabajar lista de cotejo lo que siempre tienen que ir haciendo es ver si han hecho el primer indicador, entonces, si no han hecho el primer indicador, no pasa a la segunda, así hasta llegar hasta el indicador siete u ocho que puede tener la lista de cotejo. También están las escalas numéricas que normalmente se utilizan para cuando estamos realizando una evaluación, eeh:: final de un producto, una presentación una revisión de lo que es un informe. Y en el caso de una rúbrica, tampoco la utilizó en el sentido de proceso, sino que la voy utilizando cuando es la parte final de la evaluación, porque claramente la complejidad de utilizar una rúbrica dentro de un proceso, eh::, conlleva un mayor peso y trabajo. Entonces esto tiene que ser entendido por el estudiante y por el docente. Que eso es otro problema que siempre hay, pero eso en temas de rúbrica, porque a veces los estudiantes no la comprenden o a veces es excesiva, <u>he encontrado rúbrica de seis, siete hojas, entonces no entiendo como alguien puede llegar a construir una rúbrica de seis, siete hojas y,</u> además, la ocupa como proceso y no como final, entonces es una locura, los estudiantes no la entienden. Entonces, al final, el instrumento pierde totalmente su sentido, <u>para mí un instrumento debe ser utilizado en la fase adecuada,</u> en inicio, proceso::, bueno en fin. Entonces ahí tenemos esos elementos.</p>
4	<p>Esto es interesante, porque comúnmente los profesores nunca tienen la misma evaluación de sí mismos en un principio que con el paso de los años. Yo llevo en este programa un año, pero llevo realizando docencia universitaria desde los  24 años, y tengo 33, es decir voy a cumplir ocho, nueve años trabajando a nivel universidad, eh::, y, por supuesto, no son las mismas capacidades que tengo desde un principio a las que tengo ahora, evidentemente, creo que mi expresión comunicativa encuentro que es alta, que es adecuada, y emocional y afectivamente ya es un tema complejo, porque:: estamos en una posición de poder y de autoridad, y eso complica mucho la relación que tengo con mis estudiantes, yo trabajo tanto en la Facultad de Educación como en la Facultad de Comunicación e Historia, hago bastante tutorías igual, y por supuesto, depende mucho del contexto que uno tiene con el estudiante, no es lo mismo tener un estudiante de Historia, que un estudiante de pedagogía o de sociología o de otro tipo de carreras. Entonces en mi caso, tener que adecuarme con estos elementos, específicamente en el programa hemos tenido que aumentar este nivel de empatía que tenemos hacia los estudiantes y sus problemas. Nosotros les estamos enseñando a ellos de que si tenemos una guía, no cierto, con los estudiantes ellos van a aprender a hacer lo mismo con los suyos, porque lamentablemente, si ves y citas los informes de la ONU del 2018, te va parecer que la educación chilena es cognitiva, no cierto, conductual, con una lógica individual, eso quiere decir que elementos como las actitudes, el saber vivir, convivir, según lo que plantea ¿?, no se trabaja   imagino que tú en tu formación</p>

	<p>como profesora las actitudes no fueron desarrolladas, que es una habilidad que tienes, no es cierto, y que estamos intentando desarrollar [mirando a B]. Recientemente me gané un FADE de metodología KIPP que es una metodología estadounidense, el conocimiento es poder, y estamos intentando trabajar desarrollo de actitudes, a través de otros paradigmas de aprendizaje, a ti te enseñaron conductual, cognitivo y constructivista, son los tres    pero hay dos más importantes que es paradigma sociocrítico y paradigma humanista, entonces la metodología KIPP, aborda las metodologías humanistas, el desarrollo de las emociones y también la sociocrítica en sentido del territorio del contexto de los estudiantes para que ellos solucionen problemas de su realidad, entonces estamos trabajando actitudes. Pero::, en mi caso lo tengo, porque yo fui a una fundación que se llama Enseña Chile, ¿no sé si has escuchado sobre esa fundación?, yo ahí aprendí a trabajar metodología Kipp, a mí me cambiaron el swich completamente a entender que los contenidos, las habilidades y actitudes son objetivos, ¿no es cierto?, y se deben trabajar los tres. Entonces, supongamos un ejemplo, cuando fui profesor en los colegios, los primeros diez a cinco minutos, era hablar del día a día, entonces eso implica una conexión con los estudiantes, porque tú llegas a la pizarra e identificas el objetivo de aprendizaje, lo conectas con la clase pasada, lo típico, no es cierto, y comienzas a trabajar el contenido, habilidad, actitud según el modelo del Mineduc, pero cuando trabajas KIPP no, tienes que construir, no es cierto, una noción de conexión con las otras personas, y eso no te lo enseñan en la universidad. Y ha sido complejo para mí intentar enseñar y guiar un proceso hacia las actitudes cuando ninguno de los profesores lo hace y cuando su formación pasada como licenciados de historia, tampoco se trabajó nunca eso, entonces ese es un cambio de switch. Y evidentemente, el otro problema que tengo es que es una formación teórica en su mayoría, intento que lo apliquen en sus prácticas o pasantías, pero yo no tengo control sobre su proceso de:: práctica, yo soy un profesor de práctica, pero realmente yo no estoy en el aula, no soy su profesor guía y además una diferencia entre los programas de:: formación en enfermería y los programas de formación de profesores es que en enfermería contrata a un profesor, no cierto, a un enfermero, una enfermera, para que guíe, no cierto, y desarrolle las competencias, pero acá no es así, acá, me imagino te diste cuenta, que se les envía una pauta al profesor guía con tus funciones semestrales, pero el profesor, no se guía [risas] exactamente el profesor no se guía, entonces ahí tenemos una distancia sustancial enorme que evidentemente va a incidir en la formación que yo quiero realizar en cuento a este título. Entonces ahí ya tenemos un problema grave que no se logra con un proyecto chico, se logra con un proyecto Mecesup con un Fondecyt, recién intentar, no cierto, un proyecto educativo de innovación a desarrollar actitudes. Entonces ahí es bien complejo el tema, al menos para mí no es una solución rápida.</p>
5	<p>Ya, primero, lo que planteamos en la pregunta uno que los conceptos básicos que debe tener una planificación, no cierto, es primero, vamos con curriculum:: primero lo que vamos a tener claro es que yo debo tener claro que es un objetivo de aprendizaje, que es un aptitud de aprendizaje de clase, no cierto, eso es sustancial, <u>qué modelo de planificación</u> voy a utilizar, que evidentemente hay varios modelos, acá trabajamos en la universidad y que todos manejamos, y acá con un sentido en la didáctica, voy a tener claro cuáles son mis habilidades de primer orden, por ejemplo en escala de Bloom, y de segundo orden de acuerdo a la especialidad, que acá son ocho para historia:: y siete para geografía, eso de</p>

