



Universidad de Valladolid



PROGRAMA DE DOCTORADO EN INVESTIGACIÓN
TRANSDISCIPLINAR EN EDUCACIÓN

TESIS DOCTORAL

**LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO EN
CHILE Y SU ALINEAMIENTO CON EL OBJETIVO
DE DESARROLLO SOSTENIBLE 4 EDUCACIÓN
2030**

Presentada por Rodrigo Andrés Mundaca Gómez para
optar al grado de
Doctor por la Universidad de Valladolid

Dirigida por
Dr. Luis Carro Sancristóbal



Universidad de Valladolid
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA

TESIS DOCTORAL

**LA FORMACIÓN INICIAL DEL
PROFESORADO EN CHILE Y SU
ALINEAMIENTO CON EL OBJETIVO DE
DESARROLLO SOSTENIBLE 4
EDUCACIÓN 2030**

Presentada por Rodrigo Andrés Mundaca Gómez para optar al grado de doctor
por la Universidad de Valladolid

Dirigida por
Dr. Luis Carro Sancristóbal

Valladolid, noviembre 2021

A mi familia, gracias por esperarme todos estos años.

Agradecimientos

En primer lugar, quiero agradecer a la Dra. Rocío Anguita coordinadora del programa de doctorado en Investigación Transdisciplinar en Educación quien fue la primera que me alentó a retomar mis estudios de doctorado cuando desde Chile se lo propuse, gracias por abrir las puertas de la UVA y de la escuela.

A mi profesor guía y director Dr. Luis Carro por acompañarme en este proyecto formativo desde su experiencia académica y rigor científico, también por gestionar con la mayor rapidez posible los aspectos administrativos que implican dar cumplimiento formal a todo este proceso. Por lo mismo sé que no sólo he ganado un aliado para futuros proyectos académicos, sino también un gran amigo; por todo eso muchas gracias.

También, a mi querido hermano Cristian que desde su visión de sociólogo colaboró con sus aportes metodológicos y teóricos para que yo pudiera estar aquí escribiendo estas letras. Gracias por tus lecturas críticas y por las horas que le dedicaste a colaborar con tu hermano de manera desinteresada e incondicional.

Finalmente, y con el fin de no dejar a nadie fuera de este momento, agradecer a todos los que colaboraron directa e indirectamente en la consecución de este sueño de verdad infinitas gracias.

Resumen

En la Formación Inicial Docente (FID) en Chile hace ya varias décadas que se vienen haciendo ajustes a sus propuestas de formación los cambios de paradigma en el campo de los estudios curriculares, su crisis y el avance hacia enfoques de formación basado en competencias, sin duda que han impulsado estas reformas y transformaciones.

En el siguiente trabajo doctoral, el foco investigativo se centró en saber si en la formación inicial docente que se realiza en Chile se alinean y sintonizan con una formación comprometida con los principios y temáticas educativas que se proponen desde los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en especial con una educación de calidad, equitativa e inclusiva para todos y para toda la vida como versa el ODS 4 y su agenda educativa 2030.

El enfoque sobre el que se sostiene la investigación se enmarca en el paradigma cualitativo bajo la técnica de análisis documental y criterios metodológicos de un análisis contenido. En este contexto, el análisis sistemático de documentos supuso el espacio donde se hayan los signos que permitirán analizar como en la FID universitaria chilena se están adaptando y alineando a los ODS, en particular con el ODS 4-Educación 2030 y sus competencias y habilidades asociadas.

Los resultados muestran que las competencias y habilidades siglo XXI y sus temáticas educativas ODS forman parte de las narrativas institucionales, identitarias y programáticas como contenidos transversales o en asignaturas. Sin embargo, su presencia es baja o deficitaria, especialmente en habilidades como “Apropiación de las tecnologías digitales”, “Colaboración” y “Ciudadanía local, nacional y regional” y en temáticas educativas ODS “Desarrollo Sostenible” e “Igualdad de género”. Por lo que, se puede concluir que existe un alineamiento en proceso. El supuesto es que serían respuestas adaptativas más que una ruptura con el modelo pedagógico tradicional.

Palabras clave: formación inicial docente; competencias y habilidades siglo XXI; Agenda 2030 y los ODS; ODS4-Educación 2030.

Abstract

In the Initial Teacher Training (FIT) in Chile for several decades now, adjustments have been made to their training proposals, the paradigm shifts in the field of curricular studies, its crisis and the advance towards training approaches based on competencies, without doubt that they have promoted these reforms and transformations.

In the following doctoral work, the research focus focused on knowing if the initial teacher training carried out in Chile is aligned and in tune with a training committed to the principles and educational themes that are proposed from the Sustainable Development Goals (SDG) especially with a quality, equitable and inclusive education for all and for life as seen in SDG 4 and its 2030 educational agenda.

The focus on which the research is based is framed in the qualitative paradigm under the technique of documentary analysis and methodological criteria of a content analysis.

In this context, the systematic analysis of documents was the space where there are signs that will allow to analyze how the Chilean university FIT is adapting and aligning itself with the SDGs, with SDG 4-Education 2030 and its associated competencies and skills.

The results show that the 21st century competencies and skills and their educational themes are part of the institutional, identity and program narratives as transversal contents or in subjects. However, their presence is low or deficient, especially in skills such as "Appropriation of digital technologies", "Collaboration" and "Local, national and regional citizenship" and in educational topics SDG "Sustainable Development" and "Gender equality". Therefore, it can be concluded that there is an alignment in process. The assumption is that they would be adaptive responses rather than a break with the traditional pedagogical model.

Keywords: initial teacher training; 21st century skills and competencies; Agenda 2030 and the SDGs; SDG4-Education 2030.

Contenido

Capítulo 1. Introducción y planteamiento de la investigación	22
1.1 Presentación y descripción general del problema.....	23
1.2 Antecedentes.....	25
1.2.1 La Formación inicial docente en el contexto de las nuevas agendas internacionales.....	25
1.2.2 La formación Inicial Docente en Chile.....	29
1.3 Justificación.....	31
1.4 Planteamiento del Problema.....	34
1.4.1 Pregunta principal de Investigación.....	36
1.4.2 Pregunta inicial.....	36
1.4.3 Preguntas secundarias.....	36
1.5 Objetivos de la investigación.....	37
1.5.1 Objetivo general.....	37
1.5.2 Objetivos específicos.....	37
1.6 Dimensiones del Estudio y trayectoria metodológica.....	38
Capítulo 2. Marco Teórico	41
2.1 Teorías del Currículum: Desarrollo, Comprensión, Crítica y Transformación... ..	42
2.1.1 Cambios de paradigma en el campo de los estudios curriculares.....	42
2.1.2 El campo curricular en el campo internacional y latinoamericano.....	47
2.1.3 Crisis de los estudios curriculares y nacimiento de los estudios en la educación basada en competencias.....	56
2.2 Competencias Pedagógicas, Currículum y Formación Inicial Docente.....	64
2.2.1 Teoría de las Competencias Profesionales y Educación Basada en Competencias.....	64
2.2.2 Teoría de las Competencias Pedagógicas Contemporáneas.....	70
2.2.3 Los Orígenes del Currículum Basado en Competencias en la Formación Inicial Docente en Chile.....	75
2.2.4 Reformas Curriculares en la FID en Chile: Relaciones Entre lo Local e Internacional.....	81
2.2.5 Políticas Públicas Actuales que Orientan la FID en Chile.....	83

2.3	Formación Inicial Docente y su Desarrollo Profesional: los Retos de la FID en las Sociedades del Siglo XXI	89
2.3.1	Redefiniendo la Formación Inicial del Profesorado Para las Sociedades del Siglo XXI	89
2.3.2	Identidad Profesional Docente (IDP).....	89
2.3.3	Repensar la Formación Inicial Docente: hacia su re-profesionalización....	90
2.4	La Formación Inicial Docente en Perspectiva Siglo XXI	96
2.5	Perfil Profesional y Competencias FID en las Sociedades del Siglo XXI	100
2.6	Competencias en la FID para Actuar en este Siglo XXI	103
2.6.1	La Experiencia de Construcción del Espacio Común Latinoamericano en Educación Universitaria: los Aportes del Proyecto Tuning – América Latina.....	103
2.6.2	El concepto de competencia en Tuning – América Latina	105
2.6.3	La FID y el Desarrollo de Competencias Para un Nuevo Perfil Docente en este Siglo XXI.....	107
2.6.4	Perfil de Egreso y Competencias Docentes en la Educación Inclusiva....	111
2.7	La Formación de profesores en la Agenda 2030 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible ¿qué competencias y habilidades demandan?	115
2.7.1	Origen del concepto de Desarrollo Sostenible.....	115
2.7.2	Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y la Agenda 2030.....	118
2.7.3	El Contexto Latinoamericano y Chileno para la Nueva Agenda 2030 y los ODS.	125
2.7.4	El rol de la Universidad ante los desafíos que demanda la Agenda 2030 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible.	128
2.8	El Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 - Educación 2030 y su Contexto.....	134
2.8.1	El ODS 4-Educación 2030 como proyecto abarcador, holístico, ambicioso e inspirador.	139
2.8.2	Inclusión, la Equidad y la Igualdad de Género.	140
2.8.3	Énfasis en la Calidad y el Aprendizaje.	140
2.8.4	Principios básicos de la educación 2030.....	141
2.9	La Agenda 2030 y el Marco de Acción de Educación 2030.	143
2.9.1	La Declaración de Incheon del 2015	143
2.9.2	Marco de Acción de Educación 2030, desafíos concretos.....	144
2.9.3	El Marco de Acción y la atención a la equidad.	147
2.10	La Agenda 2030 y el Marco de Acción de Educación 2030 en América Latina y en Chile	150

2.10.1	La Declaración de Buenos Aires y la hoja de ruta para la implementación del ODS4 – E2030 en América Latina y el Caribe.	150
2.10.2	Implementación del ODS4 – Educación 2030 en Chile.	155
2.10.3	Iniciativas y Metas de la Reforma Educacional chilena.	158
2.10.4	La Reforma Educacional chilena en cifras	160
2.10.5	El Sistema de Desarrollo profesional docente en Chile y el ODS 4 – Educación 2030.	162
2.11	La Formación Inicial Docente y el ODS 4 - Educación 2030	165
2.12	Consideraciones para la Construcción de Políticas Públicas en la FID y la Profesión Docente desde el Contexto del ODS 4 – Educación 2030.	168
2.12.1	El Problema de la educación en el siglo XXI y su impacto en la formación del profesorado.	168
2.12.2	Invertir la desprofesionalización de los docentes	174
2.12.3	Políticas públicas en la FID y la profesión docente orientaciones desde el ODS 4 – Educación 2030.	177
2.13	Competencias y Habilidades Siglo XXI en la Formación Inicial Docente los Retos que nos demanda la educación 2030 y los ODS	180
2.13.1	¿Competencias o Habilidades?	180
2.13.2	Formación Inicial Docente: competencias para el Siglo XXI desde una pedagogía de la inclusión.	182
2.13.3	La sostenibilidad, currículum y competencias en la FID.	187
2.13.4	Las competencias de sostenibilidad en la FID.	191
2.14	Síntesis del capítulo	203
Capítulo 3.	Marco Metodológico	205
3.1	Diseño de Investigación.	206
3.1.1	Enfoque de Investigación.	206
3.1.2	Tipo de investigación.	207
3.1.3	Definición de las dimensiones del estudio.	209
3.1.4	Estrategia para la recolección de información.	211
3.2	Estrategias de selección de casos y recursos bibliográficos	214
3.2.1	Contexto situacional para la selección de los casos.	214
3.2.2	Estrategia para la selección de casos.	216
3.2.3	Estrategia de selección y recopilación de recursos bibliográficos.	218
3.2.4	Selección de materiales para el análisis documental.	220

3.3	Metodología para el Análisis de la Información (Plan de Análisis).....	228
3.3.1	Pasos para la organización del proceso de construcción del plan de análisis.	228
3.3.2	Respecto al proceso de codificación para el análisis documental y de contenido	228
3.3.3	Plan de análisis Dimensión I “Política Institucional” y Dimensión II “Identidad Profesional”.....	230
3.3.4	Plan de Análisis de Contenido y Codificación Dimensión III “Programática”.....	231
Capítulo 4.	Análisis de datos.....	245
4.1	Presentación del Capítulo	246
4.2	Resultados Dimensión I: Política Institucional	248
4.2.1	Temática 1: Diversidad e Inclusión en los PEI y el Modelo Educativo ...	248
4.2.2	Temática 2: Aprendizaje para todos en los PEI y el Modelo Educativo ..	253
4.2.3	Temática 3: Calidad y Equidad de la Educación en los PEI y el Modelo Educativo.....	257
4.2.4	Temática 4: Derechos Humanos y Ciudadanía en los PEI y el Modelo Educativo.....	266
4.2.5	Temática 5: Diversidad cultural en los PEI y el Modelo Educativo.....	269
4.2.6	Temática 6: Aprendizaje para toda la vida en los PEI y el Modelo Educativo.....	271
4.2.7	Temática 7: Desarrollo Sostenible en los PEI y el Modelo Educativo	273
4.2.8	Temática 8: Igualdad de Género en los PEI y el Modelo Educativo	275
4.3	Resultados Dimensión II: Identidad Profesional Docente.....	279
4.3.1	Carrera Educación Parvularia	279
4.3.2	Temática 1: Diversidad e inclusión en Educación Parvularia	281
4.3.3	Carrera Educación General Básica	293
4.3.4	Temática 3 Derechos humanos y ciudadanía en Educación General Básica 298	
4.3.5	Temática: Calidad de la Educación en Educación General Básica.....	300
4.3.6	Temática: Aprendizaje para toda la vida en Educación General Básica ..	302
4.3.7	Temáticas Igualdad de Género y Desarrollo Sostenible en Educación General Básica	303
4.3.8	Carrera Pedagogía en Historia y Geografía (Enseñanza secundaria)	306

4.3.9	Temática: Diversidad e inclusión en pedagogía en Historia y Geografía.	307
4.3.10	Temática: Aprendizaje para todos y todas en pedagogía en Historia y Geografía	308
4.3.11	Temática: Derechos humanos y ciudadanía en pedagogía en Historia y Geografía	311
4.3.12	Temática: Calidad de la Educación en pedagogía en Historia y Geografía	313
4.3.13	Temática: Aprendizaje para toda la vida en pedagogía en Historia y Geografía	315
4.3.14	Temática: Desarrollo Sostenible en pedagogía e Historia y Geografía	317
4.3.15	Temática: Igualdad de Género en pedagogía en Historia y Geografía.	319
4.3.16	Carrera Pedagogía en Lenguaje y Comunicación (Enseñanza secundaria)	323
4.3.17	Temática: Diversidad e inclusión en pedagogía en Lenguaje y Comunicación	323
4.3.18	Temática: Aprendizaje para todos y todas en pedagogía en Lenguaje y Comunicación	325
4.3.19	Temática: Derechos humanos y ciudadanía en pedagogía en Lenguaje y Comunicación	327
4.3.20	Temática: Calidad de la Educación en pedagogía en Lenguaje y Comunicación	328
4.3.21	Temática: Aprendizaje para toda la vida en pedagogía en Lenguaje y Comunicación-	329
4.3.22	Temáticas Desarrollo Sostenible e Igualdad de Género en pedagogía en Lenguaje y Comunicación.....	331
4.4	Resultados Dimensión III: Programática.....	334
4.4.1	Resultado Generales presencia/ ausencia de las competencias y habilidades ODS en las carreras analizadas.	336
4.4.2	Carrera Educación Parvularia	337
4.4.3	Temáticas educativas ODS carera Educación Parvularia	354
4.4.4	Temáticas Educativas ODS: Ámbito Educativo / Pedagógico EPV.....	354
4.4.5	Temáticas Educativas ODS : Ámbito Formación Práctica EPV	357
4.4.6	Temáticas Educativas ODS: ámbito Formación General EPV.....	358
4.4.7	Carrera Educación General Básica	359
4.4.8	Temáticas educativas ODS Educación General Básica	372

4.4.9	Carrera Pedagogía en Historia y Geografía (HYG).....	377
4.4.10	Temáticas Educativas ODS en Pedagogía en Historia y Geografía	390
4.4.11	Carrera Pedagogía en Lenguaje y Comunicación.....	395
4.4.12	Temáticas ODS: ámbito Educativo / Pedagógico (34)	408
4.4.13	Temáticas Educativas ODS: Ámbito Formación Práctica (21)	409
4.4.14	Temáticas Educativas ODS: ámbito Formación General LYC	411
4.4.15	Síntesis dimensión III Programática	412
4.4.16	Síntesis de resultados Presencia/ ausencia de las competencias FID en la dimensión programática	412
4.4.17	Resultados Generales presencia/ ausencia en los programas de asignatura de las temáticas educativas ODS.....	419
4.5	A modo de cierre	424
Capítulo 5.	Discusión de Resultados.....	425
5.1	Resultados interpretativos dimensión I: Política Institucional	427
5.2	Resultados interpretativos dimensión II: Identidad Profesional Docente	434
5.3	Resultados interpretativos dimensión III: Programática	438
5.3.1	Análisis general sobre los resultados de las competencias y habilidades ODS	438
5.3.2	Análisis general sobre los resultados de las temáticas educativas ODS, en la dimensión programática	439
5.3.3	Síntesis interpretativa dimensión Programática.....	440
5.3.4	Respecto a los Planes de estudio, en la dimensión programática	440
5.3.5	Respecto a las competencias y habilidades ODS, en la dimensión programática.....	442
5.3.6	Respecto a las temáticas educativas ODS, en la dimensión programática	446
5.4	¿Alineamiento o déficit?.....	448
5.5	Síntesis teórica desde el análisis de los resultados.	450
5.5.1	Racionalidades curriculares y el enfoque de competencias en los proyectos FID	450
5.5.2	Redefiniendo la Formación Inicial del Profesorado para las sociedades del siglo XXI.....	452
5.5.3	Consideraciones para un nuevo modelo de formación inicial docente.....	453
5.5.4	Alineamiento a los ODS de la formación inicial docente en Chile	456

5.5.5	Relación entre el plano teórico y los resultados con respecto a las competencias y habilidades y temáticas ODS en la FID chilena	457
5.5.6	Relación entre el plano teórico y los resultados con respecto a perfil de egreso y competencias docentes desde el enfoque inclusivo.	458
Capítulo 6.	Conclusiones Generales.....	461
6.1	Limitaciones y líneas futuras de investigación.....	469
Capítulo 7.	Referencias bibliográficas	473
Volumen II.	Anexos	493

Lista DE TABLAS

Tabla 1 Definición conceptual y operacional de la dimensión Política Institucional.....	38
Tabla 2 Definición conceptual y operacional de la dimensión Identidad Profesional	38
Tabla 3 Definición conceptual y operacional de la dimensión Programática	39
Tabla 4 Resumen de orientaciones epistemológicas para definir currículo en el mundo anglosajón.....	47
Tabla 5 Los Objetivos de Desarrollo Sostenible	123
Tabla 6 Principios que guían la Agenda 2030 en el ámbito educacional	141
Tabla 7 Desafíos del Estado chileno con la Agenda 2030.....	157
Tabla 8 Resumen nueva ley 20.903 de desarrollo profesional docente en Chile	162
Tabla 9 Desarrollo profesional docente en Chile y su relación con las metas ODS 4	163
Tabla 10 Orientaciones generales sobre políticas orientadas a la FID en América Latina	178
Tabla 11 Seis orientaciones generales para el desarrollo profesional docente y la formación continua.....	178
Tabla 12 Una propuesta de habilidades docentes para el Siglo XXI.....	181
Tabla 13 Matriz básica de competencias para la sostenibilidad.....	192
Tabla 14 Competencias clave para la sostenibilidad	193
Tabla 15 Modelo de competencias y habilidades siglo XXI.....	195
Tabla 16 Definiciones de las competencias y habilidades siglo XXI.....	196
Tabla 17 Modelo de acciones docentes para una pedagogía de la inclusión.....	198
Tabla 18 Definición teórica modelo de acciones docentes para una pedagogía de la inclusión.....	199
Tabla 19 Cuadro integrado comparativo competencias para el siglo XXI y categorías de acción para una pedagogía de la inclusión	200
Tabla 20 Definición conceptual y operacional de las dimensiones.....	210
Tabla 21 Lista de universidades y tipo de institución	217
Tabla 22 Selección de carrera, universidad, región, y nivel escolar.....	217
Tabla 23 Documentos seleccionados y criterios de inclusión	218
Tabla 24 Formato para seleccionar programas de asignaturas	220
Tabla 25 Tipo y cantidad de documentos seleccionados por universidad y % de incidencia	223
Tabla 26 Número de Programas de estudio por universidad, ámbito de formación y % de incidencia.....	224
Tabla 27 Número de programas de estudio por universidad, carrera y ámbito de formación y % de incidencia.....	224
Tabla 28 Número de programas de estudio por carrera, ámbito de formación y % de incidencia.....	225
Tabla 29 Temáticas Educativas ODS	231
Tabla 30 Presentación Dimensión III “Programática”	232
Tabla 31 Listado de competencias y habilidades ODS y sus componentes	232
Tabla 32 Resumen modelos de competencias y habilidades ODS	236
Tabla 33 Operacionalización dimensión Programática	237
Tabla 34 Definición de competencias y habilidades FID.....	239
Tabla 35 Dimensiones del estudio y sus documentos asociados.....	246

Tabla 36	Síntesis dimensión Política Institucional.....	276
Tabla 37	Síntesis dimensión identidad profesional carrera Educación de Párvulos	291
Tabla 38	Síntesis dimensión identidad profesional carrera Educación General Básica (EGB).....	304
Tabla 39	Síntesis dimensión identidad profesional carrera Pedagogía en Historia y Geografía (HYG).....	320
Tabla 40	Síntesis dimensión identidad profesional carrera Pedagogía en Lenguaje y Comunicación (LYC)	331
Tabla 41	Número de programas de estudio por carrera, ámbito de formación y % de incidencia.....	334
Tabla 42	Selección de programas de asignaturas y ámbito de formación educativo / pedagógico Plan de estudio Educación Parvularia	340
Tabla 43	Presencia/ausencia competencias y habilidades siglo XXI: ámbito educativo/pedagógico EPV.....	343
Tabla 44	Selección de programas de asignaturas y ámbito de formación práctica Plan de estudio Educación Parvularia	346
Tabla 45	Presencia/ausencia competencias y habilidades siglo XXI: ámbito Formación Práctica EPV.....	348
Tabla 46	Selección de programas de asignaturas y ámbito de formación general Plan de estudio Educación Parvularia	351
Tabla 47	Presencia/ausencia competencias y habilidades siglo XXI: ámbito Formación General EPV	352
Tabla 48	Presencia/ausencia temáticas educativas ODS: ámbito Educativo/pedagógico.....	355
Tabla 49	Presencia/ausencia temáticas educativas ODS: ámbito Formación Práctica.....	357
Tabla 50	Presencia/ausencia temáticas educativas ODS: ámbito Formación General.....	358
Tabla 51	Selección de programas de asignaturas y ámbito de formación educativo / pedagógico Plan de estudio Educación General Básica	361
Tabla 52	Presencia/ausencia competencias y habilidades siglo ODS: ámbito educativo/pedagógico EGB	363
Tabla 53	Selección de programas de asignaturas y ámbito de formación práctica Plan de estudio Educación General Básica.....	366
Tabla 54	Presencia/ausencia competencias y habilidades ODS: ámbito Formación Práctica EGB	367
Tabla 55	Selección de programas de asignaturas y ámbito de formación general Plan de estudio Educación General Básica.....	370
Tabla 56	Presencia/ausencia competencias y habilidades siglo ODS: ámbito Formación General EGB.....	370
Tabla 57	Presencia/ausencia temáticas educativas ODS: ámbito Educativo/pedagógico EGB	372
Tabla 58	Presencia/ausencia temáticas educativas ODS: ámbito Formación Práctica EGB	374
Tabla 59	Presencia/ausencia temáticas educativas ODS: ámbito Formación General EGB	376
Tabla 60	Selección de programas de asignaturas y ámbito de formación educativo / pedagógico Plan de estudio pedagogía en Historia y Geografía.	379