	<p>acuerdo a especialidad, todo esto sabes que son los conocimientos factuales que no es lo mismo que una habilidad, también diferenciar que no es lo mismo que una actitud, entonces tener claro en la planificación cuáles son contenidos a tratar y habilidades a desarrollar y también las actitudes, eso es lo puntual, entonces de ahí partimos con el hecho de que eh::, y aquí está una diferencia sustancial de cómo trabajan otros profesores y cómo lo trabajo yo, yo parto de la habilidad, mi premisa es voy a utilizar los contenidos para desarrollar la habilidad de primer y segundo orden, entonces no es que diga algo diferente, voy a tomar mis contenidos para trabajar el objetivo, <u>acá no</u> los contenidos se utilizan para desarrollar habilidades, entonces, es un cambio sustancial en cómo se entiende la pedagogía. Entonces, eso lo hablamos en sentido didáctico, de entender que significa la diferencia de un modelo y otro, diferenciar, <u>que lo otro me he percatado sustancialmente acá y de hecho me sorprendido</u>, que no se sabe cuál es la diferencia entre un paradigma, una metodología, un método, una estrategia, una técnica, no saben la diferencia, ahí me he sorprendido que los profesores, eh:: igual he trabajado con profesores de postítulo con profesores de básica, no cierto, historia y geografía, y una de las primeras cosas que trabajamos siempre es diferenciarlo, una cosa es lo que te decía recién, técnica, estrategia, método, metodología, eh:: enfoque, paradigma o teoría y te das cuenta que son varios elementos que los profes no diferencian y que para ellos es lo mismo decir método que técnica, es lo mismo decir que el debate es lo mismo que la lluvia de ideas, ¿te percatas?, entonces eso me lleva a entender que tampoco tienen claridad con que existen estrategias para descubrir ideas previas, hay estrategias para desarrollar habilidades, hay estrategias para verificar información de que los estudiantes han logrado modificar su modelo mental   Entonces ahí encontramos un dilema gigante, porque no hay un manejo de los conceptos y tampoco de las diferencias que hay en torno a esto, ahí para mí eso hace la diferencia sustancial entre los profesores. Y, no cierto, me queda el último elemento que sería evaluación que eso lo respondí en la pregunta número uno, que tengo que tener claridad de mi enfoque, tengo que tener claridad sobre el tipo de evaluación, la situación evaluativa, eh::, también la fase, no cierto, también tengo tener claro el agente y el instrumento, ya eso es de acuerdo a los conceptos para una planificación.</p>
6	<p>Sí, claramente, yo no podría trabajar una sola metodología, es más voy haciendo cambios según la cantidad de objetivos de aprendizaje o de RA como es en el caso de la universidad, por qué eh:: hay, RA que tienen diferentes contenidos, diferentes habilidades que pasan a ser un tipo de metodología distinta   Supongamos, yo tengo un ramo que se llama Desigualdad de políticas públicas en Chile, asociado con geografía económica y lo que ahí utilizamos es lo que se entiende como laboratorio histórico geográfico que es una metodología que trabaja con problemas <u>del presente</u>, entonces cuando llegan la hora de aplicar estos contenidos lo que hacemos principalmente es trabajar con laboratorio, pero yo quiero que los estudiantes trabajen <u>la construcción de reflexiones</u> en cuanto a los elementos propuestos del programa, pasamos a utilizar, no cierto, técnicas de debate y técnicas de ensayo que pueden estar dentro de estas metodologías, no cierto, pero también se pueden asociar a otras, es decir, puedo trabajar aprendizaje por descubrimiento, puedo trabajar, aprendizaje colaborativo y si:: quiero llegar a un punto más elevado y de complejidad en cuanto a aprendizaje puedo irme a una noción de aprendizaje profundo, donde supuestamente los estudiantes tienen que trabajar con una autonomía mucho más</p>