Tabla 61 Presencia/ausencia competencias y habilidades siglo XXI: ámbito Educativo/Pedagógico HYG.....	381
Tabla 62 Programas de asignaturas y ámbito formación práctica Plan de estudio pedagogía en Historia y Geografía.....	384
Tabla 63 Presencia/ausencia competencias y habilidades siglo XXI: ámbito Formación Práctica HYG.....	385
Tabla 64 Selección de programas de asignaturas y ámbito formación general Plan de estudio pedagogía en Historia y Geografía.....	388
Tabla 65 Presencia/ausencia competencias y habilidades siglo XXI: ámbito Formación General HYG.....	389
Tabla 66 Presencia/ausencia temáticas educativas ODS: ámbito Educativo/Pedagógico HYG.....	391
Tabla 67 Presencia/ausencia temáticas educativas ODS: ámbito Formación Práctica HYG.	392
Tabla 68 Presencia/ausencia temáticas educativas ODS: ámbito Formación General HYG.	394
Tabla 69 Selección de programas de asignaturas y ámbito de formación educativo / pedagógico Plan de estudio pedagogía en Lenguaje y Comunicación.	396
Tabla 70 Presencia/ausencia competencias y habilidades ODS: ámbito Educativo/Pedagógico LYC	398
Tabla 71 Selección de programas de asignaturas y ámbito de formación práctica Plan de estudio pedagogía en Lenguaje y Comunicación	402
Tabla 72 Presencia/ausencia competencias y habilidades ODS: ámbito Formación Práctica LYC	403
Tabla 73 Selección de programas de asignaturas y ámbito de formación general Plan de estudio pedagogía en Lenguaje y Comunicación.	405
Tabla 74 Presencia/ausencia competencias y habilidades siglo XXI: ámbito Formación General LYC.....	406
Tabla 75 Presencia/ausencia temáticas educativas ODS: ámbito Educativo / Pedagógico LYC	408
Tabla 76 Presencia/ausencia temáticas educativas ODS: ámbito Formación Práctica LYC	409
Tabla 77 Presencia/ausencia temáticas educativas ODS: ámbito Formación General LYC	411
Tabla 78 % Presencia/Ausencia competencias FID: ámbito Educativo/Pedagógico	413
Tabla 79 % Presencia/Ausencia competencias FID, ámbito Formación Práctica	415
Tabla 80 % Presencia/Ausencia competencias FID, ámbito Formación General	417
Tabla 81 Resumen % de competencias y habilidades más señalada en los tres ámbitos de formación.....	419
Tabla 82 Presencia/ausencia de temáticas educativa ODS: Una visión de conjunto, ámbito educativo/pedagógico	420
Tabla 83 Presencia/ausencia de temáticas educativa ODS: Una visión de conjunto, ámbito Formación práctica	421
Tabla 84 Presencia/ausencia de temáticas educativa ODS: Una visión de conjunto, ámbito Formación general	423

Lista de figuras

Figura 1 Políticas y acciones dirigidas a la Formación Inicial (2008-2014).....	86
Figura 2 Lineamientos de políticas públicas para la Educación Superior.....	87
Figura 3 Metas ODS 4.....	137
Figura 4 Medios de implementación del ODS 4.....	138
Figura 5 Tabla de Síntesis: el Derecho a la Educación contenido en el ODS 4 y en la Agenda 2030.....	138
Figura 6 EL ODS 4 y su vínculo con los otros ODS de la Agenda 2030.....	139
Figura 7 Agendas Mundiales de Educación, extraído de la guía “Desglosar el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Educación 2030”.....	144
Figura 8 Datos estadísticos cobertura del sistema educacional en Chile.....	160
Figura 9 Los objetivos y metas para el 2030 en la educación en Chile.....	161
Figura 10 Inversión de recursos en la reforma educacional chilena.....	162
Figura 11 Proceso de investigación cualitativa.....	208
Figura 12 Porcentaje de incidencia por programa de estudio y carrera seleccionados.....	226
Figura 13 Porcentaje de incidencia textos seleccionados por tipo de programa.....	227
Figura 14 Porcentaje de incidencia de programas por ámbito de formación.....	335
Figura 15 Distribución de porcentajes inter-carrera y por ámbito de formación.....	336
Figura 16 N° de programas y su % por ámbito carrera Educación Parvularia.....	337
Figura 17 % de incidencia por ámbito, carrera Educación Parvularia.....	337
Figura 18 % de incidencia de los programas de asignatura por universidad, carrera EPV.....	338
Figura 19 N° de programas por universidad y ámbito de formación, carrera EPV.....	338
Figura 20 Distribución de % de incidencia de los programas por ámbito de formación y universidad.....	339
Figura 21 Total menciones competencias y habilidades SXXI y % ámbito Educativo/Pedagógico.....	342
Figura 22 Total % de menciones competencias y habilidades SXXI ámbito Educativo/Pedagógico.....	343
Figura 23 % Presencia/Ausencia de las competencias y habilidades siglo XXI en los programas de asignaturas ámbito Educativo/Pedagógico Carrera Educación Parvularia.....	345
Figura 24 % Presencia/Ausencia de las competencias y habilidades siglo XXI en los programas de asignaturas ámbito Formación Práctica.....	349
Figura 25 Total menciones presentes y ausentes competencias y habilidades SXXI ámbito Formación Práctica EPV.....	349
Figura 26 Total % de menciones presentes y ausentes ámbito formación práctica.....	350
Figura 27 % Presencia/Ausencia de las competencias y habilidades ODS en los programas de asignaturas ámbito Formación General.....	353
Figura 28 Total menciones competencias y habilidades ODS ámbito Formación General EPV.....	353
Figura 29 Total % de presencia o ausencia, en los programas de asignatura, de las habilidades y competencias ODS.....	354
Figura 30 % Temáticas educativas ODS, presentes/ausentes ámbito educativo/pedagógico EPV.....	356

Figura 31	Temáticas educativas ODS, presentes/ausentes ámbito Formación Práctica EPV	357
Figura 32	Temáticas educativas ODS, presentes/ausentes ámbito Formación General EPV	359
Figura 33	N° de programas por ámbito en EGB	359
Figura 34	% de incidencia de los programas por ámbito en EGB.....	360
Figura 35	N° de programas por Universidad y ámbito de Formación EGB	360
Figura 36	% de incidencia de programas por Universidad y ámbito de Formación en EGB	360
Figura 37	% Presencia/Ausencia de las competencias y habilidades siglo XXI ámbito Educativo/Pedagógico EGB	365
Figura 38	Resumen menciones competencias y habilidades ODS y % ámbito Educativo / Pedagógico EGB.....	365
Figura 39	% de menciones competencias y habilidades ODS ámbito Educativo / Pedagógico EGB.....	365
Figura 40	% Presencia/Ausencia de las competencias y habilidades siglo ODS ámbito Formación Práctica EGB	368
Figura 41	Total menciones competencias y habilidades ODS ámbito Formación Práctica.....	369
Figura 42	total % de menciones competencias y habilidades ODS ámbito Formación Práctica	369
Figura 43	% Presencia/Ausencia de las competencias y habilidades siglo XXI ámbito Formación General EGB	371
Figura 44	Total menciones competencias y habilidades ODS ámbito Formación General EGB .	372
Figura 45	% de menciones competencias y habilidades ODS ámbito Formación General EGB .	372
Figura 46	% presencia/ausencia temáticas educativas ODS, ámbito educativo/pedagógico EGB	373
Figura 47	% presencia/ausencia temáticas educativas ODS, ámbito Formación Práctica EGB ...	375
Figura 48	% presencia / ausencia temáticas educativas ODS, ámbito Formación General EGB	376
Figura 49	N° de programas y % por ámbito pedagogía en Historia y Geografía.....	377
Figura 50	N° de programas por Universidad, ámbito y % de incidencia en pedagogía en Historia y Geografía	378
Figura 51	% Presencia/ausencia de las competencias y habilidades siglo XXI ámbito Educativo/Pedagógico HYG.....	382
Figura 52	N° total de menciones competencias y habilidades SXXI y su %, ámbito Formación Educativo / Pedagógico HYG	383
Figura 53	% Presencia/ausencia competencias y habilidades siglo XXI: ámbito Formación Práctica HYG.....	387
Figura 54	Total menciones competencias y habilidades SXXI y su % ámbito Formación Práctica HYG.....	387
Figura 55	% Presencia/Ausencia de las competencias y habilidades siglo XXI: ámbito Formación General HYG.....	390
Figura 56	Total de menciones competencias y habilidades ODS y %, ámbito Formación General HYG.....	390
Figura 57	% presencia / ausencia temáticas educativas ODS, ámbito educativo/pedagógico HYG.....	392
Figura 58	% Presencia/ausencia temáticas educativas ODS: ámbito Formación Práctica HYG.....	393

Figura 59 % Presencia / ausencia temáticas educativas ODS: ámbito Formación General HYG.....	394
Figura 60 N° de programas y su % por ámbito pedagogía en Lenguaje y Comunicación	395
Figura 61 N° de programas por Universidad y %n de incidencia por ámbito pedagogía en Lenguaje y Comunicación	395
Figura 62 Total menciones competencias y habilidades ODS y sus %, ámbito Educativo / Pedagógico LYC.....	400
Figura 63 % Presencia/Ausencia competencias y habilidades siglo ODS ámbito Formación Práctica LYC	404
Figura 64 Total menciones competencias y habilidades SXXI y su % de incidencia, ámbito Formación Práctica – LYC	405
Figura 65 % Presencia/Ausencia competencias y habilidades siglo ODS: ámbito Formación General LYC	407
Figura 66 Total menciones competencias y habilidades SXXI y su % de incidencia, ámbito Formación General- LYC	407
Figura 67 % Presencia / ausencia temáticas educativas ODS, ámbito educativo/pedagógico	409
Figura 68 % Presencia / ausencia temáticas educativas ODS, ámbito Formación Práctica.....	410
Figura 69 % Presencia / ausencia temáticas educativas ODS, ámbito Formación General LYC .	411
Figura 70 % promedio de presencia de las competencias y habilidades ODS en las carreras, ámbito Educativo/Pedagógico.	414
Figura 71 Total % promedio de presencia de las competencias y habilidades ODS en la FID chilena, ámbito Educativo/Pedagógico	414
Figura 72 % promedio de presencia de las competencias y habilidades ODS en las carreras revisadas	416
Figura 73 Total % promedio de presencia de las competencias y habilidades ODS en la FID chilena, ámbito formación práctica.....	416
Figura 74 % promedio de presencia de las competencias y habilidades ODS en las carreras revisada formación general.....	418
Figura 75 Total % promedio de presencia de las competencias y habilidades ODS en la FID chilena, ámbito formación general	418
Figura 76 % promedio de presencia de las temáticas educativas ODS en las carreras FID, ámbito educativo/pedagógico	420
Figura 77 % promedio de presencia y ausencia de las temáticas educativas ODS en las carreras FID, ámbito educativo/pedagógico	420
Figura 78 % promedio de presencia de las temáticas educativas ODS en las carreras FID, ámbito formación práctica	422
Figura 79 % promedio de presencia y ausencia de las temáticas educativas ODS en las carreras FID, ámbito formación práctica	422
Figura 80 % promedio de presencia de las temáticas educativas ODS en las carreras FID, ámbito formación general	423
Figura 81 % promedio de presencia y ausencia de las temáticas educativas ODS en las carreras FID, ámbito formación general	423

Capítulo 1.

Introducción y planteamiento de la investigación

1.1 Presentación y descripción general del problema

Hace más de una década que las carreras de pedagogía en las universidades chilenas vienen haciendo ajustes a sus propuestas de formación. Los cambios de paradigma en el campo de los estudios curriculares, su crisis y el avance hacia enfoques de formación basado en competencias han impulsado, sin duda, estas reformas y transformaciones. A esto se suman los cambios paradigmáticos que se vienen expresando en el mundo educativo, y que se ha traducido en grandes acuerdos internacionales desde el año 1990 con la “Conferencia Mundial de Educación para Todos” en Jomtien, Tailandia, pasando por el Informe Delors y los “Cuatro Pilares de la Educación” del año 1996, y la Declaración de Incheon Educación 2030: “Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos”, en Corea en mayo del año 2015. Esta última Declaración de Incheon pasó a formar parte de otra gran agenda mundial como la Agenda 2030 de los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), donde el ODS 4 se apropia de estos planteamientos, principios y metas.

En ese escenario, Chile no ha estado ajeno a estos cambios e influencias. Las políticas y reformas en el ámbito de la profesión docente, y que incluye la Formación Inicial Docente (FID) de alguna manera se han estado adaptando a las nuevas exigencias sistémicas locales y globales. Al menos, eso pareciera ser desde las políticas públicas, que buscan mejorar la profesión docente presionando cambios y renovaciones a sus programas formativos. En la actualidad, llegar a ser docente tiene nuevas exigencias y para las instituciones universitarias que forman profesores también. Por ejemplo, acreditación obligatoria, estándares orientadores, evaluaciones diagnósticas nacionales, entre otras. En ese mismo sentido, las casas de estudio, para estar en línea con esas y otras obligaciones, han ido rediseñando curricularmente sus carreras de pedagogía hacia enfoques orientado a competencias que se creen son los más acordes para responder a las necesidades de las sociedades del siglo XXI (Casassus, 2010).

Si bien hay nuevos requerimientos de ingreso y egreso (perfil) de los postulantes a ser profesores, al igual que se modifican o actualizan los planes y programas y se incluye la formación práctica de manera continua en todo el ciclo formativo (exigencias que vienen de

este nuevo contexto mundial), pareciera ser que aún no es del todo claro o no lo sabemos que exista una orientación de formación que recoja los planteamientos paradigmáticos que se plasma en la Agenda 2030 y sus ODS, en particular el ODS 4-Educación 2030 y sus competencias y habilidades asociadas, lo que supone serían claves para responder a los desafíos que imponen las sociedades del Siglo XXI.

Entonces, si la educación del Siglo XXI postula docentes con nuevas competencias y habilidades, ¿cuáles son esas competencias? ¿están presentes en los planes y programas de estudios? También es relevante saber si ¿se están declarando en los perfiles de egreso, en los modelos y proyectos educativos institucionales? O los avances, si así ocurriera ¿se están produciendo presionados por las nuevas agendas mundiales y regionales, como es el caso de la Agenda 2030 y sus ODS?

1.2 Antecedentes

1.2.1 *La Formación inicial docente en el contexto de las nuevas agendas internacionales.*

En este siglo XXI la educación sigue estando en el centro de las preocupaciones mundiales, pero ya no sólo generando las condiciones para que más niños y niñas vayan a la escuela sino fundamentalmente por la mejora en la calidad de los aprendizajes que reciben. En el 2015 la UNESCO a través de su directora general, Irina Bokova, señalaba algunas preguntas para tener en cuenta en el debate respecto al pensamiento educativo contemporáneo:

- ¿Qué educación necesitamos para el siglo XXI?
- ¿Cuál es la finalidad de la educación en el contexto actual de transformación social?
- ¿Cómo debería organizarse el aprendizaje?”

Estas preguntas invitan a “Replantear la educación” desde una visión reflexiva y humanista (continuadoras de los Informes Faure de 1972¹ y Delors del año 1996²) y tienen la pretensión de repensar y renovar el modo como se percibe y actúa en el ámbito educacional teniendo en consideración el actual contexto mundial.

“Reafirmar una visión humanista” (UNESCO, 2015a) de la educación, según Fernández-González, implicaría distanciarse de planteamientos neoliberales fundados en las teorías del capital humano, poniendo su foco en el respeto a la vida, la dignidad humana y el bienestar de las personas (2016, p. 208).

¹ “*Aprender a ser: la educación del futuro*” o ‘Informe Faure’ de 1972, establece dos ideas fuerza que se complementa: sociedad de aprendizaje y educación permanente. En dicho informe valoraba y validaba el derecho que tiene cada persona a aprender, así como también, afirmaban que “la educación permanente es la piedra angular de las políticas educativas tanto en los países en desarrollo como en los desarrollados” (UNESCO, 2015a, p. 16). Ver informe “Faure” en <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000132984>

² Se le conoce como “Informe Delors” al informe que se entrega a la UNESCO por parte de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, el año 1996 y que lleva por título “La educación encierra un tesoro”. Dos son los conceptos principales que promueve: “aprender a lo largo de toda la vida” y “los cuatro pilares de la educación: aprender a conocer, a hacer, a ser y a vivir juntos. Ver informe completo en http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF

En ese escenario, para que la educación pueda contribuir a la plena realización del individuo y a un nuevo modelo de desarrollo, los docentes y demás educadores son agentes claves. Sin embargo, algunas tendencias van en la línea contraria: docentes mal preparados, mal pagados, sin seguridad contractual; poca autonomía; centrada en la estandarización vía exámenes y evaluaciones profesionales permanentes; entre otros (UNESCO, 2015a, p. 57).

Es cierto que una de las áreas para tener en cuenta es la relación con mejorar la calidad de la formación que reciben nuestros profesores, tanto la inicial como la permanente o en servicio, por ello algunas preguntas para tener en cuenta son las siguientes: ¿cuáles son las nuevas demandas globales que presionan cambios a los proyectos formativos o curriculares, en lo que a Formación Inicial Docente (FID) se refiere? En el mismo sentido, asumiendo que se pertenece a sociedades complejas y desafiantes, las universidades pedagógicas chilenas ¿están, adaptando, sus políticas institucionales (modelos y proyectos educativos, perfiles, planes y programas de estudio) a los principios y planteamientos ODS en general y al ODS 4 en particular? En esa misma línea y contexto ¿las competencias profesionales abordadas o requeridas en la FID ¿se alinean a los ODS y a las competencias y habilidades Siglo XXI?, ¿se reconocen en un enfoque inclusivo de la educación?, son algunas interrogantes claves para dilucidar en esta investigación.

Como se ha planteado, los profesores están en el centro de las preocupaciones en materia educacional se le reconoce como pilar fundamental para alcanzar una educación de calidad e inclusiva. Es así cómo, desde un tiempo a esta parte³, se viene debatiendo sobre la cuestión de la profesión e identidad docente y, en especial, de la llamada formación Inicial Docente (FID) como una forma de responder a las complejidades que significa para los sistemas educativos formar profesores que den cuenta de las competencias y habilidades que implica ejercer esta profesión en pleno Siglo XXI, tanto a nivel planetario, regional y local.

³ Ver más sobre el foro mundial “Estrategia Regional sobre Docentes” en la siguiente página web: <http://www.unesco.org/new/es/santiago/education/teachers/regional-strategy-on-teachers/>

Capítulo 1. Introducción y planteamiento de la investigación

En este contexto, una serie de informes y agendas educativas internacionales, se están transformando en la hoja de ruta por la cual debiese transitar la educación en general, y la formación de profesores en particular, para que se haga cargo de las demandas y necesidades de aprendizaje de los ciudadanos en este siglo XXI. Una de esas agendas es la llamada Educación 2030, la cual, a su vez, deviene de otra mayor, la Agenda 2030 para los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).

La nueva Agenda 2030 ***Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para los Objetivos de Desarrollo Sostenible*** (en adelante ODS) aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en septiembre del 2015 (RES/70/1) representa los debates y acuerdos que se dan a nivel mundial sobre los compromisos de nuestra humanidad para con la llamada casa común “nuestro planeta”. La Agenda 2030 propone 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible y 169 metas. Se conciben de manera integrada e inseparable relacionando las tres dimensiones del desarrollo sostenible: económica, social y ambiental (Naciones Unidas, 2015).

En la Agenda 2030 y los ODS la educación sigue siendo clave para un desarrollo sostenible de ahí que, de los 17 Objetivos, el ODS 4 “*garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos*” (UNESCO, 2016a) es el objetivo que guiará las acciones mundiales por una buena educación de aquí al 2030, desde un enfoque humanista de la educación y el desarrollo. El ODS 4 se plasma en la llamada “Educación 2030” de la UNESCO y se resume en tres principios:

- a) La educación como derecho fundamental y habilitador
- b) La educación como un bien público.
- c) Qué, la educación y la igualdad de género está íntimamente ligada al derecho a una educación para todos.

Con respecto a los docentes, el ODS4, señala entre sus metas la necesidad de “aumentar la oferta de maestros calificados, en particular mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo”.

Dentro de este panorama mundial, regional y local, en Chile la Formación Inicial Docente (FID) en el último decenio de este siglo XXI, es objeto de una serie de políticas públicas que buscaban modernizar y mejorar la calidad de los proyectos formativos universitarios con el fin de impactar en las prácticas profesionales de las generaciones de nuevos maestros que egresaban de esos centros educacionales. En ese ámbito, las reformas apuntaban a dar cuenta de las habilidades y competencias requeridas para hacer frente a las exigencias de este siglo XXI y a reconocerse en un enfoque inclusivo y humanista de la educación. Por ello, desplegar la profesión docente implica generar las condiciones para que esta se desarrolle adecuadamente y, a su vez, desde estos procesos, emerja profesores comprometidos con el cambio y la transformación social, cultural, económica y ambiental. Docentes protagonistas de su propio destino y el de los demás, desde una perspectiva humanista y crítica “en concordancia con el sello humanista de la Educación 2030 y del desarrollo basado en los derechos humanos y la dignidad, la justicia social, la inclusión, la protección, la diversidad cultural, lingüística y étnica, y la responsabilidad y la rendición de cuentas compartidas” (OREALC-UNESCO, 2018). A pesar de que prima en el discurso internacional un nuevo enfoque o paradigma para abordar las problemáticas relativas a la educación y a la formación inicial del profesorado, se observa una tendencia en el ámbito de las políticas nacionales, más hacia la homogenización, estandarización y regulación de los proyectos formativos universitarios. Lo mismo, en cuanto a regulación curricular donde contenidos de la formación, planes de estudio, definiciones de estándares o perfiles de competencias al egreso, también están derivando en su homogenización.

En el caso de Chile a nivel gubernamental, desde fines de los años 90, se vienen implementando una serie de reformas muchas de ellas, a luz de los nuevos desafíos mundiales y, vistas desde el Chile de hoy, cercanas y en línea con el ODS 4, basadas en la intensión fundamental de insertar más justicia social en el sistema educativo, proponiendo políticas públicas, en todos sus niveles, que lo hagan más inclusivo y equitativo, apostando por mejorar la calidad de los aprendizajes que reciben todas y todos los niños, jóvenes y adultos en el país. Ahora bien, en el caso de la FID una pregunta que emerge ¿se están o han adaptado los dispositivos curriculares implicados a estas nuevas realidades y exigencias?

1.2.2 La formación Inicial Docente en Chile

En Chile, desde los años '90, con el retorno de la democracia, se manifiesta una inquietud por el modo cómo se estaba realizando la formación docente (FID) y la prioridad se centra en inyectar más calidad y equidad a todo el sistema educativo, donde la atención preferente está en mejorar los aprendizajes y la retención escolar. De manera incipiente, en materia de formación docente, se comienza a levantar una serie de medidas que buscan mejoras en ese ámbito, teniendo en cuenta, además, que en el primer decenio de este Siglo XXI se comenzó un proceso de adaptación al sistema de competencias vinculados al Proyecto Tuning de la Unión Europea (Ávalos, 2014).

Es así como desde fines de los años 90 hasta el año 2015 se puede decir, que a nivel estatal se fue instalando un sistema que reguló la formación inicial docente realizada en el país (Castro Rubilar, 2017; Inzunza et al., 2011). En esa secuencia, la ley 20.903 de desarrollo profesional docente del año 2016, viene a culminar, desde el ámbito público, con esas medidas de mejora ya que fija la trayectoria social y económica que deberá seguir quien se dedique a la docencia además de obligar a las instituciones pedagógicas a hacerse corresponsables de la formación entregada a través del fortalecimiento de sus capacidades prácticas en términos curriculares, metodológicos, didácticos y de evaluación. Sin embargo, no es del todo claro, si estas nuevas iniciativas legales o de política pública, se relacionan o van en línea con las nuevas agendas mundiales en materia de educación y de formación docente.

Lo expuesto se enmarca en el ámbito de las políticas públicas y, seguramente, como se podrá indagar en dicha documentación, sin embargo, al ir a los problemas más específicos, relacionados con la FID, surgen algunas preguntas orientadoras del debate:

- ¿La FID en Chile y sus propuestas curriculares se están adaptando a las nuevas demandas y necesidades mundiales como las señaladas en el ODS 4 y su agenda Educación 2030?
- La FID chilena, ¿está teniendo en cuenta la competencias y habilidades que se demandan en este SXXI?

- También cabe preguntarse, si las temáticas ODS y más específicamente las relativas a la inclusión educativa propias del ODS 4 ¿están presentes en los programas de estudios que sostienen la FID en Chile?

1.3 Justificación

La formación curricular por competencias se ha ido consolidando en Chile como la salida transformadora para hacer frente a las complejidades y desafíos educacionales que demanda la formación inicial docente (FID). Bajo ese carácter, uno de los problemas ha sido identificar cómo las propuestas formativas o curriculares se han ido adaptando a los requerimientos de las sociedades del siglo XXI.

En tal circunstancia, los principios sobre los que se sostiene la nueva Agenda 2030 y sus ODS representan y, a su vez, demandan en sus formulaciones, un tipo de competencias y habilidades transversales que supone todo ciudadano del siglo XXI debiese adquirir a fin de actuar de manera consciente y activa en el planeta.

En este trabajo investigativo, si bien incluye los planteamientos sobre los que se levanta el paradigma del desarrollo sostenible, se hace en una lógica de potenciar procesos de cambio y mejora curricular aduciendo a los principios humanista del desarrollo sostenible que replantean el paradigma educativo actual. Lo que significa, superar el concepto de sostenibilidad que la entiende sólo desde una lógica centrada en los problemas medioambientales.

Desde el análisis documental se buscará producir un tipo de datos que permitan reflexionar respecto a la integración de los principios sobre los que se levanta Agenda 2030 y sus ODS, y más específicamente el ODS 4-Educación 2030. Por ejemplo, si están presentes o ausentes en las propuestas de formación o que tan relacionados se presentan en ambas instancias. Del mismo modo, si al analizar la formación por competencias desarrolladas en la FID en la actualidad, se podrá revisar que tanto o en que medida se están integrando las temáticas propias de los ODS y los temas educativos asociados, como por ejemplo inclusión y diversidad educativa, derechos humanos y ciudadanía, aprendizaje para todos, entre otros, y que están a la base del ODS 4 y la Educación 2030.

Para ello, será necesario discutir las conceptualizaciones curriculares existentes, desde la enmarcación del concepto de currículum, currículum sostenible, competencias, habilidades y su clasificación funcional. La forma práctica será indagar en los proyectos y

modelos educativos institucionales, los perfiles de egreso, pero fundamentalmente en los planes y programas de estudios, entre los que se encuentra, por ejemplo, el sistema de prácticas pedagógicas. La idea es revisar, si en los nuevos enfoques pedagógicos, como, en este caso, los que engloba el paradigma de la sostenibilidad anclados en el ODS 4 y en los discursos que enmarcan la llamada Educación 2030, se expresan en competencias y habilidades para actuar en este siglo XXI (UNESCO, 2017c).

En síntesis, será importante relevar, con esta investigación, los siguientes elementos o ejes problemáticos:

- Si al revisar, los marcos regulatorios nacionales relativos a la formación inicial docente, está presente un discurso que se orienta o se alinea a los “desafíos que les demanda una enseñanza en la perspectiva de la agenda mundial para la educación 2030” (OREALC-UNESCO, 2018).
- Del mismo modo, será necesario producir información o datos que permitan saber si, las universidades pedagógicas, están adaptando sus currículos y propuestas de formación, considerando contenidos transversales, educativos, pedagógicos y disciplinares, en perspectiva del paradigma del desarrollo sostenible y las competencias y habilidades SXXI, que para el caso de esta investigación se les llama competencias y habilidades ODS.

Otros aportes esperados del proceso investigativo:

- En el ámbito educativo y de la FID caracterizar las políticas públicas que están en línea o adaptándose a las orientaciones ODS, y con la Educación 2030 de la UNESCO.
- A nivel de universidades pedagógicas chilenas se revisará si en los proyectos y modelos educativos institucionales existe relación con los contenidos o temáticas ODS y en particular con el ODS 4 y la agenda Educación 2030 y si se están alienando a estos.
- Al revisar y comparar los planes y programas de estudio de la FID en distintas universidades pedagógicas se podrá ilustrar el estado de situación en la que se encuentran sus proyectos formativos con relación a las competencias y

Capítulo 1. Introducción y planteamiento de la investigación

habilidades ODS o siglo XXI, y a sus temáticas educativas, que están en el centro del ODS 4 y la Educación 2030.

- Al analizar planes y programas de estudio; modelos educativos; perfiles de egreso, entre otras, se podrá producir relatos, sobre el tipo de competencias que están a la base de las propuestas de formación del profesorado en Chile, y si están relacionadas con las nombradas competencias y habilidades ODS (siglo XXI).
- Desde la descripción y el análisis de las propuestas formativas o curriculares de las Universidades pedagógicas chilenas, se obtendrá indicadores que permitirán registrar o reconocer si sus futuros docentes están recibiendo una formación que se relaciona con los principios orientadores sobre los que se levantan los Objetivos de desarrollo sostenible, y más en específico sobre sus temáticas educativas ODS.
- A partir de los resultados que se obtengan será posible proponer marcos de acción y modelos evaluativos del currículo FID, desde la perspectiva del paradigma humanista del desarrollo sostenible.
- La revisión crítica de los elementos constitutivos de la Agenda 2030 y sus ODS, con foco en las temáticas educativas y las competencias y habilidades ODS, ayudará distinguir cuáles son los retos (desafíos) y adaptaciones en los que se deberá incurrir para desarrollar una FID acorde a las nuevas necesidades y demandas sociales en este siglo XXI.

1.4 Planteamiento del Problema

En el Chile, actual la Formación Inicial Docente (FID), la realizan las universidades y se enmarca en el modelo neoliberal que ha transformado todo el sistema educativo universitario en estas tres últimas décadas provocando un desmarque permanente del Estado y su responsabilidad económica, jurídica y social. En esta lógica (neoliberal) las políticas públicas relativas a la formación inicial docente se han construido, desde la dictadura en adelante, bajo un Estado que promovía e incentivaba una oferta privada en educación dejando todo a merced del mercado y al retorno de la democracia los gobiernos “democráticos”, no se abocaron a transformar ese sistema impuesto sino por el contrario sus acciones se dirigieron más a normalizar y regular el modelo (sostenido en la oferta y demanda) permeando los límites entre lo público y privado.

Más allá de la particularidad del sistema de formación de profesores que ha primado en Chile, desde la perspectiva ideológica, según diversos estudios e informes nacionales e internacionales (Agencia de Calidad de la Educación, 2016; Ávalos, 2014; Barber y Mourshed 2008; Sanders y Rivers, 1996; entre otros.) en los últimos 20 años se constata que el principal desafío para producir aprendizajes de calidad radica en los docentes, su rol es central en todo el ciclo educativo. Sin embargo, a pesar de que se regulan las condiciones de ingreso y egreso (Perfil), se rediseñan curricularmente las carreras de pedagogía y se incluye la formación práctica de manera continua en todo el ciclo formativo, pareciera ser que aún nos es del todo claro que en sus planes o programas de estudios exista una orientación o relación de formación que recoja los planteamientos paradigmáticos que se plasma en el ODS 4-Educación 2030 y de las competencias y habilidades que se exigen para actuar en las sociedades del Siglo XXI.

En este escenario la investigación se interesa por saber si las universidades pedagógicas en Chile relacionan los proyectos curriculares de la formación inicial del profesorado a las competencias y habilidades ODS, y a las temáticas educativas ODS. Para dar respuesta a esta problemática, la investigación se basa, por una parte, en documentos e informes públicos internacionales, como la Agenda 2030 y sus ODS; el ODS 4 y a los

Capítulo 1. Introducción y planteamiento de la investigación

informes relativos a la Educación 2030. Así como, otras investigaciones o estudios de autores dedicados al desarrollo de la profesión docente y su identidad.

Sí la educación del SXXI demanda docentes formados bajo el paradigma humanista de la educación y del desarrollo sostenible ¿cuáles son esas competencias?, ¿están presentes (las competencias ODS) declaradas en los planes y programas de estudios?, también saber sí ¿se están declarando en los perfiles de egreso, en los modelos y proyectos educativos institucionales? También, es importante saber si ¿en alguna medida, transitan a proyectos formativos que dan cuenta de estos nuevos enfoques y desafíos, anunciados en las nuevas agendas mundiales y regionales como es el caso de la Agenda 2030 y sus ODS?

A partir de esta coyuntura en lo específico y como objeto de estudio, esta investigación tiene la pretensión de saber desde una revisión documental, qué tipo de adaptaciones curriculares se están considerando en la formación inicial docente y si sintonizan con una formación comprometida con la calidad educativa, equitativa e inclusiva para todos y para toda la vida como versa el ODS 4 de los ODS y su Agenda 2030 y con las competencias y habilidades ODS vinculadas. La revisión documental, se centra en tres esferas o dimensiones: las políticas institucionales; la identidad profesional (Perfiles de egreso académicos y profesionales); y la dimensión programática. Para ello, una de las formas de mirar si tales adaptaciones están ocurriendo ha sido analizar sus planes y programas de estudio (dimensión programática o curricular), sus perfiles de egreso (dimensión identidad profesional) y los modelos y proyectos educativos institucionales (dimensión política institucional).

La estrategia escogida para abordar esta problemática será, por una parte, revisar documentos e informes públicos internacionales como la Agenda 2030 y sus ODS, el ODS 4 y los informes relativos a la Educación 2030 (Declaración de Incheon y el Marco de Acción Educación 2030, entre otros) y, por otra, se acude a documentos oficiales de las Universidades y las carreras pedagógicas escogidas como casos de estudio (Planes, programas de estudio, perfiles profesionales, PEI y Modelos Educativos), así como otras investigaciones o estudios de autores dedicados al desarrollo de la profesión docente y su identidad.

1.4.1 Pregunta principal de Investigación

1.4.2 Pregunta inicial

¿Es posible que al identificar en las características institucionales, profesionales y programáticas de los instrumentos y textos curriculares de la FID universitaria chilena, afirmar que éstos se están adaptando y alineando a los ODS, en lo que refiere a la incorporación curricular y pedagógica de las competencias y habilidades ODS y sus temáticas educativas asociadas?

1.4.3 Preguntas secundarias

- ¿Cómo se están abordando en los textos estratégicos el discurso de la política institucional que siguen las universidades para gestionar la FID con el fin de saber si se incorporando los ODS en especial el ODS 4- Educación 2030?
- ¿Cuál es el perfil o identidad profesional docente declarada en los textos institucionales de la FID chilena? ¿Cómo se asocia esta identidad con los desafíos planteados por los ODS en especial el ODS 4-Educación 2030?
- ¿Cuáles de las competencias y habilidades contenidas y descritas en los planes y programas de la FID chilena abordan o incorporan los desafíos profesionales planteados por los ODS y en especial el ODS4-Educación 2030? ¿En qué medida éstas están asociados a los conceptos de competencias y habilidades ODS?
- ¿En qué medida se están abordando, en los textos programáticos de la FID chilena (planes de estudio y programas de asignatura) las temáticas educativas ODS?

1.5 Objetivos de la investigación

1.5.1 Objetivo general

Identificar y analizar las características institucionales, profesionales y programáticas de los instrumentos y textos curriculares de la FID universitaria chilena que permitan indagar y describir como ésta se están adaptando y alineando a las temáticas educativas ODS y a sus competencias y habilidades asociadas.

1.5.2 Objetivos específicos

- 1) Analizar en los textos estratégicos el discurso de la política institucional que siguen las universidades pedagógicas chilenas para gestionar la FID a fin de saber cómo están incorporando los principios y fundamentos sobre los que se sostienen los ODS en especial el ODS 4- Educación 2030.
- 2) Analizar la identidad profesional docente, que declaran en los textos institucionales y programáticos de la FID, señalando si esta identidad se asocia con los ODS en especial al ODS 4-Educación 2030.
- 3) Identificar y analizar si las competencias y habilidades contenidas en los planes y programas de la FID chilena se están alineando con los desafíos profesionales planteados por los ODS en particular con el ODS4.
- 4) Analizar la presencia de las temáticas educativas ODS para saber si se están alineando con los textos institucionales, profesionales y curriculares de la FID chilena.

1.6 Dimensiones del Estudio y trayectoria metodológica

Para finalizar el capítulo las siguientes Tablas 1, 2 y 3 resumen las dimensiones o eventos que orientan este trabajo investigativo. En el caso de esta investigación, para indagar y describir como la FID universitaria chilena se está adaptando y alineando a los ODS en general y en específico con los componentes expresados en el ODS 4-Educación 2030 y sus competencias y habilidades asociadas, se organizó el proceso en tres grandes dimensiones o eventos:

- Política institucional
- Identidad profesional docente (o perfil académico – profesional)
- Programática

Tabla 1

Definición conceptual y operacional de la dimensión Política Institucional

Dimensiones	Definición Conceptual	Definición Operacional
Dimensión1: Política Institucional	Las políticas institucionales representan el pensamiento estratégico de las universidades que gestionan la FID. Están anclados en principios, valores, objetivos y metas educativas y son el fundamento de todo su quehacer y, a su vez, permiten dar cuenta de su esencia identitaria corporativa. En ese ámbito, participan de manera permanente de procesos de reflexión estratégica respecto a las oportunidades y exigencias nacionales y mundiales en las sociedades del siglo XXI por ello interesa identificar cómo se están integrando los ODS y en especial el ODS4- Educación 2030 a partir del análisis del discurso de los textos institucionales.	Análisis y comparación de los discursos que expresan en los textos institucionales y el significado que le asignan, a partir de los siguientes atributos: Pensamiento estratégico (PEI y Modelo Educativo de las Universidades) Principios, valores, objetivos y metas educativas e identidad corporativa

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 2

Definición conceptual y operacional de la dimensión Identidad Profesional

Dimensiones	Definición Conceptual	Definición Operacional
Dimensión 2: Identidad profesional docente	La Identidad Profesional Docente (IPD) se construye durante todo el trayecto profesional, incluye la formación inicial y se la entiende como la experiencia acumulada de valores, sentimientos, saberes, competencias y habilidades que se forman a lo largo de la vida personal y profesional.	Análisis y comparación de los discursos que expresan en los perfiles profesionales (perfil de egreso) de cada una de las carreras escogidas para el estudio, y el modo y significado que le asignan a las temáticas educativas ODS,

Capítulo 1. Introducción y planteamiento de la investigación

Dimensiones	Definición Conceptual	Definición Operacional
	En ese escenario, será pertinente analizar si los perfiles profesionales de la FID en qué medida se asocia a los ODS y en particular al ODS 4-Educación 2030, teniendo en cuenta los nuevos retos que implica desarrollar esta profesión en las complejas sociedades del siglo XXI.	seleccionadas para este estudio (diversidad, inclusión, derechos humanos, ciudadanía, aprendizaje para todos, calidad, aprendizaje para toda la vida, desarrollo sostenible y género.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 3

Definición conceptual y operacional de la dimensión Programática

Dimensiones	Definición Conceptual	Definición Operacional
Dimensión III Programática	<p>El currículo y su diseño en la FID en Chile, es el instrumento institucional técnico que orienta todo el proyecto de formación. Es un híbrido que contempla el desarrollo de competencias con el tratamiento de contenidos, sean estos de carácter general o específicos (Sello, pedagógicos, disciplinares y prácticos), pasando de una enseñanza centrada en contenidos a otra que se focaliza en el aprendizaje del estudiante.</p> <p>Se pretende identificar y analizar qué competencias y habilidades contempladas en los planes y programas de estudio abordan o incorporan los desafíos profesionales planteados por los ODS y sus temáticas educativas asociadas. en especial el ODS4-Educación 2030 y si están asociadas conceptualmente a las habilidades del SXXI desde un enfoque inclusivo.</p>	<p>Competencias Siglo XXI: Cognitivas (Conocimiento) Intrapersonales (Individuales) Interpersonales (Sociales)</p> <p>Estas se van a observar al medir la presencia y su nivel de ausencia de las competencias ODS y las temáticas educativas asociadas, en los planes de estudio y en asignaturas FID. Para realizar este seguimiento analítico-interpretativo se acudirá a las competencias FID, desde tres ámbitos: Educativas y pedagógicas Formación práctica Formación general (Sello/Identitarias)</p>

Fuente: Elaboración propia.

Para la realización de esta investigación se utiliza, de preferencia, prácticas investigativas enmarcadas en el paradigma cualitativo, y como estrategia metodológica la Teoría Fundamentada. Estrategia, que, desde una perspectiva práctica, permite integrar heterogéneas perspectivas acordes con una percepción integral del fenómeno a indagar según lo cual, un texto o documento, como en este caso, se convierte en un discurso susceptible de análisis cualitativo es decir interpretable y sujeto a revisión crítica permanente (Bonilla-García y López-Suárez, 2016).

De ahí que, para dar cuenta de estas dimensiones y temáticas, en el plano práctico, se ha decidido realizar un estudio de caso, donde se privilegia la perspectiva de análisis

cualitativa, eso sí, entendiendo que también se usan procedimientos que reducen a datos medibles o susceptible de análisis cuantitativo, cuando el trabajo de producción de resultados así lo requirió.

En este escenario los documentos de la política institucional universitaria, sus perfiles profesionales y los programas de estudios o curriculares se transforman en las textualidades objeto de estudio. El análisis sistemático de documentos supone, es donde se hayan los signos que permitirán identificar y analizar como en la FID universitaria chilena se están adaptando y alineando a los ODS en particular con el ODS 4-Educación 2030 y sus competencias y habilidades asociadas.

Bajo este nivel investigativo el estudio se focaliza en instituciones universitarias chilenas que forman profesores, se seguirá la técnica de análisis documental (de textos científicos o bibliográficos, planes de estudio, leyes, etc.) acorde con los criterios metodológicos de un análisis de discurso y contenido.

Capítulo 2.

Marco Teórico

2.1 Teorías del Currículum: Desarrollo, Comprensión, Crítica y Transformación

2.1.1 Cambios de paradigma en el campo de los estudios curriculares

Según Pinar et al. (1995) en los fundamentos teóricos e investigativos del campo de los estudios del currículo, el paradigma que termina a finales de los 1960s conocido como teorías del desarrollo curricular (*curriculum development*) fue reemplazado por un nuevo paradigma centrado en las teorías que desplazan el concepto de *desarrollo* por el de *comprensión*, y de manera más profunda y crítica, por el de *transformación*.

Los principales conceptos [del movimiento reconceptualista] que se diferencian de los que surgieron en una Era en la que las poblaciones crecían exponencialmente, y cuando mantenerse ordenados y organizados eran los motivos principales de los profesionales, esta fue la época del desarrollo curricular. [Sin embargo] el Desarrollo Curricular: Murió: en 1969. [...] Como veremos, el campo de hoy está preocupado por la comprensión.

Comprender el currículum no significa que muchos de nosotros no queremos cambiar el plan de estudios, tanto teórica como institucionalmente. De hecho, al examinar la literatura sobre el campo, queda claro: es lo que queremos. (Pinar et al., 1995, p. 6)

En este sentido, el desplazamiento de la teoría hacia el enfoque comprensivo tiene como trasfondo el excesivo tecnicismo de la corriente desarrollista, en la medida que los problemas funcionales del currículo serían solo problemas “técnicos”, centrando el desarrollo teórico-metodológico en el “cómo resolverlos”. Según Pinar et al. (1995) el campo que se inaugura a partir de los años 70, y que es reelaborado por la influencias de las teorías críticas contemporáneas de los años 90 -y que continúan vigentes en los 2000-, tales como la teorías postcoloniales y anti raciales, género y feminismo, y de forma muy importante el posestructuralismo y posmodernismo, se basan en el cuestionamiento de los problemas y sus causas, antes que solo pensar en el cómo resolverlos, insistiendo que las teorías desarrollistas no pudieron resolver esos problemas, al no cuestionar la comprensión

de sus causas. Destacándose por ser una tradición intelectual notoriamente anti historiográfica y anti teórica.

Entonces, ¿por qué un maestro principiante o en servicio [práctica] debe conocer este material? Nuestra respuesta es que las respuestas convencionales a los problemas del currículo y la enseñanza claramente no han logrado resolver los problemas. La redacción de objetivos de comportamiento, evaluación con pruebas estandarizadas, presentación de material en forma lineal, el contenido paso a paso, la expulsión de estudiantes rebeldes: estas soluciones han fallado. (Pinar et al., 1995, p. 8)

Según Pinar et al. (1995) el campo de los estudios curriculares atravesaría por una transformación de paradigma, que comienza con las críticas hacia el desarrollismo entre las décadas de los 70 y 80, pero que se consolidaría con la apertura del campo hacia el posestructuralismo, corrientes que empezarían por considerar al currículum como un dispositivo discursivo.

“Para comprender el campo contemporáneo, es necesario entender el campo del currículo como discurso, como texto, y lo más simple, pero profundo, como palabras e ideas. Por discurso queremos decir una práctica discursiva particular, o una forma de articulación que sigue ciertas reglas y que construye los mismos objetos que estudia” (Pinar et al., 1995, p. 7).

Sin embargo, más allá de las críticas y desplazamientos del campo, en el sistema educativo se sigue usando el currículum como un dispositivo que funciona como reglamentación de los discursos, textos, objetivos y comportamientos de los profesores y alumnos, siendo un factor muy relevante para la formación del nuevo profesorado. En este sentido, el análisis de Pinar et al. (1995) corresponde a una corriente historiográfica explícita que considera al currículo como un texto histórico, entrelazado por tanto por el currículo y teoría del desarrollo curricular que se expresa como dispositivo histórico, técnico y político. Pudiendo por tanto ser investigado como un proceso que está atravesado tanto por la producción científica, técnica y teórica del currículo en las instituciones académicas y científicas, como por las relaciones históricas contextuales de desarrollo del

campo de la educación y sus instituciones. En este sentido, para Pinar et al. (1995), existirían tres periodos de consolidación, crítica y transformación del campo de los estudios curriculares del mundo anglosajón, principalmente estadounidense:

- Creación y Desarrollo inicial del currículo (1828- 1927)
- Crisis, Reformismo, y Transformación Curricular (1928- 1969)
- Reconceptualización del Campo Curricular (1970- 1979)

Desde los años 1980s el campo de los estudios curriculares habría comenzado la consolidación de distintos discursos que buscaban desde la década anterior un cambio en las concepciones, teorías e implicaciones prácticas del currículo en el sistema educativo, académico y científico. Entre los que se destacan los discursos que entienden al currículo como un texto político, racial, de género, estético, institucional, fenomenológico, posmoderno, autobiográfico, teológico/ideológico, internacional/global, etc. Que, sin embargo, comparten una línea argumental que rescata del estadio anterior del campo, las críticas al tecnicismo del desarrollismo, y orienta la comprensión del currículo en deconstruir críticamente las relaciones de poder que sustentan que el texto curricular organice parte importante de las prácticas educativas, del profesorado y los estudiantes.

A medida que pasaron los años el uso del día en la educación corrompió lentamente el término "desarrollo curricular" por el de abreviado de "currículo". Este término fue invertido con significados renovados, que sirvieron para alterar aquello a lo que se refería en la práctica al tiempo que elevaba su potencia simbólica (Pinar et al., 1995, p. 16).

Como dispositivo discursivo y texto histórico el currículo tiene implicancias prácticas y simbólicas socialmente generalizadas. Mientras que el discurso desarrollista busca institucionalizar una forma de entender la educación en un acto de ordenamiento, normalización y eficiencia social como problemas técnico-administrativos del currículo, sin cuestionar las bases teóricas de sus textos y el estatuto de poder que el diseño y los meta relatos del currículum tenían y tienen. El desplazamiento hacia la comprensión del currículum desafía las bases argumentales de la tradición desarrollista al cuestionar críticamente las bases teóricas, discursivas y teóricas del campo, desplazando el currículum desde un estatuto de "material escolar" hacia un estatuto de representación simbólica.

El currículo entendido como una representación simbólica se refiere a aquellas prácticas, estructuras, imágenes y experiencias institucionales y discursivas que pueden identificarse y analizarse de varias maneras, es decir, política, racial, autobiográfica, fenomenológica, teológica, internacional y en términos de género y deconstrucción. Podemos decir que el esfuerzo por comprender el currículo como representación simbólica define, en gran medida, el campo contemporáneo” (Pinar et al., 1995, p. 16)

Las características discursivas, históricas, simbólicas e institucionales del currículum permiten abordar la problemática de las transformaciones del sistema educativo desde un dispositivo, que tiene una narrativa, un ordenamiento y una lógica que permite analizarlo desde categorías teóricas diversas e incluso contrapuestas, siendo en la redefinición de las propias categorías del desarrollismo es que comienza el desplazamiento conceptual del enfoque comprensivo. Sin embargo, este desplazamiento en el campo de los estudios curriculares no puede pasar por alto la función burocrática e institucionalizada del desarrollismo aun presente en muchos sistemas educativos (Pinar et al.,1995). Lo que se suma al fuerte etnocentrismo del campo desarrollista, que no investiga, no incorpora fuentes, ni se abre a las fronteras de lo internacional, ni siquiera para evaluar la influencia de sus políticas en la arena institucional y académica en África, Asia y Latino América; además de un fuerte racismo y machismo en los contenidos y organización del currículo institucional; Y finalmente el develamiento de que el campo del desarrollo curricular intersecta con la política y la ideología, y que el currículo institucional es un instrumento basado en relaciones de poder (Pinar et al.,1995).