	<p>alta, necesariamente el docente guía, o sea, es sumamente complicado que yo en historia le entregue total responsabilidad a los estudiantes, porque no están acostumbrados, porque la cátedra, no cierto, es algo sumamente fuerte, entonces al estudiante también le choca cuando yo vengo con una lógica de aprendizaje colaborativo o autónomo, en algunos casos, eh:: se sorprenden demasiado, porque le entregó demasiada libertad y no saben trabajar correctamente, entonces tengo que volver a un paradigma conductual, en donde tengo que estar sobre ellos constantemente diciéndoles cómo tienen que trabajar   Entonces, evidentemente, hay un momentos y momentos para trabajar, yo la primera parte de mi clase son más teóricas, reflexionamos, construimos ensayos, y luego después de uno o dos meses, cuando el estudiante ya alcanza su ritmo de aprendizaje, <u>porque recuerda que como antes de los sesenta días el aprendizaje está en lo más alto</u>, entonces ahí comenzamos a trabajar con una lógica autónoma, a través de lista de cotejo y vamos trabajando con planificaciones semanales, a través de oral o visual, para construir un producto final, como una propuesta.</p>
7	<p>Evidentemente, lo que estamos trabajando acá en la universidad que es un enfoque sociocognitivo, al final lo que estamos trabajando es ese elemento y por supuesto lo vemos observado desde un:: desde lo personalógico, sí pu, si lo miramos de ese punto es personalógico, sociocognitivo, porque lo que estamos buscando en la universidad, y esto es, por supuesto, algo que no se toma en consideración, que nunca se revisa cuáles son las competencias que debe tener ese profesional, es decir el perfil profesional que tiene supuestamente el pedagogo o la carrera donde trabaje que casi no nos damos cuenta, ya he con el paso de los años me he percatado de eso, trabajando en cosas de curriculum, me dado cuenta que los profesores no toman en cuenta el perfil profesional que tiene la carrera y cuando queremos evaluar, lo que queramos evaluar, no cierto, va a ser si esa persona logró ciertas competencias, al menos para mí es súper claro, lamentablemente para el resto no, eh:: lo que estamos haciendo eso, es evaluar el perfil profesional desde un modelo sociocognitivo, porque recuerda además que el profesor tiene las competencias genéricas y específicas, las genéricas van a ser planteadas de acuerdo a un perfil de un profesional de la Universidad Católica y también está lo que plantea supuestamente la carrera para su profesional específico, entonces cuando evaluamos debes trabajarlo en esa lógica y tomando en cuenta todos los elementos que hemos hablado anteriormente para no repetirlo, pero en la práctica lo sustancial es entender que cada profesor debe evaluar debe evaluar el perfil profesional de sus estudiantes con un enfoque sociocognitivo, cómo desarrolla esa capacidad y habilidad según este modelo y cómo logra conectarse con sus habilidades blandas con el resto de las personas, porque lo que hace la diferencia cuando uno busca trabajo y se desenvuelve en su área es eso.</p>
8	<p>Primero, no cierto, entender la actitud como un valor, como un comportamiento que demuestra cierto grado de moralidad y de conexión con otros sujetos, es decir, el saber vivir y el saber convivir, lo puntal que hay que tener y que siempre trato de desarrollar es la empatía y creo que es el más importante y el desarrollar la conexión con mis estudiantes     a qué me refiero con esto, primero tengo que entender el contexto de mi estudiante, desde dónde viene, es decir un diagnóstico con respecto a sus capacidades y a su contexto socioeconómico, algo que no se hace mucho en la universidad, porque eso me va a decir,</p>

	<p>porque ellos son de esa manera o ellos, ya, eh:: te percatas que cuando los conoces, cuando te quedas conversando con ellos, cuando te fumas un cigarrillo al lado de ellos, eh:: si tu oficina está abierta o no, si respondes los correos, son elementos básicos que hacen está conexión, si le das la oportunidad de hablar a tus estudiantes en clase que son elementos básicos a la hora de entablar una conexión con ellos, te percatas de que son más que un estudiante, a uno igual le pasó lo mismo, igual tenía problemas, también cuando estaba en pregrado o en posgrado y se sentía que no te escuchaban. En la práctica es eso, es escuchar, es conectarse, es ser empático con tus estudiantes, porque de esa manera ya comienzas a construir, eh::, un sentido de cohesión, que es algo que no se trabaja mucho tampoco, que somos un grupo que quiere aprender, entonces como que lo que uno hace es diferenciar, como ese chico es buen estudiantes, ese chico es mal estudiante, entonces, inmediatamente estás generando un efecto Pigmalión como docente, no cierto, ya que él es bueno siempre y él es malo siempre.   Entonces tú descartas   ha sido sumamente complicado de entender que lo que académicamente puede ser entendido como un mal estudiante, si tú conversas con ellos, algunas veces me ha pasado que su lógica es sumamente adecuada, es de las mejores, pero a veces, a veces, pasas esto que no quieren escribir, porque es latoso, porque encuentran que no es lo más adecuado para aprender y sinceramente trabajan para la nota <u>mínima y trabajan para la nota mínima</u> y eso es súper interesante, porque uno podría pensar en un 4,5 según la escala, pero el tipo estudió para un cuatro, me ha pasado muchas veces que encuentro a estudiantes sumamente geniales, de un gran nivel cognitivo, de un desarrollo lógico impresionante, pero que siempre están buscando el cuatro     si, entonces a veces me pasa lo siguiente, un estudiante que comenzó sacándose en escala ehh:: un tres, y otro que se sacó un 5,5 o un seis, y pasa después que esa persona de tres, no cierto, llegó a seis al final, entonces como promedio le dio un 5,8 y la otra persona se sacó un 6, ¿pero quién aprendió más la persona del seis o la persona que saltó de un tres a un seis? Entonces, ahí está, porque cada evaluación que yo hago tiene un sentido de proceso, es una evolución y va de menor a mayor complejidad. Entonces, pasa eso que no son separadas y pasa lo siguiente::, hago un ejemplo, eh:: para mí los prácticos, no cierto son:: un ejercicio para certamen, y no son cosas apartes, ¿te ha pasado que a veces te hacen prácticos que no tienen nada que ver con el certamen? [interpelando a B], ya para mí no, para mí el práctico es un ejercicio cada vez más complejo que te va preparando para el certamen. Entonces llegan mis estudiantes al certamen y se dan cuenta que no es nada del otro mundo, quizás la cantidad de tiempo es mucho menor, o sea, puede ser un poquito más compleja, pero no estoy haciendo una cosa del otro mundo. Tengo estudiantes que me dicen que hizo todo esto [ademán con las manos] y que llegamos al certamen y tuvimos todo lo contrario, ¿te ha pasado verdad? [interpelando a B], ya, eso conmigo no pasa, porque yo trabajo en proceso, es una práctica para la evaluación, no cierto, sumativa, que eso me he percatado que tampoco se hace.</p>
9	<p>Sí, evidentemente y como trabajo con programas y con Syllabus     no sé, recién tuve que revisar el programa de una carrera equis y tuve que revisar no sé cuántos programas y Syllabus. Entonces, tuve que ir pensando todo la estructura que conllevan esos elementos y:: me he percatado que incluso en las planificaciones de las mallas, no cierto, no hay una planificación adecuada, no hay parámetros claros, se repiten o no son concretos en torno a los niveles de dominio de estos, con las competencias específicas o genéricas, no se llega al</p>

	<p>nivel más alto que supuestamente pide la universidad. Y, en mi caso, no cierto, yo sí establezco parámetros claros en cuanto a cómo se planifica, porque el Syllabus tiene esta tendencia de: ir identificando RA número uno, RA número, dos RA número tres: y además el dominio está asociado con estos elementos, por ende, parto de lo menos complejo a lo más complejo, y lo bueno es que tomo un estudiante de primero, de segundo semestre y de tercer semestre y puedo ver su evolución, al menos para mí, eh:: es agradable ver cómo crecen a lo largo del tiempo y ellos se percatan y aprenden lo mismo. Entonces eso es adecuado, y por supuesto si es reprimiendo y modificaciones, por su puesto, yo creo que este año ha sido uno de los años en los que más he tenido que modificar mis propuestas académicas. Primero por el paro, luego por el estallido social eh:: y porque he tenido que hacer modificaciones importante a los contenidos, no cierto y también habilidades de poder revisar ese progreso, entonces, ha sido sustancialmente importante este año como he tenido que modificarme y volverme cada vez más flexible, porque yo trabajo en universidades privadas donde no hay paro, entonces yo hago clase todo el semestre, entonces yo ya tengo mi programa hecho, pero cuando trabajo en universidades del Cruch sucede que hay que hacer muy, muy flexible.</p>
10	<p>Yo creo que lo he expuesto hasta ahora, mejor te lo voy a resumir, eh:: primero, cierto, hay que entender de que eh:: hay que partir de las metodologías macro, ¿ya?, que conlleva esto, de que tengo que entender que voy a utilizar metodologías de aprendizaje profundo, que sean significativas, que estas, no cierto, tengan a buscar la eficacia dentro de los estudiantes, y de esa manera eh:: promover al estudiante que sea capaz de construirse a sí mismo. No sé, de esa manera comenzar métodos, estrategias vinculadas con resolución de problemas, estudios de caso, debate, no cierto, que promuevan eh:: competencias asociadas a la academia, técnicas específicas tales como construir un ensayo, informe o un artículo académico. Lo que estamos propiciando de esta manera es que el estudiante sea capaz de desarrollar competencias y también desarrollar lo que se denomina como el género literario de la academia, me imagino que cuando uno llega acá los chicos no saben escribir un ensayo. Entonces parte de lo más básico hasta lo más complejo que es la tesis y ya eso implica abordar una investigación, construir un objeto de estudio y de ahí desarrollar todo lo que implica ese proceso metodológico de búsqueda de información, eh:: de filtrar, no cierto, tratar tu información, identificar tu muestra, ver que método voy a realizar para poder analizar esa información, resultados, discutir el marco referencial y de ahí lanzar conclusiones finales. Entonces nos percatamos de que:: nuestra propuesta metodológica tiene que estar vinculada con todos estos elementos, entonces ahora lo ideal sería que existiera un modelo de competencias de investigación y eso no está muy claro todavía, hay un modelo eh::, supongamos en el área de pedagogía, que estamos atrasados como treinta años en el curriculum de investigación, ustedes tienen solamente, creo que uno o dos ramos de eso [refiriéndose a la carrera de Pedagogía en Educación media en Lenguaje y Comunicación], nada más, eh::, si tomamos en cuenta la otra carrera que hago hay siete ramos de investigación, se percata que hay una diferencia sustancial gigante en torno a lo que es investigar, para cada, no cierto, modelo de trabajo en cuento a carrera. Tienes que pensar que lo que la está llevando ahora en pedagogía es eh:: <u>la evidencia a través de resultados</u> que eso es lo que está ahora como una propuesta y, también, no cierto, la planificación y el uso de datos para la mejora educativa   Entonces te percatas de que es,</p>