Si bien el campo de los estudios curriculares anglosajón, en específico norteamericano, ha tendido a una transformación paradigmática, según Pinar et al. (1995) a través de una síntesis entre las concepciones del desarrollismo y el enfoque comprensivo, existirían a lo menos cinco orientaciones para la definición de lo que es el “currículo”, el humanista (o de autoactualización), el Social Reconstruccionista (o Progresista), el Tecnológico (o Neo-desarrollista), el académico racionalista (o Fenomenológico-estructuralista), y el Cognitivista (o Currículum Basado en Competencias). (Pinar et al.,

1995, p. 29). De estas tendencias se puede destacar las siguientes definiciones de currículo en el campo anglosajón-estadunidense:

- 1) Un curso; un curso regular de estudio o capacitación, como en una escuela o universidad (OED).
- 2) Un curso, especialmente, un curso fijo de estudio fijo, como en una escuela o universidad, como uno que conduce a un título. Todo el conjunto de cursos ofrecidos en una institución educativa, o por un departamento de este (*Webster's New International Dictionary*, 2ª ed.).
- 3) El plan de estudios son todas las experiencias que los niños tienen bajo la guía de los maestros (Caswell y Campbell, 1935).
- 4) El plan de estudios abarca todas las oportunidades de aprendizaje proporcionadas por la escuela (Saylor y Alexander, 1974).
- 5) El plan de estudios [es] un plan o programa para todas las experiencias que el alumno encuentra bajo la dirección de la escuela (Oliva, 1982) (Citados por Pinar et al., 1995, p. 26)

En este sentido, las definiciones de currículo intersectan en la determinación de dispositivo de ordenamiento y planificación de las tareas del aula. Sin embargo, según las bases teóricas de esta definición es que los enfoques comienzan a distanciarse y a fragmentarse mientras históricamente el desplazamiento desde el desarrollismo hacia la comprensión y el posestructuralismo vaya avanzando en su influencia. Insisten Pinar et al (1995) no es que los problemas de género, racismo, xenofobia, etnocentrismo, conductismo social, etc. no hayan estado presentes en el campo de la implementación y diseño curricular, solamente que el campo académico e institucional los ignoraba, invisibilizaba, o simplemente nos los comprendía (Tabla 4).

Tabla 4

Resumen de orientaciones epistemológicas para definir currículo en el mundo anglosajón

Orientation	Definition
<i>Cognitive process orientation</i>	Para el currículo se busca desarrollar un repertorio de habilidades cognitivas que sean aplicables a una amplia gama de intereses típicamente definidos, se considera desarrollo instrumental de habilidades intelectuales que se pueden utilizar en áreas distintas a las que originalmente fueron los procesos
<i>Technological Orientation</i>	El plan de estudios es uno que está preocupado por el desarrollo de medios para lograr fines preespecificados. Aquellos que trabajan desde la orientación tienden a ver la escolarización como un sistema complejo que puede analizarse en sus componentes.
<i>Humanistic o Self-Actualization orientation</i>	El pensamiento escolar se convierte en un medio de realización personal, para proporcionar un contexto en el que los individuos descubren y desarrollan sus identidades únicas. Currículum, desde este punto de vista, experiencia generalizada y enriquecedora con implicaciones para el desarrollo personal de muchas dimensiones.
<i>Social reconstructionists</i>	Los reconstruccionistas ven la escolarización como una agencia de cambio social y exigen que la educación sea relevante tanto para los intereses del estudiante como para las necesidades de la sociedad. El plan de estudios se concibe como una fuerza activa que tiene un impacto directo en todo el tejido humano y social.
<i>Academic Rationalist</i>	El plan de estudios se refiere a permitir a los estudiantes utilizar y apreciar las ideas y trabajos que constituyen las diversas disciplinas intelectuales y artísticas. Los racionalistas académicos sostienen que las ideas dentro de las diversas disciplinas tienen una estructura y un conjunto distintivos de contribuciones para hacer a la educación del hombre (sic).

Fuente: Elaboración propia. basado en Pinar et al. (1995, p. 29).

2.1.2 El campo curricular en el campo internacional y latinoamericano

Si bien estas perspectivas están referidas al contexto estadounidense es posible encontrar estas referencias epistemológicas en la literatura europea de habla inglesa e hispana. En este sentido, Sacristán (1995) introduce parte de la conceptualización del movimiento reconceptualista del cual Pinar et al., (1995) dan cuenta, al considerar que el currículo es un artefacto cultural en construcción. Por otra parte, los problemas europeos ligados al paradigma del Desarrollismo estaban enfocados a encontrar parámetros de institucionalización de un currículo europeo que permitiera que la comunidad países continentales formen a sus ciudadanos con estándares de calidad y enseñanza homogéneos, sobre todo en los años 1960s y 1970s, como parte del periodo de reunificación. Dussel destaca que:

Los sistemas educativos latinoamericanos estuvieron, en líneas generales, cercanos a los sistemas occidentales en términos de sus parámetros de inclusión y de cobertura. En muchos de los países de la región, más significativamente en los del Conos Sur, la educación jugó un rol fundamental en la construcción de identidades nacionales (Dussel, 2005, p. 94).

Según José Joaquín Bruner (citado en Cox, 1997) la gobernanza en el sistema educativo chileno se basa en tres modelos que señala como el nombre de influencia europea continental, británica, y norteamericana (estadunidense). El primero se refiere principalmente a la influencia Franco-Germana de instalación e institucionalización de autoridades nacionales a través de ministerios que gobiernan centralizadamente el desarrollo educativo y la instalación de las primeras universidades público-privadas (Creadas por el estado, o por otros agentes como la iglesia católica). La influencia británica la cual está definida por una mayor autonomía de las universidades, y donde las autoridades académicas ni están regidas por un ente estatal central, sino por el poder corporativo de cada casa de estudio, el cual genera un mecanismo intermedio de apoyo estatal a través de becas y asignaciones financieras de apoyo al desarrollo universitario. Y finalmente el estadunidense, el cual combina el poder de los académicos con la autoridad administrativa de los consejos de administración estatal.

Cabe destacar que Pinar et al. (1995), en su revisión histórica de la evolución curricular, señalan que el currículo es un texto internacional. En este sentido, comparte características comunes en su desarrollo a raíz de los procesos de instauración de los estados nacionales, así mismo por las influencias que el sistema universitario británico tuvo desde sus inicios en el norteamericano. Así mismo por la influencia contemporánea de la teoría posestructuralista europea sobre los investigadores y académicos estadunidenses. Cabe destacar que la influencia europea en el currículo se basa en hechos históricos y cronológicos, debido a la inauguración de las cuatro primeras universidades en el viejo continente.

Las cuatro universidades que nacieron en el siglo XII fueron Bolonia, París, Oxford y Montpellier. Las de Bolonia y París fueron los dos arquetipos. Todas las demás

universidades medievales se formaron bajo su influencia o por maestros o estudiantes que se separaron de ellas. En el siglo XIII apareció una centena de universidades, hacia el final de la Edad Media había ochenta (Chauqui, 2002). Sin embargo, la influencia europea más importante se considera realizada en los años 20, producto de los procesos migratorios, la rápida expansión socioeconómica estadounidense, y las necesidades de fortalecer un sistema educativo integrado tanto por el estado como por las instituciones eclesiásticas y derecho privado. En este sentido, Pinar et al., (1995) señalan a la obra de Tyler (1949) llamada *Principios básicos del currículo y la instrucción*, como la mayor y fuerte influencia desarrollista, racionalista y técnica del currículo, sería una lectura de la reforma de los estándares europeos de educación adaptados a las necesidades estadounidenses. Sin embargo, como ya se ha señalado, Pinar et al., (1995) consideran que esta influencia es más bien instrumental con un fuerte carácter anti-historiográfico y teórico.

La justificación de Tyler fue finalmente procesal, y este interés burocrático tiene poca necesidad de consultar la historia. El desarrollo del currículo en sí mismo fue conceptualizado de acuerdo con el protocolo y la orientación, a menudo influenciado por una fe científica de que lo mejor estaba por venir, es decir, que un conocimiento más efectivo esperaba una experimentación científica más refinada y rigurosa. (Pinar et al., 1995: 42)

A diferencia del desarrollismo el campo actual de los estudios curriculares es prominentemente histórico y teórico (Pinar et al., 1995). En este sentido, la primera reconceptualización del campo se abocó a considerar al currículo como discurso político, es decir, como un texto o dispositivo institucional que estaba basado en una orientación político-ideológico particular, ya sea desde un punto de vista crítico-humanista que cuestiona las bases técnicas de los planes educativos, o desde un punto de vista estructuralista que considera a las instituciones educativas y sus aparatos como mecanismos de opresión y reproducción social de las clases. En términos de estudios internacionales a la época de publicación del texto de Pinar et al. (1995) señala que existirían a lo menos 7 tradiciones diferentes:

1. Estudios Descriptivos: centrado principalmente en la comparación de sistemas educativos y las relaciones entre sus componentes.

2. Estudios Analíticos: Estudios que no solo buscan describir correlaciones entre los componentes del sistema, sino encontrar relaciones de causa efecto que expliquen los resultados y problemáticas particulares de los países.

3. Estudios Interpretativos: que busca demostrar relaciones que no han sido descubiertas o analizadas con anterioridad.

4. Estudios evaluativos: que están destinados en medir y calificar los resultados formales de los sistemas educativos.

5. Estudios Predictivos: Destinados a estimar a través de información de base descriptiva e inferencial los resultados formales del sistema, de carácter mayormente cuantitativo y enfocado en resultados y pruebas estandarizadas.

6. Estudios de planificación y modelación de sistemas: destinado a comprender, describir y analizar componentes institucionales y sistémicos de los componentes operacionales.

7. Estudios teóricos: que analiza el currículo de acuerdo con sus consecuencias políticas, económicas, raciales, género, histórica o sociales.

Respecto a Latinoamérica, la influencia del currículo europeo y norteamericano en los sistemas educacionales de la región comienza desde tempranas épocas de constitución de los estados nacionales a través de los procesos de colonización (Pinar et al., 1995). En este sentido hasta 1995 señalan que:

Las tendencias educativas [en América Latina] continúan siendo impulsadas por las condiciones políticas, económicas y sociales. La investigación educativa, las conferencias de alcaldes y los programas experimentales todavía se encontraban en toda el área; Sin embargo, estos esfuerzos se vieron abrumados por el creciente estrés creado por la reestructuración política y

económica que ha marcado a casi todos los países latinoamericanos en los últimos años. En 1989 y 1990, la presión de la reestructuración presionó a los educadores para que enfrentaran un papel cambiante del gobierno hacia la política educativa nacional. Los educadores de todos los niveles se ven obligados a reexaminar preguntas básicas como el apoyo público a las escuelas, la posición de los docentes, los propósitos de la alfabetización y el futuro de las becas universitarias. El año pasado [1990] vio a América Latina avanzar más profundamente en un período de transición potencialmente profunda. (Pinar et al., 1995, p. 826)

En este sentido, hasta la mitad de los años 1990 las tendencias principales de los estudios curriculares estaban influidos principalmente por las características sociales y políticas de los países, que en gran parte vivían las consecuencias de la instalación de políticas económicas neoliberales, el fin de las dictaduras y transiciones hacia sistemas más democráticos, y sus efectos sobre el sistema educativo, la formación de profesores, y el diseño curricular. En cuanto a las tradiciones teóricas, se destaca las teorías críticas que están influenciadas por Paulo Freire y sus discursos sobre educación popular y para los sectores oprimidos. También se destacan los avances teóricos en educación no formal con una tradición muy importante en países como Brasil y México, y los enfoques socio-comunitarios y feministas en Argentina (Díaz-Ríos, 2018).

Cabe destacar que el texto de Pinar et al., (1995) se constituye en un texto panorámico de su época que es capaz de sistematizar las mayores tendencias a nivel internacional. Sin embargo, esta desactualizado, y casi 25 años de publicación de *Understanding Curriculum*, respecto al contexto internacional y en especial latinoamericano es más bien general y se queda corto en su profundización. A pesar de esto, la idea central de cambio de paradigma, desde el enfoque general del desarrollismo hacia enfoques constructivistas, comprensivos y críticos, así mismo como la consideración del currículo como texto y discurso, es decir, prácticas que a través de la constitución de lenguaje constituye su objeto y lo transforma, ha sido un texto seminal citado por parte de autores/as latinoamericanos y/o de habla hispana y portuguesa (Alliaud y Feeney, 2015, Agray Vargas

2010; Coll y Martín, 2006; Da Silva, 2001; Espinoza Aros, 2014; Espinoza Figueroa, 2008; García Garduño, 2014; Goulart, 2006).

A partir del desarrollo del campo de los estudios curriculares sus autores anglosajones durante la década de los 1970-1990 marcaran de manera muy fuerte las orientaciones. Sin embargo, con el desarrollo progresivo posguerra del sistema universitario europeo, comienza un proceso de separación conceptual respecto a las concepciones del movimiento reconceptualiza norteamericano (representado por Pinar y otros en EE. UU.), Latinoamericano (representado por Paulo Freire entre otros) y europeo (representado por Giroux entre otros). Principalmente esto se debe a que según Clark (2005) y Yates (2016) las tradiciones y problemas derivados son distintos para los sistemas de currículo unificado o centralizado en las políticas curriculares del estado, tales como el europeo y en parte importante el latinoamericano, y los sistemas de currículo abierto y corporativizado en el caso estadounidense. En este sentido, la corriente conceptual e investigativa posterior a la reconceptualización de la teoría curricular propuesta por Pinar et al. (1995) comienza a ser desplazada en Europa por el campo de los estudios centrado en las políticas curriculares, con un fuerte acento en las influencias que las instituciones nacionales, transnacionales y globales tienen en la dirección de las políticas curriculares a nivel internacional, tales como OECD entre otras (Yates, 2016).

En el contexto hispano hablante la corriente reconceptualiza y comprensiva del currículo será expresado por Gimeno Sacristán (1995). Éste, en la misma línea que Pinar et al. (1995), señala que el currículo es una opción cultural, el proyecto que quiere convertirse en la cultura – contenido del sistema educativo, para un nivel escolar o para un centro educativo en concreto. El análisis de ese proyecto, el de su representatividad, descubrir los valores que lo orientan y las opciones implícitas en el mismo, esclarecer el marco en que se desarrolla, condicionado por múltiples tipos de prácticas, etc. exige un análisis crítico que no siempre se lleva a cabo.

Gimeno Sacristán (1995) define el currículum como el proyecto selectivo cultural, social, política y administrativamente condicionado, que rellena la actividad escolar, y que se hace realidad dentro de las condiciones de la escuela tal como se halla configurada. A

través de esta definición el autor pretende analizar en toda su complejidad la cualidad del aprendizaje pedagógico escolar en tanto este se nutre de los contenidos que componen los currículums de los formatos que adopta el currículum y de las condiciones en las que se desenvuelve.

Este concepto de currículum sugiere la existencia de tres grandes grupos de problemas o elementos en interacción recíproca, que son los que concretan la realidad curricular como cultura de la institución educativa:

1. El aprendizaje de los alumnos en las instituciones educativas se organiza en función de un determinado proyecto cultural; el currículum es, ante todo una selección de contenidos culturales peculiarmente organizados, que están codificados de forma singular. Los contenidos en sí y la forma o códigos de su organización, son parte integrante del proyecto.

2. Ese proyecto cultural se realiza dentro de unas determinadas condiciones políticas, administrativas e institucionales, porque la institución educativa es un marco institucional organizado que proporciona una serie de reglas que ordenan la experiencia que tanto alumnos como profesores tienen en ese proyecto. Las condiciones lo modelan y son fuente por sí mismas de un currículo paralelo u oculto. El currículum en la práctica no tiene valor, sino en función de las condiciones reales en las que se desarrolla, en tanto se plasma en prácticas concretas de muy diverso tipo.

3. Tanto el proyecto cultural como las condiciones institucionales están a su vez, culturalmente condicionados por una realidad más amplia, que viene a ser como la estructura de supuestos, ideas y valores que apoyan, justifican y explican la selección cultural. El currículum se selecciona dentro de un marco social, se realiza dentro de un marco escolar y adopta una determinada estructura condicionada por esquemas que son la expresión de una cultura psicopedagógica.

4. Detrás de todo currículum existe una determinada concepción curricular que consiste en una orientación teórica que es la síntesis de una serie de posiciones filosóficas, epistemológicas, científicas, pedagógicas y de valores sociales.

Gimeno Sacristán (1995) propone cinco ámbitos o perspectivas desde las cuales puede analizarse el currículum:

1. Analizando la función social que éste cumple en tanto que es el enlace entre la sociedad y la escuela

2. Como proyecto o plan educativo, compuesto de diferentes aspectos, experiencias, contenidos, etc.

3. El currículum como la expresión formal y material de ese proyecto organizado en base a determinados contenidos, secuencias, orientaciones, etc.

4. El currículum entendido como campo práctico, lo cual supone:

- a) Analizar los procesos instructivos y la realidad de la práctica
- b) Estudiarlo como territorio de intersección de prácticas diversas
- c) Vertebrar el discurso sobre la interacción entre la teoría y la práctica en educación

5. Como actividad discursiva, académica e investigadora sobre todos estos temas

De esta manera, tomando las perspectivas del movimiento reconceptualiza de los estudios curriculares, Gimeno Sacristán (1995, pp. 22-23) plantea que partir del concepto de currículo como la construcción social que llena la escolaridad de contenidos y orientaciones nos tiene que llevar a analizar los contextos concretos que le van dando forma y contenido antes de pasar a tener alguna realidad como experiencia de aprendizaje para los alumnos. El análisis es preciso continuarlo dentro del ámbito del sistema educativo con sus determinantes más inmediatos hasta verlo convertido o plasmado de una forma particular en la práctica pedagógica.

En relación con el contexto latinoamericano, las teorías del movimiento reconceptualista se hacen presente desde el mismo continente y como influencia intelectual internacional, principalmente en los autores que adscriben a las pedagogías populares y críticas del ya citado Paulo Freire, pero también toda su influencia durante los años 1980s y 1990s de autores como William Pinar, Schwab, y otros del movimiento reconceptualista (Sousa, 2005; Pinar, 2013). Sin embargo, también es importante destacar que al igual que

en el contexto europeo, el campo de las políticas curriculares tiene un importante papel, en la medida, que en gran parte de los países de la región existen sistemas de currículo unificados o centralizados por políticas estatales. Lo que implica que el desarrollo de las estrategias regionales y las influencias de los organismos internacionales juegan una especial importancia.

En el caso chileno, también hubo una presencia muy significativa y determinante del Estado central en la definición de todo el proceso de transformación curricular. Como señalamos, la Ley Orgánica Constitucional de la Enseñanza se sancionó el último día de la dictadura militar, en 1990, y se constituyó en una “camisa de fuerza” para los cambios que se sucedieron en los gobiernos de la concertación, dado su carácter de ley constitucional que exige una mayoría absoluta para ser modificada. La LOCE establece por un lado el abandono del estado docente, con la preeminencia de la familia como agente educativo, pero por otro lado establece criterios básicos para la acción del gobierno nacional, como fijar contenidos mínimos, pautas de egreso de la enseñanza básica y secundaria, y un ordenamiento curricular anual que regula la secuencia curricular (Dussel, 2005, X).

Es así como según Dussel (2005) en términos de políticas curriculares como tendencia principal de estudios entre los años 2000-2010, se encuentran las aproximaciones comparativas que dan cuenta de las reformas curriculares, que en términos de síntesis pasan de las estrategias de contenidos mínimos obligatorios, hacia un currículo basado en objetivos y resultados, con especial énfasis en la educación basada en competencias en la última década.

En términos de Pinar et al. (1995) el currículo en el sistema nacional chileno correspondería principalmente a un texto institucional, en la medida que es un instrumento reglamentado centralmente por el estado, y durante los años 1990s principalmente por el aparato jurídico-administrativo constitucional, que, sin embargo, sufre nuevas reformas durante la década de los 2000-2019 que impactan en la carrera inicial docente y el currículo escolar. Esta característica fundamental, todavía abre la puerta para que desde la reflexión

latinoamericana y en especial la chilena este caracterizada por la crítica a la institucionalidad educativa, sus resultados, y en la última década influido por los cambios en el propio campo de los estudios curriculares, que entrara en crisis y dará paso a nuevas corrientes y desplazamientos teóricos metodológicos durante los años 2010-2019.

2.1.3 Crisis de los estudios curriculares y nacimiento de los estudios en la educación basada en competencias

A pesar de la importancia significativa que se le otorga al currículo en tanto motor de estructuración de la labor pedagógica, a nivel individual, institucional y social, como también de la impronta paradigmática del primer giro del desarrollismo hacia la comprensión, con la evolución de la teoría social hacia enfoques posmodernos, este cambio paradigmático unitario, parece haber girado a una fragmentación de la unidad académica del campo con enfoques fuertemente particularistas. Además de una cierta distancia con la labor pedagógica, tanto en experiencias, problemáticas y conceptos que el mundo académico discute, una relación que en el campo estadounidense se expresa como de experto-cliente, es decir, una relación clientelar de la academia con los profesores, y estudiantes de pedagogía (Pinar et al., 1995, p. 849 y ss.).

Estos autores señalaban que existía un riesgo de balcanización, en referencia al excesivo particularismo y localismo de los discursos posmodernos que rechazan los meta relatos del currículo, durante la década de los 1990s mantenía cierta coherencia discursiva que tenía relación con un deseo de contrahegemonía discursiva contra el desarrollismo y la excesiva institucionalización del campo. Sin embargo, Pinar et al. (1995) insisten en que se debe evitar la polarización de los contrarios, intentando comprender el campo curricular y sus preguntas como avances paralelos y no exclusivamente contradictorios. Sin embargo, Pinar (2013) señala que si bien hace más de una década el campo había girado hacia la comprensión, el campo curricular estadounidense parece estar tomando una posición de resistencia contra la corriente política-económica que estaría “destruyendo y desarmando la educación pública”. La destrucción deliberada de la educación pública resume las circunstancias externas inmediatas y locales en las que trabajan los estadounidenses (Pinar, 2013, p. 2)

Las condiciones socioeconómicas de la década de los 1990s y 2000s en EE. UU. se han visto afectadas por continuas crisis económicas, que han producido una disminución de los presupuestos educacionales en desmedro de la larga tradición que mantenía el sistema estadounidense, cuestión que impacta fuertemente en el currículo y el bienestar del profesorado, siendo presionados por los sistemas de evaluación de la calidad y la estandarización de currículo y pruebas (Pinar, 2013). Por otro lado, en el propio campo se sucede una crisis del paradigma reconceptualista. En este sentido, Pinar (2013) sostiene que una vez develado las contradicciones del currículo, el paradigma que se centró en el discurso, la identidad y el poder, estaría agotado, o más bien ya habría cumplido su cometido de forma exitosa, sin embargo, el contexto donde fueron “vanguardia” del pensamiento crítico, se está transformando, y volviendo cada vez más restrictivo y conservador, generando desde el desarrollo político-burocrático una parábola hacia el discurso institucional desarrollista.

[El paradigma de] “El poder, la identidad y el discurso ya no son innovaciones conceptuales o provocaciones precisamente debido a que se dan por sentado” (Pinar, 2013, p. 7). Es decir, la instalación del paradigma centrado en la crítica postestructuralista, posmoderna, racial y de género contra las estructuras del poder, la identidad y el discurso curricular, da por sentado, o ya no son capaces de iluminar las condiciones actuales del currículo. En ese sentido, se constituyen en lo que Imre Lakatos (1978) llamo una heurística, es decir, una caja de herramientas y conceptos que cada programa de investigación en competencia utiliza como verdad y lenguaje para establecer sus condiciones de enunciación y validación científica, resolviendo cualquier problema que se le presente a través de este lenguaje. Esto sugiere, que una vez que el cuerpo contra paradigmático en términos de Khun (1962) se transforma en paradigma, se establece como base teórica “tácita”, sin la fuerza de su instalación.

A pesar de esta base tácita del paradigma comprensivo y crítico, a finales de los años 90 y principios de los años 2000 comienza un nuevo desplazamiento, donde los profesores y especialistas curriculares serán desplazados por los economistas (Pinar, 2013). En un doble sentido, epistemológica y políticamente, es decir, han hegemonizado el campo de los

estudios curriculares con su lenguaje, y han sido el motor de las mayores reformas del sistema (siendo sus principales tácticas la estandarización para el trabajo y la privatización en distintos niveles del sistema público).

Las preguntas sobre la calidad de la infancia y los efectos de la desigualdad económica desaparecen en la obsesión contemporánea con los puntajes de los exámenes. No es sorprendente que los estudios curriculares en los Estados Unidos se estén contrayendo en una era dominada por los números. (Pinar, 2013, p. 21)

El paradigma economicista de la estandarización de pruebas, indicadores y resultados académicos y sistémicos va en paralelo con una posible degradación de la práctica pedagógica, un proceso paulatino de privatización de la educación pública, y la intervención planificada y no planificada de la tecnología en el aula y el currículo. Si bien este último punto tiene una intensidad dramática en EE. UU., que significa cortes de presupuestos, corporativización de escuelas públicas, reemplazo de profesores y horas aula por clases on line con resultados académicos inciertos y emocionales negativos, la idea extendida que la tecnología puede reemplazar la educación tradicional está bastante extendida, las subvenciones estatales se han concentrado en la innovación educativa tecnológica (Pinar, 2013; 2015)⁴.

El mismo autor expresa: “Que el movimiento de reforma escolar estadounidense esté dominado por el pensamiento empresarial y, por lo tanto, esté obsesionado con el "resultado final" no sorprende a ningún estudiante serio de la historia curricular estadounidense”. (Pinar, 2013, p. 6)

En éste sentido, si durante las década de los 1980s y 1990s el discurso comprensivo y crítico logro instalarse como paradigma en el campo de los estudios curriculares, la condición social de las escuelas y el sistema educativo comienza a cambiar, generando nuevamente un tránsito entre las posiciones balcanizadas del posmodernismo, hacia una

⁴ Ver por ejemplo K12 inc, la empresa abastecedora de programas de educación publico on line más grande e influyente de EE. UU. <https://www.k12.com/>

nueva crítica unitaria que se enmarca en las reformas al sistema de la educación pública y la hegemonía de la estandarización curricular a nivel escolar y universitario (Tanner, 2013)

Si bien las transformaciones que señalan Pinar (2013) y Tanner (2013) tienen lugar en el sistema estadounidense, la ola privatizadora de la educación pública, así mismo como la hegemonía de las pruebas estandarizadas para evaluar la calidad de los estudiantes y profesores se ha extendido también por el continente latinoamericano (Dussel, 2010). Sin embargo, más que hacer constancia de estos cambios institucionales, interpretando a Pinar (2013) y Tanner (2013) podríamos señalar que ha ocurrido una parábola en la historia de los estudios curriculares, los cuales desde el desarrollismo transforman su paradigma a través de un movimiento de reconceptualización paradigmática centrada en la teorías comprensivas y críticas. Que, sin embargo, terminarán desembocando en nuevas transformaciones institucionales del currículo de tendencia neo-desarrollista, que tendrán una influencia especialmente importante para las reformas internacionales tendientes a la estandarización: “Que los profesores se sintieran presionados a la práctica de la enseñanza para el examen debería haber sido predecible desde el principio. De hecho, la enseñanza para el examen ahora se está convirtiendo en una práctica pedagógica aprobada o "mejor".”(Tanner, 2013, p. 5)

En los años sucesivos (2014-2019) comienza un nuevo movimiento en el desarrollo de las ideas del campo de los estudios curriculares, y que estará orientado en el ámbito anglosajón, tanto norteamericano y europeo, por las críticas y preocupaciones acerca de las consecuencias de las reformas educacionales a nivel escolar y universitario, que condicionan tanto el desarrollo curricular, la propiedad y gestión de las escuelas y universidades públicas, los derechos y condición socio-laboral del profesorado, entre otras problemáticas, que vienen aparejado de una crítica a la balcanización y excesiva teorización posmodernista de la última parte del movimiento reconceptualiza. Recordar que Pinar et al. (1995), al que Deng y Young (2015) identifican como parte de los autores pertenecientes al movimiento reconceptualiza, identifico a nivel internacional un desplazamiento teórico, sin embargo, desde que las condiciones materiales e institucionales de las escuelas y universidades comienzan a cambiar a principios de los años 2000, podemos observar un

movimiento que sin desprenderse de estos avances conceptuales, cree necesario retomar una senda de crítica unitaria a las reformas y conceptualización neo-funcionalista del currículo contemporáneo. “Con una preocupación por los estándares académicos, los resultados y la responsabilidad, la política educativa actual y el desarrollo del plan de estudios corren el riesgo de socavar la enseñanza de un conocimiento poderoso para todos los estudiantes”. (Deng y Young, 2015, p. 724)

La reconceptualización había intentado comprender cuales eran los fundamentos discursivos del currículo, entendiendo sus relaciones sociales de base, su capacidad institucional, su fuerza simbólica y práctica en temas tan amplios como la identidad, el género, la sexualidad, la raza, estética, entre otros. Hizo perder espacio al campo curricular en el ámbito de la planificación educativa, siendo sobrepasado fuertemente por las reformas llevadas a cabo por las autoridades en relación con un nuevo y amplio mercado e industria escolar y universitaria. (Pinar, 2013; Tanner, 2013; Young, 2013; Deng y Young, 2015; Deng, 2018). En este mismo sentido, Grimmett y Halvorson (2010) señalaban que, si bien el texto institucional y las políticas curriculares habían retomado una senda neo-desarrollista, tendencias que se repiten a nivel internacional, es necesario conectar el actual pensamiento crítico del currículum y el paradigma comprensivo, con las prácticas del diseño curricular:

¿Porque es esto importante? Debido a que sin esta teoría del currículo que conecta la comprensión curricular con la creación curricular, es probable que los críticos sugieran que ha surgido una brecha entre los académicos que hacen hincapié en la comprensión a través del discurso y los profesionales como creadores de currículos que intentan fomentar el aprendizaje a través de la creación de un currículo rico y atractivo (Grimmett y Halvorson, 2010, p. 242)

Según Young (2013), la crisis de la teoría curricular se basa en que el campo ha descuidado su objetivo primario, que es dilucidar que se estaba *enseñando y aprendiendo a través del currículo*, y no solo que entiende la historia de las ideas curriculares por currículo, es decir, suprimieron la pregunta sobre el conocimiento (*knowledge*). Si bien Young (2013) en términos teóricos coincide con Pinar et al. (1995) que los estudios

curriculares comienzan en Estados Unidos con las ideas del paradigma desarrollista, que buscaba la máxima eficiencia y producción, a modo Taylorista de los recursos educativos, no coincide totalmente con los efectos de la balcanización del paradigma posmoderno. Según Young (2013) la crisis de la teoría curricular, se basa más bien en que ambos paradigmas dejaron deliberadamente fuera la cuestión del conocimiento, para preguntarse sobre las condiciones sociales en que se ejerce la autoridad educativa a través del currículo, es decir, principalmente una pregunta por la gestión del currículo y el sistema educativo en primera instancia, y en segundo lugar, la crítica de las relaciones de poder que ellas representan, que desembocó en una retórica conocida como la educación radical, representada en Europa Giroux y la nueva sociología de la educación, y su enfoque unidimensional sobre el “conocimiento de los poderosos” . “Suponía que el plan de estudios existente, basado en el "conocimiento de los poderosos" podría ser reemplazado como resultado de cambios políticos, sin proporcionar ninguna indicación de cómo podría ser ese nuevo plan de estudios. (Young, 2013, p. 104). Es decir, el paradigma posestructuralista y la retórica de crítica radical coinciden en que las transformaciones del currículo son condicionadas de forma externa por los cambios sociopolíticos, y que poco importa el contenido y forma en que se está enseñando en el aula, sino que más bien los problemas de currículo corresponden a problemas ideológico- epistemológicos de las instituciones, cuestión que, a lo menos, deja a los profesores y la enseñanza fuera del campo de acción. Según Young (2013) esto tiene dos consecuencias, la primera es que esto “abrió la puerta” para que muchos teóricos de vastas disciplinas entraran al campo de los estudios curriculares para decir mucho de la identidad, la cultura, el poder, y la educación pero muy poco sobre el currículo, esto lleva a una segunda consecuencia, y es que esta excesiva retórica, logro que los desarrolladores de políticas curriculares, ya sea en las instituciones educativas como en el estado, dejaran de consultar y prestar atención al desarrollo del campo. Cuestión que Tanner (2013) y Pinar (2013) identifican como consecuencias de las reformas neoconservadoras del periodo 2000-2013.

Durante los periodos 2012-2015 y 2016-2019 el campo de los estudios curriculares anglosajón sufre una crisis que terminará por abrir el campo hacia una nueva fase de transformación que aún no está totalmente definida. Sin embargo, Deng (2018) sostiene que

aún es posible considerar la existencia y la posibilidad de continuidad del campo de los estudios curriculares, a pesar de los diagnósticos de mortalidad, pero esta oportunidad no será efectiva si el campo no se transforma y retoma su relación con la práctica educativa, y las transformaciones del entorno de los educadores e implementación del currículo.

Algunos autores (Pinar, 2013; Tanner, 2013; Deng y Young, 2015; Deng, 2018) señalan el campo de los estudios curriculares pos-reconceptualistas está pasando por una crisis de su estatutos académicos e influencia en el currículo. Así distintos subcampos de los estudios y desarrollo curricular se autonomizan y separa de los estudios curriculares, para desarrollar sus propias distinciones epistemológicas y teóricas, como el ya mencionado campo de las políticas curriculares, y con especial énfasis para este estudio, el campo de los estudios de la educación basada en competencias (EBC). Si bien Deng (2018) cree que asumiendo una perspectiva centrada en la didáctica (*Didactik*) los estudios curriculares podrían tener mayor influencia en el propio desarrollo curricular. Los estudios basados en la educación por competencias y su adopción tanto por las universidades y escuelas se han vuelto la principal tendencia teórica para entender la práctica curricular y pedagógica (Irvine y Kevan, 2017; Nodine, 2016).

Los teóricos del currículo deben estar centralmente interesados en la práctica de la elaboración del currículo. En lugar de un esfuerzo teórico normativo, el currículo es una tarea "práctica" centrada en cómo se construyen los currículos, cómo se selecciona y organiza el contenido para la enseñanza y el aprendizaje dentro de un contexto particular de instrucción (Deng y Young, 2015, p. 729).

La preocupación por la selección, organización y entrega de contenidos, por el conocimiento adquirido y enseñado en las escuelas, el retorno a los problemas prácticos y resolución de problemas, la preocupación por las nuevas tecnologías de la información, sumado a la balcanización de la teoría posmoderna del currículo, además de las reformas a las políticas curriculares a nivel internacional, provocaron la separación del campo de los estudios curriculares. Esta separación del campo curricular y el campo del currículo basado en competencias había sido expresada en otros términos por Grimmett y Halvorson (2010), señalando que, a partir de la crisis de los estudios curriculares, la baja influencia de los

académicos de finales y principio de los 1990s y el desarrollo técnico e institucional de nuevos currículos, en el marco de la investigación académica el campo quedó subdividido entre teoría y diseño curricular.

Así, currículo y diseño se separan para dar impulso a nuevas corrientes epistemológicas que tomaran la creación y diseño curricular como el objetivo principal que debe adoptar las ciencias educacionales. Si bien Grimmett y Halvorson (2010) sostienen que es posible salvar los aportes del desplazamiento comprensivo con una teoría de la coevolución del diseño y comprensión, con el nacimiento de los estudios de la educación basada en competencias, al parecer, el desplazamiento desde el desarrollismo al comprensivismo, ha dado un nuevo desplazamiento hacia el diseño y la creación de nuevos modelos de currículo que se adapten a las sociedades de transformación global de las últimas décadas.

Con esta revisión del estado del arte en los estudios curriculares se buscó contextualizar a manera académica la problemática planteada. En este sentido, el desplazamiento teórico del movimiento reconceptualiza permite comprender que el currículo es tanto un instrumento institucional técnico que dirige la práctica pedagógica, como un texto histórico-social que es influenciado por distintos discursos culturales, sociales, económicos, políticos y filosóficos. Cuestión que pone en tensión permanentemente la difusa distinción entre diseño y comprensión del currículo, en una sociedad en constante cambio. En este sentido, la presente investigación continuara la elaboración de su teoría a partir de las distinciones elaboradas por la educación por competencias.

2.2 Competencias Pedagógicas, Currículum y Formación Inicial Docente

2.2.1 Teoría de las Competencias Profesionales y Educación Basada en Competencias

Según Valerie Cohen-Scali (2012) la terminología de competencia que es utilizada en la actualidad tanto por la ingeniería industrial del trabajo, la sociología, la economía, educación y de manera más intensa por la psicología – programas de investigación que tienen sus referentes teóricos en la década los 1980s- el concepto básico de competencia que describe la relación organizacional y productiva entre los individuos y una tarea nace con el desarrollo del Taylorismo a finales del siglo XIX y principios del XX, volviendo a emerger con fuerza debido a las crisis e incertidumbre económica de los años 1970s al alero de la educación de adultos (*vocational education*) enfocada al trabajo. Término que además fue utilizado por Noam Chomsky para referirse a las competencias lingüísticas necesarias de las relaciones semióticas de emisor-receptor, trabajos que influyen de manera muy decisiva a los enfoques cognitivos de la psicología (Principalmente europea). Sin embargo, en la actualidad:

El término competencias se usa para describir el uso real de una aptitud particular en un contexto dado. En el entorno laboral, el término competencias enfatiza, por un lado, el papel del contexto específico de una actividad particular como determinante de la forma en que un trabajador abordará una tarea determinada y, por otro, destaca el hecho de que el trabajo es esencialmente un proceso individual y / o colectivo de resolución de problemas. (Cohen-Scali, 2012, p. 12)

En este sentido, el término competencia, puede ser entendido desde una perspectiva holística, la cual se refiere a ésta como “la capacidad general de la persona para hacer una determinada acción”, tanto desde una perspectiva pragmática y particularista para referirse a las capacidades específicas, y en mayor medida para definir las habilidades, conocimientos, vocación, valores y comportamientos que se consideran social y organizacionalmente como relevantes en determinado contexto para realizar una tarea

(Cohen-Scali, 2012). En este sentido, de manera más específica la literatura especializada se ha concentrado en lo denominado como Competencias Claves (*Key Competences*)

Las competencias claves son independientes del contexto, aplicables y efectivas en diferentes entornos, ocupaciones y tareas institucionales. Estos típicamente incluyen competencias basales, tales como alfabetización, aritmética, educación general; competencias metodológicas, como resolución de problemas, habilidades de TI, habilidades de comunicación, incluidas las habilidades de escritura y presentación; y competencias de juicio, como el pensamiento crítico. (Cohen-Scali, 2012, p. 13)

En términos generales, el desarrollo conceptual de la competencia y su definición teórica es polisémica, y sus diferencias se basan principalmente en el enfoque o perspectiva para definirla y su inherente dependencia del contexto cultural y organizacional en la cual se enuncia. Sin embargo, las definiciones comparten un factor común el cual es identificado por Cohen-Scali (2012) como “validación”. Ya sea entendido como un proceso de validación institucional, social o histórica de ciertas competencias, cuestión que limita con el concepto de legitimidad y funcionalidad social, es decir, lo que es válido, legítimo y útil que las personas sepan para desenvolverse en su propia sociedad. Como por la validación psico-laboral y organizacional de las competencias, conocimientos, y habilidades individuales que las personas deben tener para cumplir de forma exitosa una tarea, o reducir los riesgos de fallo en la consecución de ésta. Cuestión que en este último punto se emparenta con la teoría y proceso de gestión de las competencias.

En relación con el campo educativo el término competencia es usado a partir de la incorporación del concepto “profesionalización”, acuñado por Parsons en 1950 para referirse tanto al proceso continuo de diferenciación funcional del trabajo, como a las necesidades sistémicas de los individuos para adaptarse a través de la cultura y la educación a los nuevos patrones sociolaborales. En este sentido, en primera instancia el concepto de competencia asociado a la educación es contemplado como un concepto clave para entender y desarrollar la educación enfocada al trabajo para adultos (Wittorski, 2012). En este sentido:

podemos concluir que la palabra profesionalización, que es altamente polisémica, porque refleja una variedad de problemas y, por lo tanto, tiene diferentes significados dependiendo de quién la esté usando, tiene al menos tres sentidos: la constitución de un grupo social autónomo ('profesionalización y profesión'), apoyo al trabajo flexible ('profesionalización y eficiencia en el trabajo') y el proceso de construcción de un profesional a través de la capacitación ('profesionalización y educación de adultos'). Estos significados, lejos de estar interconectados, se oponen entre sí y, por lo tanto, impulsan el debate social (Wittorski, 2012, p. 34).

El concepto de competencia vendrá asociado no solo al carácter histórico y social de los cambios en las perspectivas y paradigmas de la organización funcional del trabajo, que estaría asociado a la constitución autónoma de un grupo social, “los profesionales”, y la necesidad de una masa crítica laboral que soporte la incorporación de la flexibilidad en el mundo del trabajo. Está también asociado a los cambios en las perspectivas y objetivos de enseñanza y entrenamiento en el mundo del trabajo, tanto en los escenarios escolares y universitarios, como elementos constitutivos de la emergencia y desarrollo profesional basado en la educación por competencias (Rodríguez Garcés y Castillo Riquelme, 2014).

¿Qué significa que el currículo se base en competencias? Para responder esta pregunta hay que remontarse a los cambios en la manera práctica e institucional de las competencias profesionales y su relación con la educación universitaria. En las universidades Europeas, Norteamericanas, y también en el último tiempo en las universidades latinoamericanas, está ocurriendo un cambio de paradigma en la enseñanza superior que va desde la educación centrada en contenidos hacia programas basados en la educación por competencias, la que según Gervais (2016) a través de una síntesis entre las perspectivas curriculares funcionales, estructurales y humanistas predominantes en los 1970s y 1980s, pasa de un currículo centrado en la enseñanza de contenidos a uno centrado en el aprendizaje del estudiante. Este cambio de paradigma será central, tanto para el movimiento reconceptualista del currículo, siendo identificado por Pinar et al (1995) como

parte de las perspectivas reconstruccionistas y humanistas. Como para la incorporación de la Educación Basada en Competencias (EBC) en la educación universitaria.

El currículo y la EBC tiene una larga trayectoria académica e institucional. Sin embargo, sus precursores en el mundo anglosajón sostienen que la incorporación de unidades de medida temporal para organizar los planes de formación universitarios (Crédito-Hora, proveniente de la educación vocacional de adultos), la promoción de estudiantes, las horas dedicadas a la comprensión, la práctica y el aprendizaje de competencias requeridas por la carrera en formación, entre otras funciones educativas, es el primer aporte e incorporación de su metodología en la formación universitaria. El crédito por hora se convirtió en la característica organizacional central de los planes de formación profesional universitarios desde el año 1965 en adelante, sin embargo, el mayor desarrollo conceptual y metodológico se realizará en la década de los 1970s y 1980s, pasando desde el desarrollo conceptual de las competencias profesionales hacia un enfoque que articula tanto el currículo y la evaluación de las competencias (Irvine y Kevan, 2017). En este sentido, analizando la relación entre las universidades y las competencias, se define que la educación basada en competencias es:

EBC se basa en la idea de que el progreso del estudiante está directamente relacionado con la evidencia del dominio de las habilidades, incluidas todas las implicaciones individualizadas y centradas en el alumno de esa práctica. EBC tiene muchas definiciones, pero en general, cinco componentes son esenciales: (1) medir los resultados del aprendizaje en lugar del tiempo de asiento, (2) los estudiantes avanzan al dominio, (3) competencias que son explícitas, medibles y transferibles, (4) rigurosos métodos de evaluación y (5) enfoques de aprendizaje personalizados (Irvine y Kevan, 2017, pp 1-2)

A pesar de estas definiciones iniciales de que es lo que debería ser la EBC, ésta no tendrá una definición estándar a nivel internacionales durante más de tres décadas, siendo definida según el campo particular de estudio, y regionalmente diferenciados (Irvine y Kevan, 2017). Esta falta de definición formal y resultante de distintas nomenclaturas para definir perspectivas de enseñanza enfocada en la resolución de problemas, educación

centrada en resultados, educación basada en el control de la *expertise*, entre otras prácticas de la EBC, Gervais (2016) sostiene que a partir de la revisión de literatura mundial entre 1980-2015 la definición operacional de esta podría identificarse como:

EBC se define como un enfoque de educación basado en resultados que incorpora modos de entrega de instrucción y esfuerzos de evaluación diseñados para evaluar el dominio del aprendizaje por parte de los estudiantes a través de la demostración de conocimientos, actitudes, valores, habilidades y comportamientos requeridos para el título buscado (Gervais 2016, p. 99)

A nivel internacional Irvine y Kevan (2017) han identificado dos modelos educativos basados en la educación por competencias que se han implementado en la educación superior, la llamada “modelo de equivalencias basada en un curso” y la llamada de “evaluación directa de la competencia”. En la primera, las competencias se definen y traducen en cursos, en última instancia, vinculan el progreso del estudiante con un número predeterminado de créditos. En este sentido, es el primer modelo de la EBC, que intentaba emular el modelo de contenidos mínimos por unidad, éste será el paradigma central hasta entrado los 2000s.

El segundo modelo desarrollado durante las últimas décadas busca que el estudiante pase a través de un programa académico a su propio tiempo y espacio, en el cual tiene que demostrar a través de evaluaciones periódicas el manejo de las competencias antes de avanzar al siguiente curso o programa, la cantidad de tiempo es menos importante en relación con el control y dominio de la competencia (*mastery*). A nivel de la educación del profesorado es el primer modelo el que más se ha utilizado en el sistema europeo y norteamericano, y de manera mixta con programas basados en contenidos en Latinoamérica (Clark, 2005; Dussel, 2010; Gervais, 2016). Los componentes más relevantes de la educación basada en competencias con relación al desarrollo curricular, según Gervais (2016), son:

- Modelos de aprendizaje basados en el individuo y la diversidad en el aula. El plan de estudios está diseñado para permitir que el alumno progrese a su propio ritmo.

- Las competencias son distintas a los objetivos de aprendizaje. Las primeras escriben en tiempo presente y se basan en lo que un estudiante podría hacer, mientras que los objetivos se escriben en tiempo futuro y se basan en lo que una persona debería poder hacer.
- Evaluación de aprendizajes a través de modelos sumatorios y formativos, incorporando feed-back. La instrucción se centra en el aprendizaje individual y no está estructurada para el aprendizaje grupal.
- Incorporación de las tecnologías de la información en los métodos de enseñanza. La institución / programa ha identificado herramientas tecnológicas que se implementan y brindan a profesores y estudiantes para apoyar el aprendizaje de los estudiantes, es decir, conferencias en vivo, programas de simulación y opciones de grabación de video.
- Incorporación de tutorías que ayuda a facilitar un entorno de aprendizaje abierto, que incorpora además conocimiento experiencial de profesionales del área.
- Revisión exhaustiva de los conocimientos, actitudes, valores, habilidades y comportamientos esperados de un graduado en una posición de nivel de entrada en el grado seleccionado buscado
- El currículo incorpora, además de la competencia general esperada, habilidades blandas.
- Las competencias formativas, es decir, las subcompetencias y / o los objetivos de aprendizaje, que miden el comportamiento manifiesto y se escriben con la expectativa de lo que el estudiante debe realizar acumulativamente.
- El aprendizaje se organiza de manera evolutiva en todo el plan de estudios en pasos acumulativos que comienzan con competencias sumativas
- El plan de estudios está estructurado horizontal y verticalmente en todo el plan de estudios.
- El desarrollo del plan de estudios ha identificado múltiples oportunidades de aprendizaje (actividades) que permiten al estudiante aprender y demostrar la comprensión del contenido.

Finalmente, el desarrollo de la conceptualización del término competencia y con ello la evolución de la educación y currículo basado en competencias, tiene un fuerte componente empresarial-industrial en sus definiciones, y permanentemente se le considera el nexo entre la labor pública-académica de las universidades y las necesidades organizacionales de las empresas, industrias, y el mercado laboral. En este sentido, los organismos internacionales como el Banco Mundial, FMI, ONU, entre otros, han adoptado hace décadas el catálogo de conceptos referidos a las competencias: desde que comienza con la educación de adultos no formal y la habilitación de competencias para el trabajo (*vocational education*) (Leesa, 2015) hasta la incorporación de la EBC en el campo universitario profesionalizante (Wheeland, 2015). Por ejemplo, el año 2015 el banco mundial publica un reporte mundial que insta a las universidades del mundo a adoptar el enfoque de la educación por competencias para el mercado y la industria, el cual es denominado *The employees voices* (BM, 2015). Relación y problema que ha causado innumerables malentendidos y pugnas entre los defensores del currículo basado en contenidos de aprendizaje y los defensores del currículo basado en competencias (Perrenoud, 2011).