	<p>justo hace unos meses atrás hubo dos cursos, no cierto, sobre mejora educativa y sobre, también, de evidencia para que los profesores aprendan a utilizar la información porque no saben lo que es un dato, no saben supuestamente diferenciar lo que es un proceso de investigación, cómo lo puedo utilizar en mi práctica pedagógica, de manera que lo que estamos haciendo, en este programa en este caso, es construir, eh::, la mayor cantidad de competencias posibles asociadas por un profesor que va estar en constante aprendizaje, entonces eso es lo más complicado, porque tenemos tres meses para que los profesores desarrollen esas competencias que les permitan ser autónomos a futuro, porque uno sinceramente, el promedio de libros, imagínate, que lee un profesor después de que egresa <u>es uno</u>   Entonces, <u>no leen más</u>, y cuando van incluso a los postítulos y hay un cierto desgano de competencias y eso me he percatado, evidentemente hay un grupo espectacular, que funciona, que yo le pido cosas y trabaja al cien por ciento, pero me ha pasado en los postítulos que los estudiantes no tienen las competencias que yo esperaría de un profesor que lleva trabajando cinco, diez años, que tienen una alta experiencia sobre lo que es educación, pero no competencias en torno al aprendizaje autónomo, a la reflexión, con lo académico está:: [gesto de desaprobación con el rostro], entonces estamos buscando que eso no pase acá.</p>
11	<p>Yo aquí tengo una duda, porque cada profesor entiende el tipo de evaluación de una forma distinta, yo la disgrego solamente entre tradicional y no tradicional, pero hay personas, no cierto, que tienden a decir de que la observación es como otro tipo, para mí la observación es comúnmente de la no tradicional, porque tienes que entender de que, eh::, esto se fundamenta en investigación, los tipos de evaluación, porque el tradicional significa la búsqueda de un paradigma cuantitativo, es decir, de la medición de una conducta observable y después está las no tradicionales vinculadas al paradigma cualitativo, en que yo voy a intentar interpretar, no cierto, la observación o lo que escriben los estudiantes en torno a un elemento dado. Entonces yo voy a interpretar concepciones, voy a interpretar, supuestamente ideas o opiniones de los estudiantes, en cambio con el tradicional voy a trabajar percepciones o actitudes directas a través de la observación, ¿te percatas?, entonces en mi caso yo utilizo las dos tanto la tradicional como la no tradicional, porque por lo menos, y lo que vienen ahora en investigación en educación es el paradigma <u>mixto</u>, que acá en educación es algo nuevo, pero:: en sociales, es que como yo soy metodólogo, yo sé que eso lleva como cuarenta años trabajándose. Y, después, supongamos otro modelo, que me imagino has escuchado [mirando a B] que es el de la acción participativa, que ahora está como lo nuevo, no cierto, como lo espectacular de la educación pero que en sociología eso lleva trabajando <u>cincuenta años</u>, con las epistemologías del sur que son colombianas que empezaron a trabajar esa metodología   Entonces te percatas de igual depende mucho de lo que es innovador y nuevo según cada área, para mí no es innovador, pero llegué acá y todos quieren que empecemos a trabajar en función de acción-participativa, que yo considero un problema a través del contenido educativo, y que debo encontrar una solución a través de la investigación, para mí no es nuevo. La educación siempre es así, entonces depende mucho de la formación que tiene cada uno. Yo tengo que enseñar distintos tipos de evaluación para que el profesor cuando tenga su contexto y su grupo de estudiantes sea capaz de identificar la mayor cantidad de elementos que voy a evaluar. Es decir, yo tengo que tener <u>indicadores de evaluación</u>, eh::, trabajados en dimensiones, no cierto, y lo cual</p>

	<p>deben abarcar la mayor cantidad de elementos de la realidad, porque esto es lo complicado de evaluar, porque yo estoy diciendo que quiero observar, que quiero escuchar, que quiero supuestamente leer, ¿te das cuenta que solamente hay tres sentidos en lo que estamos hablando? Entonces yo debo ser capaz de trabajar todo esto, ¿ya? Y, por supuesto, hay algunos que trabajan la noción de los estilos de aprendizaje que evidentemente eso es::, claro la ciencia ya demostró que no es así, pero aún me encuentro carreras que promueven y uno ve, de repente los esquemas pegados en la pared, pegados ahí en la escalera, que <u>me sorprendió que aún se utilizaban.</u> Entonces, ahí nos percatamos de esto, de que es necesario una actualización concreta respecto a estos elementos, y que por supuesto, que estamos buscando acá que los profesores tengan estas evaluaciones en sentido organizado para que entiendan que la realidad son muchos elementos de diversos sentidos, que el profesor tiene, no cierto, la obligación, a través de sus competencias de poder evaluarlas adecuadamente. Entonces entre más aspectos de la realidad de los estudiantes un profesor pueda evaluar, es lo más pertinente para poder entender el progreso.</p>
12	<p>Ah, justamente lo que hablamos al principio, postulé a un proyecto FADE, ¿ya?, eh:: lo ganamos. Eso implicó que, no cierto, que se dio la instancia para yo poder entregarle una cantidad de conocimientos a mis estudiantes vinculadas con la metodología KIPP, en la cual el conocimiento es poder, en la cual se trabajan las habilidades y también las actitudes. Principalmente las actitudes desde un paradigma sociocrítico y un paradigma humanista. Eso conlleva que::   no conozco a otro profesor acá en la facultad que esté trabajando actitudes, me gustaría siempre encontrar, porque puedo tener mi modelo de trabajo, puede ser distinto, no cierto, a otros y:: de esa manera promover acciones concretas, generando un modelo de trabajo, ahora tenemos que presentar sus resultados, ah:: la CYDD, Centro de Innovación y Desarrollo Docente, para ver, no cierto, para ver algo adecuado que se pueda ir planteando, porque lo ideal era trabajar una eh:: una metodología experimental eh:: son dos secciones, tengo la mía en donde yo le enseño a utilizar KIPP, ellos reciben sus aprendizajes, y la otra sesión, no cierto, que trabaja con la tradicional, tenemos el grupo modificado y el grupo de control, como en este caso es experimental, y, a través, no cierto, de sus planificaciones como primera etapa teórica yo voy identificando su evolución, ¿ya? Y, en cambio en la otra, no cierto, debería ser la misma, dentro de un paradigma tradicional, cognitivo- constructivista y la mía que sería eclíptica, con los cinco paradigmas, está la constructiva, constructivista, la sociocrítica y la humanista, entonces te das cuenta que, eso es sumamente complejo donde tienen que leer cosas nuevas e igualmente mantener el programa que tiene de base <u>más el mío,</u> entonces eso lo hace mucho más complejo y más presión sobre mis estudiantes y::, de esa manera, nosotros vamos observando que hay una gran cantidad de modificaciones y entender, no cierto, que el aprendizaje tiene tres aristas principales, que son, no cierto, factuales, habilidades-capacidades y también el trabajo en torno a las actitudes de los estudiantes. Ahí tenemos este trabajo completo de trabajar y propiciar el trabajo de actitudes.</p>



**PAUTA PARA EVALUAR SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN**

NOMBRE DEL EVALUADOR	Pilar Jara Coatt
TÍTULO DEL SEMINARIO EVALUADO:	Análisis de la formación respecto a la competencia de innovación en un programa de formación pedagógica para licenciados en Historia de una universidad regional
ESTUDIANTE (S) AUTOR (ES) DEL SEMINARIO	Camila Flores
CARRERA	Pedagogía en Enseñanza Media en Lenguaje y Comunicación
PROFESOR GUÍA	Jaime Constenla Núñez

**Nota: Evalúe de 1.0 a 7.0 cada uno de los indicadores que se presentan esta pauta.**

**A. De La Formulación del Problema (25%)**

INDICADORES	Nota
1. Construcción del objeto de estudio a partir de la presentación de antecedentes empíricos, contextuales y teóricos.	6.2
2. Supuestos o hipótesis de trabajo en correspondencia con el objeto de estudio.	4.0
3. Objetivos formulados con claridad y coherentes con el problema y el objeto de estudio.	6.2
4. Relevancia del problema de investigación en el contexto de las disciplinas pedagógicas.	7.0
5. Adecuada identificación y/o definición operacional de variables y/o categorías de análisis.	6.0
6. Fundamentación y justificación del problema basado en antecedentes bibliográficos y de trabajos de investigación relevantes en el campo de estudio.	6.0
<b>Promedio</b>	<b>5.9</b>

**B. DEL MARCO TEÓRICO REFERENCIAL (20%)**

INDICADORES	Nota
1. Pertinencia y relevancia de la bibliografía (si corresponde a las disciplinas pedagógicas, actualizadas).	6.5
2. Uso del lenguaje técnico coherente con la temática estudiada.	7.0
3. Calidad y precisión del marco teórico/ Conceptual.	6.6
<b>Promedio</b>	<b>6.7</b>