2.2.2 Teoría de las Competencias Pedagógicas Contemporáneas

Si bien la tendencia de los últimos 20 años en las universidades ha sido adoptar el enfoque y práctica de la educación basada en competencias, la incorporación de ésta en el campo de la formación docente se remonta a los años 1970s, tanto en universidades norteamericanas y europeas (Voelker, 1970). Robert Nash y Russel Agne (1971) desarrollan uno de los primeros artículos que buscaba sistematizar y dar soporte teórico a la educación basada en competencias en el marco de la educación inicial docente, la cual según los autores se destaca por presentar 4 características fundamentales:

1. El propósito principal de la formación profesional de maestros es producir maestros que posean esas técnicas, habilidades y disposiciones especializadas que facilitarán el aprendizaje en cualquier entorno educativo. La creencia operativa aquí es que la buena enseñanza ocurre cuando el alumno domina un

conjunto de protocolos de entrenamiento cuidadosamente especificados que fomentan estas habilidades básicas.

2. A través de una serie de unidades gerenciales e instructivas, el aprendiz de maestro puede lograr los objetivos del programa de preparación del maestro. Básicas para estas unidades son las experiencias modulares que le permitirán al alumno avanzar a un ritmo consistente con sus propios intereses y habilidades. La microteaching, la simulación, los ejercicios de comportamiento objetivo y las técnicas diferenciadas de personal están destinados a aumentar las habilidades necesarias para una buena enseñanza.

3. El resultado medible de un programa basado en competencias es la habilidad del alumno para demostrar su dominio de las habilidades de enseñanza necesarias. Al cumplir con éxito los criterios de desempeño designados y preestablecidos, el alumno puede demostrar su habilidad para ingresar al aula como maestro altamente calificado.

4. Todo lo anterior está destinado a hacer que los maestros sean más responsables ante un cliente público, porque la evaluación de los maestros se desplaza de la aportación de los alumnos a la producción profesional. Si un niño falla, es porque el sistema educativo no ha podido producir equipos sofisticados y especialistas en desempeño superior que puedan diagnosticar y remediar las deficiencias de aprendizaje en los niños. (Nash y Agne, 1971, p. 147)

La educación por competencias para el profesorado en formación, en este sentido, comenzará con un largo recorrido y desarrollo que intentará desplazar la educación centrada en contenidos y prácticas tradicionales de enseñanza, por los enfoques basados en competencias, que buscaban en primer lugar orientar los aprendizajes hacia la resolución de problemas a través de habilidades y técnicas pedagógicas concretas (Simmel y Semmel, 1976). Sin embargo, el advenimiento de una sociedad escolarizada y económicamente ligada al conocimiento (Baker, 2014) ha provocado las mayores transformaciones y reformas a los sistemas educacionales y políticas curriculares durante las últimas dos

décadas que impactan directamente en la educación y entrenamiento de profesores, que según Stubig (2004) pueden dividirse en cinco áreas temáticas:

- Área temática 1: Enseñanza y aprendizaje, instrucción en el aula (teorías, conceptos, práctica). Conformación, diagnóstico y acompañamiento del aprendizaje como punto central de la acción profesional.
- Área temática 2: Educación en historia y presente (objetivos, contenidos, calificaciones).
- Área temática 3: Escuela (sistema educativo, desarrollo escolar, alternativas escolares, perspectivas internacionales).
- Área temática 4: Desarrollo individual (socialización, aculturación, desarrollo, precondiciones de aprendizaje y diagnóstico)
- Área temática 5: Sociedad, cultura, política (contexto de actividad pedagógica, instrucción en el aula y vida escolar).

Tanto las universidades europeas, norteamericanas, y latinoamericanas están adoptando cambios en sus sistemas educativos universitarios que apuntan a la formación de programas curriculares basados en competencias, (Valverde, 2004; Tardif, 2013, Dussel, 2010). En este último sentido, se ha señalado que para los educadores de habla hispana el desarrollo de materiales y literatura especializada respecto a la educación por competencias ha sido dificultosa. En este sentido, Sarmiento señala:

Aunque el currículo organizado para el desarrollo de competencias se implementa en muchos países, los educadores encuentran dificultades para acceder a una literatura especializada que les proporcione información respecto a los procesos y productos necesarios para lograr una diferencia cualitativa en los aprendizajes con este enfoque y les oriente sobre las medidas necesarias para instrumentarlo (Sarmiento, 2014, p. 1)

En este contexto, el texto *Construir Competencias desde la Escuela*, escrito por Philippe Perrenoud en 1997, traducido al español y distribuido en el año 2008, representa una de las narrativas académicas más utilizadas para entender el significado de las competencias en la formación inicial docente. Al igual que Young (2013) señala que existe

un malentendido en las nociones asociadas a las competencias y la EBC, que “consiste en que al desarrollar competencias se renuncia a transmitir conocimiento” (Perrenoud, 2011, p. 7). Sin embargo, en el caso de la educación inicial y la educación universitaria el currículo no puede renunciar a la entrega de conocimientos en detrimento de las competencias, sino que su desafío consiste justamente en el equilibrio del conocimiento general y las aptitudes específicas para desarrollar una tarea, que se han denominados competencias claves, y en este sentido toda competencia debería movilizar un conocimiento adquirido (por más elemental o complejo que este sea).

Por lo tanto, la construcción de competencias es inseparable de la formación de modelos de movilización de conocimientos de manera adecuada, en tiempo real, al servicio de una acción eficaz. Y, por lo mismo, los modelos de movilización de diversos recursos cognitivos en situación compleja se desarrollan y se estabilizan según la práctica. (Perrenoud, 2011, p. 11)

Para Perrenoud (2011) el problema tradicional que escinde los modelos educativos basados en conocimientos y los modelos basados en competencias, en el marco de la escuela y la formación inicial del profesorado, es un problema de prioridad, simplemente no se puede “hacer todo en el mismo espacio y tiempo acotado”. En este sentido, Perrenoud (2011) resalta que el debate de las políticas y estudios curriculares, el cual ha comenzado en los países anglosajones, principalmente en EE. UU., ha alcanzado a los países Francófonos, y como veremos a los países Hispano hablantes.

Finalmente, la EBC en la formación inicial docente radica su eficacia y éxito en los diseños curriculares. En este sentido, Perrenoud (2011) citando a Tardif (1996) en todo modelo anclado en las competencias, estas últimas “tienen un poder de manejo sobre los conocimientos disciplinarios, y las competencias deben ser el pilar sobre cual se construyan los programas educativos”. Las competencias tienen un anclaje social basado en la práctica, de ahí que “toda competencia se encuentra esencialmente unida a una práctica social de cierta complejidad. No a un gesto preciso, sino al conjunto de gestos, de posiciones, de palabras que se inscriben en la práctica que les da sentido y continuidad” (Perrenoud, 2011, p. 44).

En este sentido, Perrenoud (2011) cree necesario adoptar el enfoque de la educación por competencias debido a los cambios globales y presión del mercado, y a la crisis del sistema educativo (europeo) anclado en la adquisición de conocimientos, y para ello diseñar un programa de educación basado en competencias que busque tanto competencias generales que movilicen conocimientos, como competencias transversales que aseguren la integración de los individuos a las reglas y normativas sociales. Según Tardif (2013), en el desarrollo de un currículo por competencias se identifican ocho etapas:

- Determinación de las competencias que componen el programa.
- Determinación del grado de desarrollo esperado por cada una de las competencias al término del programa de formación.
- Determinación de los recursos internos – conocimientos, actitudes, conductas - a movilizar por las competencias.
- Escalamiento de las competencias en el conjunto de la formación.
- Determinación de las modalidades pedagógicas en el conjunto del programa.
- Determinación de las modalidades de evaluación de las competencias en curso de la formación y al término de esta.
- Determinación de la organización del trabajo de docentes y estudiantes en el marco de las diversas actividades de aprendizaje.
- Establecimiento de las modalidades de acompañamiento de los aprendizajes de los y las estudiantes.

En general se ha esbozado una crítica a la educación por competencias que Perrenoud (2011) identifica en los discursos que ven en la EBC a una “renuncia de las disciplinas de enseñanza” en detrimento de lo puramente pragmático e instrumental, o por otra parte a centrarse en las competencias transversales y de formaciones transdisciplinarias, que relativizarían el que hacer pedagógico. Sin hacer referencia a la noción de didáctica en resolución de problemas (Deng, 2018; Gervais, 2016; Young, 2015), Perreneoud (2011) sostiene que las competencias claves y trasversales presenten en el currículo, no acabarían totalmente con el orden disciplinario del conocimiento, en su adquisición y enseñanza, sino más bien, movilizarían distintos contenidos y prácticas según la situación o contexto del

problema a resolver, las competencias pedagógicas claves es la resolución de problemas pedagógicos en el aula ¿Cómo se ha desarrollado la EBC en las universidades chilenas? ¿Qué tipo de problemas ha enfrentado? ¿Qué competencias pueden identificarse en sus programas?

2.2.3 Los Orígenes del Currículum Basado en Competencias en la Formación Inicial Docente en Chile

Como señala Dussel (2005) las políticas curriculares, no así la teoría curricular, la cual parece aún estar asumiendo la crisis del reconceptualismo y la balcanización producida por el posmodernismo, a lo menos en el cono sur han visto converger sus reformas en transformaciones tanto a nivel de sistema educativo, tanto para la educación general común como para la educación superior o universitaria. Que ha llevado que las políticas curriculares vayan desde el establecimiento de contenidos mínimos obligatorios hacia currículo más modernos que se basan principalmente en el modelo de resultados y competencias.

Como tendencias generales, pueden establecerse: el predominio de una formación general, centrada en competencias o habilidades para el ejercicio de la ciudadanía y la competitividad (dos nuevos conceptos estelares de las reformas educativas), la extensión de la formación básica común y la postergación de la diversificación educativa al ciclo superior de la enseñanza secundaria. (Dussel, 2010, p. 6)

Esto es especialmente relevante ya que en definitiva los países con un plan de estudios nacional obligatorio para sus escuelas, en el que se espera que participen todos los estudiantes, también tienden a exigir a sus sistemas de formación inicial de profesores programas de preparación de maestros primarios previos al servicio, conocidas como prácticas profesionales, donde los estudiantes deben estudiar todos los componentes que componen el currículo escolar para su correcta instrucción en el aula (Clark, 2005).

En 1994 se dio a conocer lo que se llamó *Informe Brunner*, este informe encargado por el Ministerio de Educación a un comité de expertos para determinar las causas y

soluciones a los problemas que venía reflejando el sistema educacional chileno, tanto en resultados académicos internacionales y locales. En este sentido, mostrando el consistente aumento en la cobertura de la educación básica y media en la población, este mismo informe detallaba en profundidad los desafíos y necesidades de transformar la política curricular en un diseño que se orientará a las competencias y la estandarización de la evaluación tanto docente como del estudiantado.

Otro elemento que influye en la baja efectividad de los aprendizajes escolares es el predominio de un modelo de enseñanza que descansa casi exclusivamente sobre la actividad expositiva del maestro, genera pasividad en el alumno, concibe el aprendizaje como memorización de "materias" descontextualizadas de la realidad cotidiana de los estudiantes y gira en torno al cumplimiento a la letra de instrucciones. El predominio de dicho modelo dificulta que el alumno desarrolle sus capacidades de aprender por sí mismo, aprenda a usar lo que sabe, se acostumbre a investigar y a trabajar en grupo, tome opciones sobre la base de información adecuada y se torne competente en diversos dominios del saber hacer. (Brunner et al., 1994, p. 31)

En este informe, en todos los aspectos que concierne al currículo, se destinan esfuerzos por destacar la capacidad obsoleta de los contenidos mínimos pedagógicos y las prácticas pedagógicas tradicionales basadas en la exposición y memorización, con el claro propósito de establecer las condiciones para que los diseños curriculares basados en competencias logren un asentamiento más decisivo en las reformas curriculares venideras. Es más, el informe sostiene que el currículo debería estar basado en 4 competencias claves fundamentales:

Disposiciones personales y de interacción social: desarrollo personal, autoestima, sociabilidad, autocontrol, integridad y responsabilidad individual; autonomía de acción guiada por valores y principios éticos; logro de la identidad personal y social; madurez emocional y afectiva; adquisición de hábitos y métodos de trabajo; actitudes básicas de convivencia en el grupo, tolerancia, respeto; habilidad de colaborar, recabar ayuda, hacer promesas y asumir sus compromisos. Deberá incluir un sólido componente de educación

cívica, de modo de familiarizarlos con las operaciones cotidianas de funcionamiento de la sociedad y dotarlos de la capacidad y decisión de cumplir sus deberes y exigir sus derechos de miembro de la comunidad. Las clases de religión deberán ofrecerse en todos los establecimientos educacionales del país, con carácter de optativas para el alumno y la familia.

Capacidades fundamentales: lenguaje, comunicación, lectura, redacción, cálculo, expresión y capacidad de escuchar, que son las vías para acceder a la cultura y al uso de sus códigos o “alfabetos” básicos y para conocer, experimentar y relacionarse con los demás. La lengua castellana, oral y escrita, es la primera prioridad; la aritmética o matemática elemental, la segunda.

Aptitudes cognitivas: pensar de modo creativo, tomar decisiones, solucionar problemas, usar la imaginación, saber aprender y razonar; utilizar los conocimientos adquiridos para resolver problemas; emplear procedimientos adecuados para obtener la información pertinente, organizarla y tomar decisiones.

Conocimientos básicos: del medio (natural y social), de las artes y de sí mismo, a través de los cuales la persona se constituye como un sujeto en su cultura. Familiarización gradual con los lenguajes (modos de razonamiento, conceptos y ejemplos) de las ciencias naturales y humanas; con los lenguajes artísticos y con los lenguajes del gesto y del cuerpo, ligados a la educación física y de las tecnologías (Brunner et al., 1994, 70-71).

En definitiva, los procesos de reforma en la FID, vienen incorporando a sus políticas y diseños curriculares el paradigma de la competencia y el aprendizaje para superar los enfoques pedagógicos en los que predomina la enseñanza. En tal sentido, Chile tiene una larga tradición estatal centralista y republicana, reflejo de ello es un currículo diseñado a través de una política curricular estatal, definida desde el aparato estatal hacia las escuelas. Junto con destacar las necesidades de avanzar en un currículo por competencias. Como decíamos, el informe “Brunner” hace hincapié en la necesidad de flexibilizar el campo de la enseñanza tanto en niveles de gestión, administración, y diseño curricular, sosteniendo la necesidad de nuevos agentes en el campo educativo, y una mayor autonomía de los establecimientos para definir su proyecto e identidad. Que sostiene como pieza fundamental

una mayor inversión del sector privado en educación. En este contexto, la formación inicial docente se verá expuesta a las reformas educativas que desplazarán el paradigma del contenido hacia el paradigma de la competencia. Soto Hernández y Díaz Larenas (2018) sostienen que el estado en conjunto con las universidades ha realizado esfuerzos sostenidos entre el año 1998-2002 para reformular los diseños curriculares y la formación inicial docente (por ejemplo, Programa de fortalecimiento de la formación docente) que dan cuenta que las reformas al currículo orientado por el paradigma de las competencias es un hecho. Beatrice Ávalos (2004) describe la historia de las políticas curriculares en formación inicial docente como un tránsito entre una gestión estatal delegada hacia un modelo mixto que terminó por liberalizar y flexibilizar la formación docente en un mercado de universidades públicas y privadas. Solo desde el año 1997 la formación inicial docente comienza a ser considerada como parte fundamental de las reformas a la educación, que no conocían cambios desde las transformaciones forzadas que llevo la dictadura militar, que consideró a la profesión docente como una carrera “no universitaria” decretando cierres y transformaciones de los planteles educativos universitarios en institutos y academias de educación superior, cuestión que solo terminará en 1987 con la reintegración de los institutos al sistema de educación superior universitario, que finalmente se reconoce constitucionalmente, a través de la *ley LOCE*, el carácter universitario de la profesión y formación docente (Ávalos, 2004). Sin embargo, las mayores transformaciones solo serán efectivas 10 años después, con Ley General de Educación (LGE) de 2009 que incorporó modificaciones que implican remplazar paulatinamente el instrumento curricular vigente (Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios) por otro basado en un listado único de Objetivos de Aprendizaje (OA). Según Contreras-Sanzana y Villalobos-Clavería (2010) las reformas llevadas a cabo desde el año 1996- 2009 posterior al *informe Brunner*, están contenidas en cuatro ejes:

1. Diversos programas de mejoramiento e innovación iniciados a comienzos de la década y orientados a preparar las condiciones básicas para transformaciones cualitativas mayores;

2. Renovación descentralizada del currículum de la enseñanza básica y media, sobre la base de previos procesos de descentralización pedagógica;
3. Extensión de la jornada escolar diaria, consistente en pasar gradualmente desde el doble turno en que funcionan la gran mayoría de las escuelas públicas, a una jornada diaria ampliada, lo que significa elevar de un promedio grueso de 800 a 1.100 horas anuales de funcionamiento lectivo, y
4. Fortalecimiento de la profesión docente, que, además de un consistente esfuerzo de mejoramiento de las condiciones de trabajo y remuneraciones, incluye procesos de renovación de la formación inicial, de ampliación y diversificación de la formación continua y la apertura de nuevas oportunidades de desarrollo profesional de los educadores (Núñez, 1990). Finalmente, la Ley General de Educación (LGE) (Ley N° 20370, del 12 de septiembre de 2009) representa el marco para una nueva institucionalidad de la educación en Chile. Se deroga la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) en lo referente a la educación general básica y media, y mantiene la normativa respecto a la educación superior. Establece principios y obligaciones, y promueve cambios en la manera en que los niños de Chile serán educados. (Contreras-Sanzana y Villalobos-Clavería, 2010, p. 5)

En este contexto, con la entrada en vigor de la LGE (2009), el paradigma de las competencias tiene un respaldo normativo, dejando de ser un modelo sugerido y emergente, quedando al centro de la política curricular vigente, desplazando los contenidos mínimos por los objetivos de aprendizaje basados en competencias que serán medidas de forma estandarizadas tanto en profesores y estudiantes. De acuerdo, a las reformas educativas, la ampliación del mercado educacional, la creación de nuevas universidades e institutos, entre otros factores, crea las oportunidades y necesidades de transformar las políticas curriculares en las universidades. Según Ávalos (2004) los planes de formación de profesores en las universidades se podían clasificar en cuatro áreas:

- (a) de formación general: contenidos referidos a las bases sociales y filosóficas de la educación y de la profesión docente, el sistema educativo, bases históricas, ética profesional entre otros;
- (b) de especialidad: contenidos específicos del nivel y carrera incluyendo menciones para la Educación General Básica y de conocimiento disciplinar para la Educación Media;
- (c) profesional: conocimiento de los educandos (desarrollo psicológico y de aprendizaje, diversidad), del proceso de enseñanza (organización curricular, estrategias de enseñanza y evaluación, orientación de niños y jóvenes), conocimientos instrumentales para la enseñanza como las tecnologías de la información y comunicación y de los procedimientos de investigación;
- (d) práctica: actividades conducentes al aprendizaje docente propiamente tal, desde los primeros contactos con escuelas y aulas hasta la inmersión continua y responsable en la enseñanza (Ávalos, 2004, p. 13).

Pérez y Clem (2017) sostienen que la EBC ha sido declarada a los menos 10 años por las universidades como el modelo de formación profesional que deben seguir los programas universitarios, se han realizado esfuerzo por comprender, diseñar, e implementar acciones que están a la base de la educación basada en competencias (CINDA, 2009). Sin embargo, según Pérez y Clem:

Los profesores no han internalizado su papel en el sistema CBE en el que se encuentran actualmente. Un modelo tradicional de educación sigue siendo prominente, y si eso es un cambio, los profesores necesitan recibir más capacitación sobre qué es la CBE y cuál es su papel específico dentro de ese sistema. Si no se toman medidas adicionales para cambiar las conceptualizaciones sobre las prácticas de enseñanza que tienen los profesores, la conversión de la universidad en CBE seguirá siendo meramente retórica y no práctica (Pérez y Clem, 2017, p. 1).

El estudio referido anteriormente describe en forma general los esfuerzos académicos e institucionales que las universidades chilenas han llevado a cabo para asumir los desafíos de la educación por competencias con el objetivo de alcanzar mayores estándares académicos a nivel internacional, mejorar los métodos de enseñanza- aprendizaje, mejorar la vinculación entre el mercado laboral y los graduados, cambios tecnológicos, entre otros factores.

2.2.4 Reformas Curriculares en la FID en Chile: Relaciones Entre lo Local e Internacional

Como ha hecho notar Valverde (2004) fuerzas locales y globales que afectan la gobernanza curricular en Chile. En este sentido, el currículum y la formación inicial docente se ven intervenidos por distintas reformas que son influenciadas tanto por intereses locales como globales.

A medida que el plan de estudios se ha convertido cada vez más en "el producto de la internacionalización o de las fuerzas globales", los teóricos del plan de estudios deben tener en cuenta y ser capaces de explicar varias tendencias mundiales relacionadas con el contenido curricular. (Deng y Young, 2015, p. 729)

Como hemos señalado anteriormente, debido al carácter predominantemente institucional del texto curricular chileno, las relaciones entre lo local e internacional se entrecruzan en reiteradas reformas curriculares a lo largo de la historia del sistema educacional chileno, sin embargo, se pueden identificar a lo menos dos direcciones de estas reformas. La primera referida a las necesidades locales respecto a las condiciones de cobertura y calidad de la educación que dieron cabida a las reformas de principio de los 1990s referidas al aumento de la cobertura, y que establece contenidos mínimos y objetivos fundamentales. Según Cox (1997) los factores que influyen en la reforma de los años 1990s en las políticas curriculares chilenas son:

- Contexto externo: urgencia, oportunidad, consensos.
- Contexto interno: buena cobertura y pobreza de medios y resultados

- Descentralización y financiamiento mediante subvención por alumno: la herencia de los cambios de los 80.
- Nuevo paradigma de políticas en los 90.

En cambio, la segunda reforma se lleva a cabo durante el año 1996, y solo establecerá nuevas guías para definir el currículo, que estuvo más bien influenciada por factores transnacionales, que buscaban alinear los resultados educativos nacionales a estándares internacionales, y de un currículo con un menor control desde la política curricular del Estado.

En enero de 1996 el Gobierno decreta el nuevo marco curricular de la educación básica, que, por primera vez en la historia del sistema educacional, otorga márgenes importantes de libertad a los establecimientos para definir sus propios planes y programas de estudio. (Cox, 1997, p. 17)

Debido a la creciente desigualdad de resultados, y una cada vez mayor disparidad en los contenidos, objetivos y perspectivas de enseñanza, las políticas curriculares durante la década de los 2000 intentarán generar políticas que permitan una mayor homogeneidad de resultados educativos.

Este modelo de arriba hacia abajo, o quizás mejor designado como "comando y control", de la política curricular se manifiesta actualmente en la idea de "alineación". La idea es que los estándares curriculares pueden garantizar una mejor implementación al cumplir todos los elementos de la política curricular..., es decir, asegurarse de que todos compartan concepciones idénticas de los estándares curriculares. (Valverde, 2004, p. 179)

Cullen et al. (2012) creen observar que en el cambio curricular a lo largo del tiempo revela que las universidades son reactivas a las presiones sociales, y que el currículo es un reflejo de su contexto sociocultural. En este sentido, el contexto sociocultural del siglo XXI tiende a una preocupación mayor respecto a las variables de riesgos y cambios que están rigiendo las dinámicas de desarrollo, gobernabilidad y sostenibilidad del sistema social y natural a lo largo del planeta.

2.2.5 Políticas Públicas Actuales que Orientan la FID en Chile

Algunos antecedentes relativos a la FID en Chile se encuentran con el retorno de la democracia a comienzos de los años '90, específicamente cuando se inician los procesos de reforma educacional. En esas reformas, se manifiesta una inquietud por el modo como se estaba realizando la formación docente en Chile, lo que redundó en el levantamiento de una serie de medidas públicas que se orientan a mejorar la oferta formativa de los distintos programas relacionados con la FID. El más simbólico fue el Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (FFID, 1997-2002) que financiaba a las Universidades que se comprometían con mejoras a sus procesos de formación además incluía un naciente programa de becas para estudiantes destacados que optaran por ingresar a estudiar pedagogía, para con esto, de alguna manera mejorar el perfil de ingreso (Ávalos, 2014).

Posterior al cierre de los programas FFID, el MINEDUC a comienzos del 2004, pone a disposición de las instituciones formadoras de docentes el programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Superior (MECESUP). Ahí destinó recursos económicos que se orientaran a modificar los currículos de formación para la Educación Básica. Al mismo tiempo se estableció la condición para que estos programas se implementaran consorcios entre universidades y comenzaran a usar el sistema de competencias del Proyecto Tuning de la Unión Europea (Ávalos, 2014).