**C. Del Diseño Metodológico del Problema (20%)**

INDICADORES	Nota
1. Precisión del enfoque o modelo de investigación.	7.0
2. Presentación del método de investigación y su diseño.	7.0
3. Coherencia entre el enfoque investigativo, las fuentes de recogida de datos y el problema estudiado.	7.0
4. Precisión en la descripción de la población objetivo o de los participantes, su rol y función que cumplen en la investigación.	6.6
5. Precisión de las estrategias y técnicas de recogida de datos.	7.0

6	Descripción del procedimiento investigativo y/o escenarios donde se realiza la investigación.	6.8
7.	Control de validez y confiabilidad y/o de credibilidad y consistencia interna de la información.	6.8
8	Consistencia entre unidad de análisis, fuentes y técnicas de análisis de la información.	7.0
<b>Promedio</b>		<b>6.9</b>

#### D. DEL CONTENIDO TEMÁTICO Y LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN (25%)

INDICADORES	Nota
1. Procesamiento, análisis e interpretación pertinentes de los resultados o hallazgos de investigación .	7.0
2. Presentación de los hallazgos o resultados de forma clara y sintética.	7.0
3. Discusión de los resultados de la investigación.	6.0
4. Conclusiones sustentadas en los resultados o hallazgos.	7.0
5. Explicitación de las proyecciones y de las limitaciones del estudio.	6.7
6. Congruencia entre conclusiones, discusión y sugerencias que se realiza a partir de los resultados o hallazgos de la investigación.	7.0
<b>Promedio</b>	<b>6.8</b>

#### E. DE LOS ASPECTOS FORMALES (10%)

INDICADORES	Nota
1. Títulos pertinentes y sintéticos .	6.7
2. Estructura organizada de los contenidos atendiendo al enfoque y método investigativo.	7.0
3. Correcto uso de ortografía.	6.0
4. Coherencia en la redacción.	6.5
5. Sistematización en la formulación de citas y referencias bibliográficas.	6.8
6. Uso del sistema de citas bibliográficas, de acuerdo a normas APA.	6.3
<b>Promedio</b>	<b>6.6</b>

#### 2. RESUMEN DE LA EVALUACIÓN

Aspectos	Ponderación	Nota	Puntaje porcentual
A. De la Formulación del problema	25%	5.9	1.47
B. Del Marco Teórico referencial	20%	6.7	1.34
C. Del Diseño Metodológico de la investigación	20%	6.9	1.38
D. Del Contenido Temático y los Resultados	25%	6.8	1.70
E. De los aspectos formales	10%	6.6	0.66
<b>Nota promedio final</b>			<b>6,55</b>

#### 3. OBSERVACIONES O COMENTARIO DE SÍNTESIS.

Resuma su opinión global en un comentario, que a su juicio, revele los aspectos más sobresalientes, tanto en lo referido a las fortalezas, como a las debilidades de este Seminario de Investigación, o indique las modificaciones que a su juicio deben realizarse a este trabajo para proceder a su calificación final.

El seminario presenta un tema relevante a investigar y está muy bien presentado, sin embargo, se sugiere revisar lo que se indica a continuación de acuerdo a cada capítulo:

**De los aspectos formales**

- En título, las palabras: formación, pedagógica y licenciado, debe ir en mayúsculas.
- En el título "Análisis de la formación respecto a la competencia de innovación", sugiero "Análisis del desarrollo de la competencia de innovación..." o "Análisis de la competencia de innovación en la formación de..."
- Se sugiere revisar las referencias bibliográficas para ajustar a normas APA.
- Existen varios aspectos de ortografía acentual y puntual que se debe corregir (indicados en el informe de seminario)

**De La Formulación del Problema**

- El capítulo carece de fundamentación empírica y teórica.
- Se sugiere precisar los objetivos específicos, dado que contiene información repetida contemplada en el objetivo general.
- Nos se presentan hipótesis y/o supuestos de investigación.
  
- No se explicitan en este capítulo las variables o categorías de análisis.
- No se presentan justificación y trabajos de investigación relevantes en el campo de estudio de esta investigación.

**DEL MARCO TEÓRICO REFERENCIAL**

- No se presentan referencias relacionadas con investigaciones similares a la naturaleza de este estudio.
- En el marco referencial no se alude a las categorías que forman parte del IV capítulo: Planificación y diseño, Metodología, Evaluación y Actitudes.
- 

**Del Diseño Metodológico del Problema**

- Si bien se presentan los sujetos que formaron parte del estudio, no se observan antecedentes sociodemográficos de estudiantes y profesores (por ejemplo, qué actividades curriculares imparten).
- Se indica que los instrumentos fueron validados por juicio de expertos, pero no se caracterizan (título y grado) para determinar la idoneidad.

**DEL CONTENIDO TEMÁTICO Y LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN**

- Se presentan de manera clara los resultados, sin embargo, no se analizan en función de la teoría.

Aprobada en Consejo de Facultad / abril de 2011



FIRMA PROF. EVALUADOR

Fecha: 27 de julio, 2020



**PAUTA PARA EVALUAR SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN**

NOMBRE DEL EVALUADOR	Angélica Vera Sagredo
TÍTULO DEL SEMINARIO EVALUADO:	Análisis de la formación respecto a la competencia de innovación en un programa de formación pedagógica para licenciados en Historia de una universidad regional
ESTUDIANTE (S) AUTOR (ES) DEL SEMINARIO	Camila Flores
CARRERA	Pedagogía en enseñanza media en Lenguaje y Comunicación
PROFESOR GUÍA	Jaime Constela Núñez

**Nota: Evalúe de 1.0 a 7.0 cada uno de los indicadores que se presentan esta pauta.**

**B. De La Formulación del Problema (25%)**

INDICADORES	Nota
8. Construcción del objeto de estudio a partir de la presentación de antecedentes empíricos, contextuales y teóricos.	6,5
9. Supuestos o hipótesis de trabajo en correspondencia con el objeto de estudio.	1,0
10. Objetivos formulados con claridad y coherentes con el problema y el objeto de estudio.	7,0
11. Relevancia del problema de investigación en el contexto de las disciplinas pedagógicas.	7,0
12. Adecuada identificación y/o definición operacional de variables y/o categorías de análisis.	7,0
13. Fundamentación y justificación del problema basado en antecedentes bibliográficos y de trabajos de investigación relevantes en el campo de estudio.	6,5
<b>Promedio</b>	<b>5,8</b>

**B. DEL MARCO TEÓRICO REFERENCIAL (20%)**

INDICADORES	Nota
4. Pertinencia y relevancia de la bibliografía (si corresponde a las disciplinas pedagógicas, actualizadas).	6,0
5. Uso del lenguaje técnico coherente con la temática estudiada.	7,0
6. Calidad y precisión del marco teórico/ Conceptual.	6,0
<b>Promedio</b>	<b>6,3</b>

**C. Del Diseño Metodológico del Problema (20%)**

INDICADORES	Nota
5. Precisión del enfoque o modelo de investigación.	7,0
6. Presentación del método de investigación y su diseño.	6,0
7. Coherencia entre el enfoque investigativo, las fuentes de recogida de datos y el problema estudiado.	7,0
8. Precisión en la descripción de la población objetivo o de los participantes, su rol y función que cumplen en la investigación.	6,0
5. Precisión de las estrategias y técnicas de recogida de datos.	6,0
7 Descripción del procedimiento investigativo y/o escenarios donde se realiza la investigación.	6,0
14. Control de validez y confiabilidad y/o de credibilidad y consistencia interna de la información.	6,0
9 Consistencia entre unidad de análisis, fuentes y técnicas de análisis de la información.	7,0

<b>Promedio</b>	<b>6,4</b>
-----------------	------------

#### D. DEL CONTENIDO TEMÁTICO Y LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN (25%)

<b>INDICADORES</b>	<b>Nota</b>
7. Procesamiento, análisis e interpretación pertinentes de los resultados o hallazgos de investigación .	6,5
8. Presentación de los hallazgos o resultados de forma clara y sintética.	6,5
9. Discusión de los resultados de la investigación.	6,5
10. Conclusiones sustentadas en los resultados o hallazgos.	6,5
11. Explicitación de las proyecciones y de las limitaciones del estudio.	6,5
12. Congruencia entre conclusiones, discusión y sugerencias que se realiza a partir de los resultados o hallazgos de la investigación.	6,5
<b>Promedio</b>	<b>6,5</b>

#### E. DE LOS ASPECTOS FORMALES (10%)

<b>INDICADORES</b>	<b>Nota</b>
7. Títulos pertinentes y sintéticos .	7,0
8. Estructura organizada de los contenidos atendiendo al enfoque y método investigativo.	7,0
9. Correcto uso de ortografía.	6,5
10. Coherencia en la redacción.	6,5
11. Sistematización en la formulación de citas y referencias bibliográficas.	6,5
12. Uso del sistema de citas bibliográficas, de acuerdo a normas APA.	6,0
<b>Promedio</b>	<b>6,6</b>

#### 2. RESUMEN DE LA EVALUACIÓN

<b>Aspectos</b>	<b>Ponderación</b>	<b>Nota</b>	<b>Puntaje porcentual</b>
A. De la Formulación del problema	25%	5,8	1,45
B. Del Marco Teórico referencial	20%	6,3	1,26
C. Del Diseño Metodológico de la investigación	20%	6,4	1,28
D. Del Contenido Temático y los Resultados	25%	6,5	1,62
E. De los aspectos formales	10%	6,6	0,66
<b>Nota promedio final</b>			<b>6,3</b>

#### 3. OBSERVACIONES O COMENTARIO DE SÍNTESIS.

Resuma su opinión global en un comentario, que a su juicio, revele los aspectos más sobresalientes, tanto en lo referido a las fortalezas, como a las debilidades de este Seminario de Investigación, o indique las modificaciones que a su juicio deben realizarse a este trabajo para proceder a su calificación final.

En términos generales es un buen trabajo, sin embargo, se advierten algunas debilidades que deben ser consideradas como:

- No se presentan hipótesis y/o supuestos de investigación.
- Faltó una descripción más detallada respecto al método de investigación (muestra, instrumentos, análisis).

**Aprobada en Consejo de Facultad / abril de 2011**



Angélica Vera Sagredo

**FIRMA PROF. EVALUADOR**

**Fecha: 20 de julio 2020**