A los programas descritos durante el 2012 y 2014 se los transforma en “Convenios de Desempeño”. Estos programas estimulan la realización de “análisis estratégico y cambio institucional” con el fin de preparar a los y las profesoras egresadas de las instituciones favorecidas, en competencias profesionales acordes a prácticas pedagógicas que produzcan más y mejores aprendizajes al interior de las aulas (MINEDUC, 2014). Varias iniciativas públicas buscaban mejorar la calidad de la educación superior y la de formación de profesores. Durante el primer decenio de este siglo XXI se promulga la ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior N.º 20.529 del año 2006, que crea la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) la que entre sus medidas le correspondió establecer como obligatorio la acreditación de los programas de pedagogía (Sánchez Ponce, 2013). Otro de los mecanismos para asegurar calidad fue el establecimiento de estándares

“orientadores” para las carreras de pedagogía las cuales deben estar en línea con el examen de conocimientos que se aplica al finalizar la formación pedagógica de contenido disciplinar, pedagógico y didácticos. Estos estándares recién se comenzaron a considerar a inicios del 2013.

La otra iniciativa fue la implementación de la prueba INICIA el año 2008, la que tenía por norte instalar estándares mínimos de calidad de los programas de pedagogía (san Martín, 2014). Las líneas evaluativas sobre las que se formuló dicho instrumento de medida fueron: conocimientos y habilidades disciplinarias y pedagógicas (Espinoza Aros, 2014).

También, en esa misma ruta y como una forma de mejorar el perfil de ingreso de los futuros profesores chilenos y aumentar la matrícula en carreras pedagógicas, el Estado instauró la Beca Vocación de Profesor (BVP), la cual se implementó a partir del 2011. A los que acceden, se les permite estudiar gratis y se les otorga incentivos económicos. Sin embargo, en un estudio realizado el año 2016 por la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) se cuestiona el impacto real de esta medida para lo cual cita los planteamientos de autores como Alvarado, Duarte y Neilson (2012) y Claro et al. (2013), quienes expresan que lo positivo de esta iniciativa se quedó sólo en los primeros años de su implementación, donde se pudo constatar un aumento en los puntajes de entrada de los postulantes a las carreras de educación. Aun, es más, se pudo establecer que las instituciones que atraen a este tipo de estudiantes son las mismas que antes los acogían sin estas becas, incluso han mejorado el perfil de los que ingresan a dichas casas de estudios. El problema es que seguían existiendo otros programas de formación docente que casi no establecían ningún requisito de ingreso.

En tal circunstancia se puede decir que estas medidas, especialmente la Beca Vocación de Profesor (BVP), que si bien, logran, al comienzo, mejorar el perfil de los postulantes a pedagogía, no permanecen con ese ritmo de crecimiento debido a que los incentivos económicos que esta contempla no coinciden con las perspectivas socioeconómicas que van a obtener una vez que comiencen su ejercicio profesional. Las rentas de los profesores siguen siendo muy bajas en comparación con otros profesionales con la misma cantidad de años de estudios y por ello se hacía urgente tomar medidas que se

orientaran a mejorar las condiciones social del maestro (Ávalos, 2014). Incluso la política de gratuidad en la educación superior puede terminar por desincentivar que alumnos destacados o con altos puntajes opten por estudiar carreras pedagógicas, ya que estudiar de manera gratuita les permite acceder carreras que en el futuro garantizan mejores remuneraciones por mucha vocación que tengan por lo pedagógico.

Un aspecto relativo a mejorar la calidad en la FID se produce con la aprobación de nuevas leyes como la ley 20.903 de desarrollo profesional docente del año 2016, en la cual, además de fijar la trayectoria social y económica que deberá seguir quien se dediquen a la docencia, durante toda su trayectoria profesional, está el fortalecimiento de sus capacidades prácticas en términos de didáctica, currículum, evaluación, etc. Por ello, movilizar hacia la mejora implica, para varios autores, apropiarse de las competencias que se requieren para fortalecer la práctica docente (Ávalos, 2014; Comisión Nacional de Acreditación (CNA), 2016; Ruffinelli Vargas, 2014;) (véase Figura 1).

Como se ha podido revisar, estas políticas públicas (FFID, MECESUP, INICIA, BVP, Acreditación obligatoria, Gratuidad, entre otras.) se han estado impulsando en estas dos últimas décadas por parte del Estado chileno, con fines de mejorar la calidad de la formación inicial docente. También, en ese horizonte temporal, aparecen aquellos programas orientados a fortalecer la formación práctica a través de las llamadas “prácticas progresivas”, que tienen la particularidad de acercar a los territorios escolares (Escuela y Liceos) a los futuros egresados de pedagogías durante todo su trayecto formativo, reconociendo la necesidad de desarrollar competencias disciplinares y pedagógicas más cercanas a la realidad que les tocará vivir en el ejercicio de la profesión.

Figura 1

Políticas y acciones dirigidas a la Formación Inicial (2008-2014)



Fuente: extraído de Ávalos (2014, p. 17)

En general, estas iniciativas se orientaban a regular el funcionamiento del sistema (ingreso a las pedagogías, proceso formativo y habilitación profesional) buscando fortalecer la calidad de la FID. El foco más significativo es aquel referido a la generación de procesos formativos acordes a las necesidades de la práctica, ya que es ahí donde se podrá vislumbrar si fue posible convertir a los egresados en buenos profesores, independiente de su origen social y donde realizaron su formación profesional (Gaete et al., 2016)

Cabe mencionar algunos aspectos de la Ley N°20.903, que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, del 2016. Esta propone una serie de requisitos progresivos y rigurosos para ingresar a alguna carrera pedagógica, con esto las instituciones formadoras de docentes tienen que hacerse responsables de la formación de sus estudiantes de pedagogía. Por ejemplo, hay dos evaluaciones diagnósticas con antelación al ejercicio profesional: una, que se aplica, por las propias Universidades, al comenzar con los estudios de pedagogía y otra a 12 meses antes de egresar bajo la responsabilidad del MINEDUC. En esa segunda evaluación o “Evaluación Nacional Diagnóstica” como se le conoce, todos los estudiantes deben rendirla obligatoriamente, como requisito para la obtención del título se basa en estándares disciplinarios y pedagógicos. Otros aspectos que promueve la ley se

orientan a generar más y mejores espacios de formación continua y crea las mentorías para acompañar a los docentes noveles.

Las instituciones públicas a cargo de proponer los Estándares disciplinarios y pedagógicos y los Estándares de Desempeño Docente, son el MINEDUC y el Consejo Nacional de Educación (CNED). La información de los estándares se utilizará para la evaluación que se realiza durante el ejercicio profesional, los cuales se basan en los dominios contenidos en el Marco para la Buena Enseñanza (MBE)⁵. A modo de síntesis, damos cuenta del siguiente esquema (Figura 2) que muestra los lineamientos de políticas públicas para la formación inicial docente o FID.

Figura 2

Lineamientos de políticas públicas para la Educación Superior



Fuente: Ministerio de Educación, junio 2016.

Como se puede ver en el esquema, desde las políticas públicas, existen orientaciones en línea con los desafíos que implica actualizar y mejorar los procesos relativos a la formación inicial, lo que implica exigir a las Universidades para que se adapten a los lineamientos de esas políticas, de forma de hacerse responsable de la calidad de la formación que realizan y que están recibiendo los futuros profesores chilenos, ajustando sus

⁵ Ver más en la página web del Consejo <https://www.cned.cl/>

procesos formativos tanto a las exigencias legales como a sus propias propuestas o perfiles de formación de profesional.

Como ya se ha planteado en el primer capítulo, hay regulaciones a los ingresos y egreso (Perfil) para los que buscan ser profesores. Del mismo modo, una gran mayoría de las universidades pedagógica están o han vivenciado procesos de rediseño o renovación curricular, al igual que se está incluyendo la formación práctica de manera continua en todo el ciclo formativo. Sin embargo, es más complejo aún, evidenciar si en sus modelos educativos, planes y programas de estudios (o currículum) se están alineando con las demandas y necesidades de las sociedades del Siglo XXI (por ejemplo, con los ODS y la Educación 2030), tampoco si están presentes las competencias y habilidades que son las que se requieren para actuar en situación de práctica pedagógica en el mundo de hoy.

2.3 Formación Inicial Docente y su Desarrollo Profesional: los Retos de la FID en las Sociedades del Siglo XXI

2.3.1 Redefiniendo la Formación Inicial del Profesorado Para las Sociedades del Siglo XXI

¿A que llamamos profesión docente?, ¿es la profesión docente una profesión?, ¿existe una identidad profesional docente (IPD)?, ¿qué tipo de formación inicial docente se necesita para el mundo actual?, o ¿cuál es el rol de los docentes en la sociedad actual?, ¿se están formando, en los centros universitarios, teniendo en consideración las demandas y necesidades del mundo contemporáneo?

2.3.2 Identidad Profesional Docente (IDP)

En un reciente estudio de Serrano Rodríguez y Pontes Pedrajas (2016) sobre “El Desarrollo de la Identidad Profesional Docente en la Formación Inicial del Profesorado de secundaria”, se refieren a los docentes como claves en el cambio educativo (OCDE, 2010), aunque se requiere ajustar su perfil profesional para responder a los desafíos y demandas de las actuales sociedades del conocimiento y de la información (Serrano Rodríguez y Pontes Pedrajas, 2016, p. 36). Señalaban, estos autores, que en variadas investigaciones (Bolívar et al., 2005; Veiravé, Ojeda, Núñez y Delgado, 2006; Day y Gu, 2012). se pudo establecer que el desarrollo de la IPD se valida en las interacciones (sociales) con los y las demás durante el transcurso de su vida como profesional docente (Serrano Rodríguez y Pontes Pedrajas, 2016, p. 37).

La Identidad Profesional Docente (IPD) no es una cuestión con la cual se nace. “Se trata de un conjunto de necesidades, valores, experiencias, sentimientos y habilidades que se forman a lo largo de la experiencia personal y profesional de cada uno y cada una, creando dicho sentido de identidad (Korthagen, 2004, 2010)” (Serrano Rodríguez y Pontes Pedrajas, 2016, p. p. 37-38), en otras palabras, la IPD se construye durante todo el trayecto profesional, incluyendo la formación inicial.

En esa misma línea, Marcelo y Valliant, (2018), parafraseando a Tardif y Cantón (2018), expresan que los docentes construyen su identidad de forma evolutiva y a partir de

la reflexión y toma de conciencia sobre sus experiencias pasadas y presentes (p. 30). En este escenario, la vocación docente es el elemento diferenciador en la construcción de la IPD del futuro o futura docente y la etapa de practicum como clave en la valoración positiva o negativa que se tendrá de esa construcción identitaria (Serrano Rodríguez y Pontes Pedrajas, 2016).

Hemos observado que la mayoría de nuestros alumnos y alumnas argumentan en clave interna relacionando el desarrollo de la IPD con un proceso de toma de conciencia que afecta al desarrollo personal. En esta categoría se concede gran importancia al periodo de prácticas docentes desarrolladas en el Máster FPES (Lopes Menino y Blázquez Entonado, 2012; Serrano Rodríguez y Pontes Pedrajas, 2016, p. 51). Es fundamental incorporar más experiencias profesionales reales y en etapas tempranas de la formación, además de que tales experiencias de enseñanza – aprendizaje les permite desarrollar capacidades didácticas y metodológicas variadas. Se puede decir, entonces, que la identidad profesional docente se va construyendo en un continuo y está innegablemente “ligada y condicionada por su identidad personal y su formación (Ávalos et al., 2010; Serrano Rodríguez y Pontes Pedrajas, 2016).

2.3.3 Repensar la Formación Inicial Docente: hacia su re-profesionalización

Existe un amplio consenso de que la mejora de la educación pasa por repensar la formación que reciben sus profesores, ya que la docencia es una de las variables que más influye en la construcción del aprendizaje (Gajardo, 2014; Marcelo y Vaillant, 2018; Vaillant, 2014). De ahí que todo aquello que tenga que ver con la formación del profesorado (inicial y continua) sigue siendo una de las principales problemáticas objeto de estudio en el área de las llamadas Ciencias de la Educación, un “*enduring*” para algunos autores (Cochran-Smith, Feiman-Nemser y McIntyre, 2008). Naturalmente, tal interés, es lógico si pensamos en lo protagónico que es la función realizada por el profesorado en las cuestiones relacionadas con lo que se enseña y aprende en los distintos niveles y etapas del sistema educativo. Sobre todo, forzados por los cambios sociales, económicos, culturales y tecnológicos que invitan de manera permanente a redefinir el papel y los campos de

actuación del profesorado en las sociedades globalizadas en las que nos corresponde vivir, reconociendo, eso sí, que “la calidad de la docencia no sólo está determinada por la calidad de los profesores sino también por el entorno en el cual trabajan” (Gajardo, 2014).

Antonio Bolívar (2018), por su parte, manifiesta que en la profesión docente ha dominado una práctica docente solitaria, solipsista y en aislamiento, con mínimos espacios para un diálogo profesional y la retroalimentación entre colegas. Es así como, en el inicio de este tercer decenio del siglo XXI, aun predominan barreras estructurales y culturales que mantienen prácticas docentes individualistas o privadas, poco proclives al trabajo colegiado o colaborativo del profesorado: “Esta cultura profesional dominante, asentada y construida históricamente, explica, en parte, la dificultad de alterarla. La norma de la autonomía (que algunos llegan a llamar ‘libertad de cátedra’) está en el corazón de la profesión docente” (Bolívar, 2018, p. 48)

La respuesta a esta situación problema, señala Bolívar, se haya en un trabajo colaborativo, en equipo, pero aquel que nace y se nutre de sus propios espacios de trabajo. Es ahí, en el centro escolar, donde está el desafío, “convertirlos en espacios de aprendizaje docente aumentado la colegialidad mediante una comunidad profesional” (Bolívar, 2018, p. 46). Hacer del centro un lugar de aprendizaje docente supone convertirlo en un contexto que ofrece oportunidades al profesorado para ejercer de otro modo la profesión, reflexionando críticamente sobre su práctica e intercambiando experiencias para hacer un mejor trabajo con el alumnado, asumiendo la responsabilidad colectiva para el aprendizaje de los estudiantes; en fin, aprender continuamente unos de otros a mejorar sus prácticas docentes y crecer profesionalmente. (Bolívar, 2018, p. 46)

Como se puede leer, la profesionalidad docente, incluyendo la formación inicial, se construye fundamentalmente en el contexto de trabajo compartiendo el saber hacer, en palabras de Bolívar “los individuos aprenden mejor cuando interactúan con los colegas y relacionan las nuevas ideas con el conocimiento compartido común existente” (2018, p. 128). En este contexto, la propuesta es redefinir el perfil profesional o proponer uno nuevo, que responda a las demandas y necesidades de una nueva escuela, la escuela del siglo XXI. Una escuela, donde la innovación y el cambio educativo son una constante y uno de sus

componentes relevantes será la colegialidad y el trabajo en equipo (Bolívar, 2018). Dónde, además, cada centro escolar se transforma en una comunidad de profesionales que aprenden de manera permanente.

Para redefinir el perfil profesional del profesorado, Bolívar (2018) propone “más capital social” que lo define como: “la cantidad y calidad de las interacciones y relaciones sociales entre las personas afecta a su acceso al conocimiento y a la información” (Hargreaves y Fullan, 2014, 119, citados por Bolívar, 2018, p. 49).

También se debe considerar, validar, y valorar muy seriamente, el hecho de reconocer que docentes trabajando juntos de manera continua y colaborativa es una positiva forma de aprender y compartir buenas prácticas, además que aumenta de manera exponencial su capital social, facilitando el surgimiento de “Comunidades profesionales de aprendizaje” (Bolívar, 2018, p. 49). Como se ha podido establecer, la clave para redefinir la profesionalidad del profesorado se encuentra en la transformación de las culturas de las escuelas, para lo cual se requiere generar las rutas que permitan que las instituciones escolares se conviertan en comunidades profesionales de aprendizaje.

Otros autores como Carlos Magro (2018) expresan que “la docencia es una profesión paradójica (Hargreaves y Lo, 2000). Cuanto más necesarios son más les criticamos. Cuanto más importante es su intervención y más se espera de ellos, menos apoyo, respeto y margen para la creatividad, la flexibilidad y la innovación tienen” (Hargreaves y Lo, 2000, citado en Magro, 2018, p. 63). Por lo mismo, señala Magro (2018), en línea con lo señalado por Bolívar (2018), el cambio educativo pasaría por reprofesionalizar⁶ la profesión docente, partiendo por “mejorar la colaboración entre docentes y transformar la cultura individualista que aún impera en la mayoría de los centros educativos por una cultura de la colegialidad y el apoyo mutuo (Magro, 2018, p. 63). Lo que determinaría el éxito de la profesión docente no es el capital humano que apunta a la individualización del sujeto, sino

⁶ “Reprofesionalizar la docencia”, según Carlos Magro (2018, p. 68), se explica como la relación que se establece entre el aumento del capital profesional de los docentes y de las escuelas, con la combinación de capital humano, social y decisorio (Hargreaves y Fullan, 2014).

“el grado de capital social, es decir, la cantidad y calidad de las interacciones y relaciones sociales entre las personas” (Magro, 2018, p. 67).

En tal escenario, los procesos de aprendizaje continuo y para toda la vida y el desarrollo profesional, para estos autores no son suficientes para un buen ejercicio de la profesión, ni menos para adaptarse y hacer frente a los requerimientos o exigencias de las sociedades en este siglo XXI, también se requiere según Carlos Magro (2018, p. 69) tener en cuenta los siguientes planteamientos o propuestas:

- mejorar la colaboración entre docentes, aumentando su capital profesional (Social y humano)
- reconstruir las escuelas como comunidades profesionales de aprendizaje
- ser conscientes de que los grupos, los equipos y las comunidades son muchos más poderosos que los individuos.
- crear comunidad de docentes donde se reflexiones sobre un sentido común de misión en sus escuelas (Fullan y Hargreaves, 2006).
- hacer de las escuelas no sólo un lugar de aprendizaje para los alumnos, sino también un lugar de aprendizaje y desarrollo profesional para quienes en ella trabajan.
- pensar «el centro como tarea colectiva, convirtiéndolo en el lugar donde se analiza, discute y decide, conjuntamente, sobre lo que pasa y lo que se quiere lograr» (Bolívar, 2000).

A partir de lo expuesto, cualquier propuesta o proyecto de cambio hacia un nuevo modelo de profesionalización o de reprofesionalización docente debiese ir de la mano de un sistema educativo mejor estructurado y más equitativo.

En el año 2018, la Fundación para la Innovación Tecnológica (Cotec) y el Proyecto Atlántida, publican un documento en el que se refieren a los elementos que debiese contener un nuevo modelo de profesionalización del profesorado. Este informe surge de *las aportaciones del Encuentro sobre el Modelo Docente que tuvo lugar en Madrid el 7 de abril de ese año*. Ahí manifiestan una serie de consideraciones para tener en cuenta a la hora de rediseñar una propuesta de nuevo perfil profesional docente.

Las principales claves para un nuevo modelo, de acuerdo con lo planteado por Cotec y Atlántida, (2018), serían las siguientes:

- Valoración de la situación actual, lo que implica:
 1. Avanzar hacia la creación de un nuevo sistema educativo que valide y garantice una educación inclusiva y equitativa de calidad, y promueva oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida para todos.
 2. Reconocer y hacerse cargo, de las problemáticas propias de la cuestión docente, especialmente de la precariedad en la se vive la profesión.
 3. Considerar las oportunidades y el valor educativo creadas por las tecnologías en un nuevo modelo de profesión.
- Una visión de la profesión docente y de la profesionalidad docente:
 4. Ajuste entre la profesión docente y la sociedad del aprendizaje.
 5. Tener en cuenta que el modelo actual de profesión no facilita el ajuste necesario porque está débilmente estructurado y no contribuye al desarrollo de la profesionalidad
 6. Hay que recuperar el equilibrio entre el modelo profesional y las necesidades de la sociedad definir un nuevo perfil profesional y un nuevo marco institucional que favorezcan una carrera profesional atractiva para las personas mejor preparadas.
- Características generales del nuevo modelo: criterios de elaboración y elementos constitutivos:
 1. Un cambio en la misión social que fundamenta y da sentido a la profesión.
 2. Nuevas condiciones en la profesión y en la profesionalidad (tanto en la estructura como en la cultura docente).
 3. Generar las condiciones para avanzar hacia la definición de un nuevo modelo de profesión y de profesionalidad docente superando las carencias y ajustándose a las evidencias.
 4. Un nuevo tipo de formación inicial con un mismo nivel de titulación para todo el profesorado y basado en un modelo simultaneo.
 5. Un nuevo marco institucional para la formación inicial y continúa basado en una colaboración más estrecha entre las facultades universitarias y los centros escolares.

6. Un nuevo modelo de desarrollo profesional basado en la inducción sistemática y en la promoción continua.
 - El proceso de transición hacia el nuevo modelo: criterios y elementos de planificación
 - Reconocimiento social y el modelo de profesión se condicionan mutuamente
 - Acceso a la función pública docente debe ser revisado y adaptado al nuevo modelo de profesión.
 - Ordenamiento del sistema educativo y el modelo de profesión docentes se condicionan mutuamente.

2.4 La Formación Inicial Docente en Perspectiva Siglo XXI

En cuanto a la Formación Inicial Docente (FID), es cierto que ésta se desarrolla en un terreno lleno de complejidades y desafíos (Escudero, 2019; Magro, 2018), sin embargo, la propuesta tradicional con la que se han estado formando los futuros profesores se ha agotado (Marcelo y Vaillant, 2018). Por ello, la demanda es a indagar y probar nuevas rutas que rompan con lo instaurado y que desde “una perspectiva global; reconozca los procesos de autoformación; abra rutas alternativas para la formación o desarrolle prácticas-clave para un buen desempeño” (p. 27).

En el mismo sentido, la OCDE (2005), afirmaba que “Las etapas de formación inicial, inserción y desarrollo profesional deberían de estar mucho más interrelacionadas para crear un aprendizaje coherente y un sistema de desarrollo para los profesores...Una perspectiva de aprendizaje a lo largo de la vida para los profesores implica para la mayoría de los países una atención más destacada a ofrecer apoyo a los profesores en sus primeros años de enseñanza” (OCDE, 2009, p. 13).

Planteamientos más recientes abogan por una mayor articulación entre formación inicial y las otras etapas implicadas en el aprender a enseñar: inserción docente y desarrollo profesional (Escudero, 2019; Bolívar, 2018; Gajardo, 2014; Magro, 2018; Marcelo y Vaillant, 2018; Sancho-Gil y Hernández-Hernández, 2019).

Se cuestiona la idea de que una vez titulados no importan seguir estudiando o aprendiendo, que lo importante es la práctica, incluso cuestionando su formación inicial. Es más, todavía, “quienes deciden dedicarse a la docencia, hasta el momento, vienen configurados por un sistema educativo con unas determinadas visiones del conocimiento, basado en un pequeño conjunto compartimentalizado de asignaturas y orientado, por lo general, a la repetición y la aplicación y una relación pedagógica unidireccional y transmisiva” (Sancho-Gil y Hernández-Hernández, 2019, p. 181). Ahora bien, si aceptamos que se ha agotado el modelo tradicional vinculados a la formación inicial docente ¿Qué características debiese tener la nueva FID? y la otra pregunta que surge es ¿qué tipo de profesional docente es el que debe egresar de las instituciones dedicadas a formar

profesores, tanto para actuar en insertarse en la docencia y seguir aprendiendo cómo para hacer frente a las nuevas demandas y necesidades de las actuales sociedades en este siglo XXI?

Darling-Hammond (2008) plantea que la formación inicial del profesorado ha navegado en un cierto “equilibrio inestable”, en una tradicional formación encuadrada y fragmentada entre sus tres componentes básicos: disciplinar, pedagógica y de prácticas de enseñanza.

Para Escudero (2019, p. 172) en la actualidad, la formación inicial y continua del profesorado, se caracterizan por una serie de tensiones que están colocando en tela de juicio su núcleo curricular:

- falta de valoración y rigor intelectual de los contenidos de la formación
- inadecuada inclusión de las diferentes dimensiones personales y contextuales, epistemológicas, sociales, culturales, pedagógicas y organizativas de la enseñanza-aprendizaje escolar;
- fragmentación e incoherencia de los planes de estudio, consistentes en una mera colección de materias y asignaturas no relacionadas entre sí ni integradas;
- tratamiento de teorías desconectadas de la práctica y de dudosa significación e incidencia en el futuro desempeño de la profesión;
- uso de metodologías y actividades que no toman en consideración suficientemente la pluralidad de facetas cognitivas, emocionales, sociales y éticas del aprendizaje docente;
- la participación de distintas instituciones formativas que no siempre garantizan la calidad necesaria ni cuentan con una acreditación rigurosa.

Esta división, según Marcelo y Valliant (2018), ya no puede mantenerse. El cambio desde un currículo disciplinar a un currículo integrado en la formación inicial docente requiere no sólo la publicación de normativas (en la forma de estándares o de reglamentos), sino un cambio de cultura y micropolítica en las propias instituciones de formación inicial. Estos cambios afectan a la esencia del trabajo de los formadores y

plantea la necesidad de revisar los «*estatus quo*» mantenidos a lo largo de los años de presencia de la formación inicial docente en las universidades (pp. 29-30). La formación inicial docente no debería centrarse sólo en dichos procesos curriculares “tradicionales”; el futuro profesional (o más bien dicho, el actual profesional), además de adquirir y movilizar conocimientos, debe al mismo tiempo reportar actitudes, valores, sentimientos y afectos (Marcelo y Valliant, 2018).

El desafío para las instituciones formadoras de docentes pasa por redefinir sus proyectos curriculares, considerando las complejidades propias de las sociedades del siglo XXI. Por lo mismo, el llamado es actuar desde un paradigma complejo, lo que implica volver a pensar la formación inicial para la escuela del siglo XXI, que poco le queda de aquellas en la que se formaron las anteriores generaciones de enseñantes (Marcelo y Valliant, 2018). Frente a los retos del siglo XXI y el surgimiento de la sociedad del conocimiento, el modelo de formación docente tradicional está agotado. Las bases estructurales donde se asentaba el tipo de conocimiento a transmitir, las características de quienes aprenden, la manera en cómo se organiza el aprendizaje y el oficio de enseñar han cambiado tan sustancialmente que ya no parece suficiente mejorar este modelo y aparecen signos de la necesidad de un verdadero cambio en formación inicial docente. Continuar con el actual sistema de formación sin pensar en mejores propuestas sería tan imprudente como intentar sanar una enfermedad con los recursos y las medidas de higiene del Siglo XIX (Marcelo y Valliant, 2018, p. 31).

Los cambios que requiere la formación inicial docente, como lo hemos dicho, implica necesariamente superar el paradigma tradicional y avanzar hacia un sistema de formación que se proyecte desde otras características y formatos, otorgándole un nuevo sentido. Carlos Marcelo y Denise Vaillant (2018) plantean la idea de una Formación Inicial “disruptiva” su propuesta es:

...preparar a los docentes a partir de una perspectiva global; reconocer los procesos de autoformación; pensar en rutas alternativas para la formación; desarrollar prácticas-clave para un buen desempeño; incorporar la dimensión emocional; promover prácticas de colaboración y de intercambio; seleccionar

formadores de docentes comprometidos con una visión integradora y orientada a la práctica; diseñar instituciones diversas y flexibles y generar tecnologías transformadoras. Pero, por, sobre todo, hay que pensar una formación en la cual el eje articulador sea el alumno y el telón de fondo el centro educativo” (Marcelo y Vaillant, 2018, p. 32).

La invitación que nos hace Marcelo y Vaillant (2018) es la de diseñar e implementar propuestas disruptivas que anuncian un dispositivo formativo de nueva índole, que haga posible que todos los docentes aprendan conocimientos válidos durante toda la vida. También, como lo señalan Sancho-Gil y Hernández-Hernández (2019, p. 182), considerar una propuesta formativa, que en su base de conocimientos desarrolle en los que se forman para profesores la capacidad para:

- Reflexionar y situar la procedencia de sus concepciones, sus creencias implícitas sobre la educación: ¿por qué piensan cómo piensan? (Mlodinow, 2013).
- Comprender el mundo en que vivimos, los desafíos de su profesión y las dimensiones que la constituyen.

Por último, plantea este autor, se debe tener en cuenta los conocimientos respecto de los aprendizajes y la educación, generando ruptura en el sistema de creencia de los docentes desarrollando prácticas creativas e innovadoras.

2.5 Perfil Profesional y Competencias FID en las Sociedades del Siglo XXI

En las sociedades del siglo XXI todo el sistema de formación del profesorado se está modificando y está buscando los caminos para adaptarse a las nuevas demandas y necesidades del mundo globalizado, no se trata de una cuestión ideológica o de cambios cosméticos para que todo siga igual, de lo que se trata es de hacernos cargo, se quiera o no, de nuestra época y de sus rupturas paradigmáticas.

Como lo hemos señalado, todos los estudios relativos al sistema de desarrollo profesional y de formación docente (inicial o permanente) de la última década, dicen, que aquello que sirvió para el siglo pasado no se puede proyectar de la misma forma para este (Medina Payarez, 2017). Algunas preguntas o reflexiones que emergen de este escenario: ¿qué tipo de profesional docente, es el que se requiere para actuar en la sociedad y escuela del siglo XXI? y ¿cuáles son las competencias y habilidades que se les demandan? ¿Qué características debiese tener, el perfil profesional del nuevo profesor del siglo XXI? u otras como sí ¿las instituciones de educación superior, que forman profesores, se están adaptando a los nuevos requerimientos sociales? Y si eso ¿se ve reflejado en los proyectos de formación?

La formación inicial, de inducción y en servicio o continua, sin duda, ya no pueden verse como procesos independientes, lo mismo con los saberes disciplinares, pedagógicos o prácticos. La formación del profesorado y la educación del siglo XXI, por cierto, es mucho más que la suma de las partes, de estanco o etapas, no es posible comprenderla de manera fragmentada. Todo apunta a la integración, a pensar de manera holística e inclusiva los procesos implicados en la formación docente, que enmarcamos en una concepción de una educación profesional para toda la vida (Escudero, 2019; Bolívar, 2018; Magro 2018; Marcelo y Vaillant, 2018, Jure, 2017, entre otros).

Es necesario cuestionar el sentido de ser docente: ¿qué necesita saber, saber hacer o saber ser? para enfrentar los retos que nos imponen las sociedades del conocimiento y de la información. Ya no basta con el profesor “experto” en un área específica del saber, tampoco con un docente especialista en didáctica, ni menos un currículum o planes de

formación fragmentados que si bien pueden incluir los nuevos enfoque pedagógicos o los nuevos temas o problemática del mundo contemporáneo en materia de educación (pobreza, ciudadanía, derechos humanos, diversidad e inclusión, género, educación para todos, por nombrar algunos). No necesariamente los futuros educadores los asumen como una condición de vida o se apropian de ellos, la hipótesis más bien apunta a que tales saberes se siguen adquiriendo de modo fragmentado con poca vinculación unos con otros. Por lo general, el cuestionamiento, lo haya en los dispositivos de formación que incorporan en sus planes de estudios estas nuevas temáticas pero que al final de cuentas no desarrollan en los sujetos habilidades o competencias para actuar luego, en situación de práctica pedagógica, bajo esos parámetros y principios, y si lo hacen, por lo general, lo asumen como parte de las obligaciones que se requieren sortear en la ruta hacia la obtención del “título profesional”. Según, los estudios señalados, en este trabajo investigativo, y en muchos otros, la respuesta estaría en la idea una formación integrada, de proceso, a lo largo de toda la vida, que en términos prácticos se traduce en la necesidad de rediseñar los dispositivos de formación o directamente crear otros, que den cuenta de todo el circuito o etapas que incluyen a la profesión docente pero contextualizada. Comprendiendo o aceptando que los dispositivos de formación debiesen reconocer o considerar todo el ciclo del desarrollo profesional docente (formación integrada), ¿cuáles serían las competencias de origen a incluir en un proyecto curricular, en su etapa de formación inicial? o dicho de otro modo ¿cómo el perfil de egreso da cuenta de ésta problemáticas de manera integrada, en su ciclo formativo? Por lo mismo, cabe la pregunta: ¿se están desarrollando saberes conceptuales, de procedimiento o actitudinales en la FID en línea con las nuevas agendas o demandas mundiales?, y si ésta propuestas de formación ¿son posible de visualizarla durante el trayecto formativo de manera transversal e integrada?

En síntesis, y para este trabajo investigativo, buscaremos si en las propuestas de formación del profesorado en Chile, se están adaptando a las nuevas problemáticas, demandas y necesidades, tan propias del mundo contemporáneo o del siglo XXI, para producir docentes conscientes, críticos y comprometidos con lo que le sucede al planeta y sus ciudadanos.

La idea de que el cambio o transformación en el modo como se desarrolla la FID, es posible en estos tiempos, especialmente en un mundo que se transforma de manera permanente lo que exige una formación docente que se transforma con él. Hoy es el tiempo, para generar rupturas en el modo como los docentes aprenden y actúan en situación de práctica pedagógica (Moya Ureta, 2001) como sujetos comprometidos con el mundo y para el mundo.

Se trata de avanzar hacia un nuevo perfil profesional para un nuevo profesional docente, un profesorado que es capaz de movilizar saberes de distinta naturaleza y que es consciente de su misión y compromiso con actúa y se compromete con desde lo local hacia lo regional y mundial, nuestra casa común “el planeta”.

En ese contexto, las instituciones universitarias o escuelas formadoras del profesorado y sus dispositivos son las primeras que debiesen actuar desde los nuevos paradigmas, comprendiendo el efecto que producen en la construcción del nuevo sujeto que requieren las sociedades del siglo XXI, ya que forman parte de la cadena sistémica que propone una educación inclusiva y de calidad para todos y todas y durante toda la vida. El problema o la pregunta es saber sí y cómo, las instituciones de educación superior, en sus proyectos académicos, se están adaptando o alineando a éstos nuevos requerimientos, pero desde una lógica que privilegia una perspectiva “glocal”. Vislumbrando, a su vez, que no se puede seguir formando para instituciones escolares del siglo XX en el siglo XXI. Por lo mismo, hace tiempo ya que se viene planteando esa idea o el fin de la llamada “escuela moderna”; sin embargo, pareciera ser, como lo plantea Elisa Jure (2017), que “la hipótesis del fin de la escuela no es empírica, sino analítica y refiere más al dislocamiento del programa pedagógico y político de la modernidad que a su materialidad” (p. 309). Y sigue, la misma autora, citando a Bourdieu, que el mundo social y, por tanto, la escuela y sus actores, se definen por el tipo de relaciones que se producen, convirtiéndose en un terreno o campo de disputas de fuerzas diversas por la preservación o la transformación, de las ideas que conforman esas mismas fuerzas.

2.6 Competencias en la FID para Actuar en este Siglo XXI

2.6.1 *La Experiencia de Construcción del Espacio Común Latinoamericano en Educación Universitaria: los Aportes del Proyecto Tuning – América Latina*

Tradicionalmente, son las universidades las encargadas de producir y transmitir el conocimiento, tarea que sin duda se ha ido complejizando, diversificando y transformando de manera continua en un mundo, también, en constante movimiento debido al impacto de la globalización y especialmente de las tecnologías de la información y comunicación, que exigen invariablemente a las instituciones de educación superior volver a pensar sus tradicionales misiones, funciones y responsabilidades (Beneitone et al. 2007)

En ese contexto, tal y como lo hemos planteado, la educación bajo un enfoque de competencias se ha convertido en la propuesta académica con la cual se forman los docentes en la gran mayoría de los países del mundo y en Chile también. Pero ¿cuáles son esas competencias?, ¿hay alguna que son específicas para la profesión docente? ¿Y cuál es sentido que esto tiene? Para situarnos en las primeras décadas del siglo XXI, tomaremos aquí (para partir) algunos de los fundamentos sobre los que se levanta el conocido proyecto “Tuning”, que en América Latina nace a finales del 2004, siguiendo la experiencia europea de algunos años antes. Tuning, emerge como el principal referente de reflexión y consensos para pensar la educación superior y busca avanzar en un espacio común de titulaciones que sean fácilmente confrontables y comprensibles, de forma articulada (Beneitone et al., 2007). También se la identifica como una herramienta metodológica que levantan las universidades para las universidades a fin de consensuar y sistematizar sus planteamientos, en América Latina se estructura en base a cuatro grandes líneas de trabajo:

- 1) competencias (genéricas y específicas de las áreas temáticas)⁷;
- 2) enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación de estas competencias;

⁷ En el Informe Tuning – América Latina se establece un listado de competencias generales y específicas, en el área educativa, las que se pueden revisar en la pág. 137 y siguientes (Beneitone et al., 2007).

3) créditos académicos;

4) calidad de los programas. (Beneitone et al., 2007, p. 15)

Respecto del primer punto, se busca identificar competencias compartidas o genéricas, para todo tipo de titulación las cuales deben estar validadas socialmente, por ejemplo, Beneitone et al. (2007) señalan “la capacidad de aprender y actualizarse permanentemente, la capacidad de abstracción, análisis y síntesis, etc., que son comunes a todas o casi todas las titulaciones. En una sociedad en transformación, donde las demandas se están reformulando constantemente, estas competencias genéricas se vuelven muy importantes.” (p. 15)

Por otra parte, están las competencias específicas, que son aquellas relacionadas a áreas temáticas propias de cada disciplina. La idea desde Tuning, eso sí, es llegar establecer “programas más transparentes y comparables a nivel latinoamericano, de forma de asegurar resultados del aprendizaje y competencias equivalentes para cada titulación” (Beneitone et al., 2007, p. 16), garantizando su calidad y sus procesos de evaluación nacional e internacional.

El segundo punto, insta a evidenciar que métodos de enseñanza, aprendizaje y evaluación son los más eficaces para el logro de los resultados del aprendizaje y las competencias identificadas.

Sobre el tema de los créditos académicos, la reflexión se instaló en el impacto y relación de este sistema de competencias con el trabajo del estudiante, y el tiempo requerido para alcanzar las competencias considerando los enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

El cuarto y último punto, del Informe Tuning América Latina, se refiere a la calidad de las propuestas formativas o curriculares basadas en competencias, siendo claves en la articulación de las tres líneas descritas previamente.

2.6.2 El concepto de competencia en Tuning – América Latina

Ya se ha definido, en apartados anteriores, que el concepto de competencias es al menos polisémico (Gutiérrez Pérez, 2015), que no hay una sola definición, más allá, de elementos que le son comunes a todas las conceptualizaciones que la delimitan. En el informe Tuning - América Latina (2007) se adhieren a varias, destacan el hecho que las competencias no son innatas ni menos predeterminadas, éstas se desarrollan en contextos específicos y de acuerdo con las motivaciones intrínsecas, he aquí como la explican desde el campo educacional:

en educación, se presenta como una red conceptual amplia, que hace referencia a una formación integral del ciudadano, por medio de nuevos enfoques, como el aprendizaje significativo, en diversas áreas: cognoscitiva (saber), psicomotora (saber hacer, aptitudes), afectiva (saber ser, actitudes y valores). En este sentido, la competencia no se puede reducir al simple desempeño laboral, tampoco a la sola apropiación de conocimientos para saber hacer, sino que abarca todo un conjunto de capacidades, que se desarrollan a través de procesos que conducen a la persona responsable a ser competente para realizar múltiples acciones (sociales, cognitivas, culturales, afectivas, laborales, productivas), por las cuales proyecta y evidencia su capacidad de resolver un problema dado, dentro de un contexto específico y cambiante (2007, p. 36).

En esa lógica, comprendemos que la universidad del siglo XXI tiene como misión principal preparar a los futuros profesionales para actuar de manera asertiva en la sociedad actual. En ese sentido, se debe disponer de estructuras formativa que desarrollen unas competencias genéricas y transversales acordes a cualquier plan de estudios o currículo (Perrenoud, 1997). Reconociendo, con esto, la puesta en común de una serie de habilidades y capacidades reconocibles a todos los títulos universitarios dónde los estudiantes adquieran competencias que les permitan adaptarse a todas y cada una de las situaciones que les tocará vivenciar en su vida profesional como en aquellas relacionadas a su vida personal y social (Amor Almedina y Serrano Rodríguez, 2018; Etchegaray Pezo et al., 2018).

Amor Almedina y Serrano Rodríguez (2108) sintetizan las competencias genéricas Tuning, en tres categorías: instrumentales, interpersonales y sistémicas, que son las que debiese adquirir los que egresan de un programa universitario, además facilita su inserción profesional y su compromiso ciudadano, a continuación, se cita lo señalado por estos autores:

1. Las competencias instrumentales ..., Se identifican con capacidades de carácter cognitivo, metodológico, tecnológico y lingüístico. Están relacionadas con las siguientes habilidades y destrezas (Zabalza, 2011):

- - Habilidades cognoscitivas, capacidad para aprender y gestionar pensamientos e ideas.
- - Capacidades metodológicas, para gestionar el ambiente: organizar el tiempo, tomar decisiones, resolver problemas y poner en práctica estrategias de aprendizaje.
- - Habilidades tecnológicas relacionadas con la utilización de medios tecnológicos de la información y la comunicación.
- - Destrezas lingüísticas tales como la comunicación oral y escrita y el conocimiento de una segunda lengua.

2. Las competencias interpersonales están dirigidas a facilitar la interacción y la cooperación social, son aquellas relacionadas con las habilidades comunicativas y críticas. Incluyen competencias relacionadas con las habilidades para relacionarse con los demás, trabajar en equipo, expresar los propios sentimientos y poseer un compromiso ético y social (Bartram y Roe, 2005).

Se subdividen en:

- Individuales: relativas a la capacidad de expresar los sentimientos, habilidades críticas y de autocrítica.
- Sociales: relacionadas con la capacidad de trabajar en equipo, o la expresión de compromiso social o ético.

3. Las competencias sistémicas requieren la adquisición de las anteriores como base (instrumentales e interpersonales), y permiten aproximarse a la realidad en su complejidad

de relaciones y no como un conjunto de hechos aislados. Según Zabala y Arnau (2008) suponen una combinación de comprensión, sensibilidad y conocimiento permitiendo al individuo que todas las partes de un todo se relacionen y se agrupen. Este tipo de competencias incluyen habilidades y destrezas relacionadas con aprender de forma autónoma, desarrollar la creatividad y ser capaz de adaptarse a situaciones nuevas. (Amor Almedina y Serrano Rodríguez, 2018, pp. 10-11)

En la sociedad actual los perfiles académicos y profesionales que proponen las Instituciones de Educación Superior (IES) deben estar preparadas para desarrollar procesos y dispositivos formativos que estén permanentemente en transformación, cuestionando la validez y certeza de aquellos saberes, disciplinares y metodológicos aceptados, desde la tradición, como permanentes y perdurables (Amor Almedina y Serrano Rodríguez, 2018).

En ese estado de cosas, los elementos o rasgos que caracterizan la profesión docente y los procesos implicados en su formación en sus distintas etapas, supone renovar de manera permanente sus prácticas de pedagógicas (didácticos, metodológicas, evaluativas, etc.) asumiendo los desafíos (sociales, culturales, económicos, políticos y ambientales) que implica educar en y para las sociedades del siglo XXI desde un nuevo paradigma (Amor Almedina y Serrano Rodríguez, 2018).

El ánimo de referirse al informe Tuning - América Latina pasó por contextualizar el proceso de reformas a la educación superior y, por supuesto, en lo referente a la formación inicial docente, que se comienza a vivir en el continente, haciendo oídos a los efectos que produce el convivir en una sociedad cada día más interconectada y globalizada. Donde se entiende, que las nuevas problemáticas y demandas mundiales requieren enfrentarse desde visiones compartidas a fin de engendrar soluciones de conjunto.

2.6.3 La FID y el Desarrollo de Competencias Para un Nuevo Perfil Docente en este Siglo XXI

¿Los perfiles de egreso, en la FID, están dando cuenta de las competencias siglo XXI? ¿cuáles son las competencias más significativas en formación inicial docente, para actuar en este siglo XXI?, ¿cuáles se orientan o ayudan a construir un perfil de profesor

para la escuela del siglo XXI?, un docente comprometido, no sólo con el saber enseñar, sino con un saber estar en, con y para el mundo.

Como se ha venido planteando, en este capítulo, la formación de profesores en general y la inicial en particular, además de preparar en competencias y habilidades para actuar en situación de aprendizaje (disciplinares, pedagógicos y prácticos) (Donoso y Ibacache, 2018; Moya Ureta, 2001) postula un perfil docente a partir de un currículum integrado crítico – reflexivo, vivencial, situado, emocional - afectivo, inclusivo, desde una cultura de la colaboración, solidaria, comprometida, y sostenible (Martín-Romera y García-Martínez, 2018; Soto Hernández y Díaz Larenas, 2018; Salinas-Espinosa et al. 2019; Serrate González y López, 2015). Qué, además, les permite moverse, conscientemente, en estas sociedades líquidas que viven bajo el síndrome de la impaciencia como lo señala el sociólogo y filósofo Polaco Zygmunt Bauman (2010).

Por ejemplo, cuándo en perfil de formación plantea una enseñanza situada, la hipótesis o supuesto se dirige a desarrollar aquellas competencias que dan valor y relevan aprendizajes en contexto, experienciales y desde la resolución de problemas cercanas a prácticas propias del enfoque o paradigma humanista de la educación y lejos de una visión tecnocrática o propias de prácticas socio profesionales ancladas en paradigmas del siglo XX.

Una de las competencias más abordadas en los perfiles que se proponen para desarrollar la formación inicial del profesorado, es aquella que dice relación con la capacidad para desarrollar “prácticas pedagógicas reflexivas”, idea que viene de los aportes realizados por Schön en la década de los 80 cuando instala el concepto de reflexión en la acción (Salinas-Espinosa et al., 2019). Reflexión - acción, que se inscriben en el proceso a partir del cual los futuros enseñantes despliegan habilidades de análisis e interpretación de la labor docente

Es sabido que en formación inicial docente todo aquello que tenga que ver con las prácticas pedagógicas surge como el espacio más significativo para desplegar las habilidades y competencias adquiridas, y que están contempladas en su perfil profesional. Aunque la crítica aún se focaliza, en el hecho de que tales prácticas todavía se realizan en

etapas tardías de la formación o en los últimos semestres de la carrera (prácticas profesionales), además de ser insuficientes y poco articuladas con la didáctica (Aguirre-Gómez, et al., 2015; Soto Hernández y Díaz Larenas, 2018).

Otra competencia que aparece declarado en los proyectos universitarios y en sus perfiles de egreso, es la competencia “digital” o “TIC” que se asocian, en muchas de las ocasiones, a procesos de innovación de la docencia.

Respecto a las competencias TIC o digitales un reciente estudio de Beneyto-Seoane y Collet-Sabé (2018) arroja una nueva perspectiva respecto a que la formación docente actual debiese considerar las competencias, las experiencias y los conocimientos previos de los docentes, ya que se está demostrando que los docentes con altas competencias digitales en su vida personal no desplegaban prácticas educativas en esos ámbitos a sus estudiantes.

Esa dimensión no prevista era la de un cierto número de maestros/as y profesores/as que en su vida privada eran altamente creativos, activos y competentes en las redes sociales, el mundo audiovisual, Internet, etc., pero que, en el marco de la escuela o del instituto, no utilizaban ninguna de esas competencias y herramientas. (Beneyto-Seoane y Collet-Sabé, 2018, p. 93). La ocurrencia de que la formación digital en el caso de los profesores sigue señalando a este grupo social como analfabetos digitales es una afirmación que hoy está altamente cuestionada (Beneyto-Seoane y Collet-Sabé, 2018). Una cosa, es que no usen las herramientas tecnológicas disponibles en sus prácticas pedagógicas o no se sientan preparados para ello y, la otra, es que sólo las utilicen para su consumo personal o sus necesidades sociales. El punto es desarrollar las capacidades para apropiarse de aquellas “herramientas tecnológicas que permitan abrir nuevos horizontes hacia la profesionalización y renovación de los procesos de enseñanza y aprendizaje” (Martín-Romera y García-Martínez, 2018, p. 8).

En ese escenario, Martín y García (2018) apuntan a un discurso sobre el perfil docente actual, en el que todavía se promueve perspectivas estáticas y técnicas de la tarea docente, que privilegian competencias ancladas en el “saber” y el “saber hacer” y aún lejanas o poco cercanas a prácticas reales de trabajo profesional. Por eso, “la nueva profesionalidad implicaría sobrepasar la transmisión de un elenco de conocimientos útiles o

no para su futuro desempeño profesional. Este enfoque implica orientarlos hacia otros cometidos, poniendo en juego otras capacidades relacionadas con la dimensión afectiva, el compromiso y el contexto” (Martín-Romera y García-Martínez, 2018, p. 10).

Un buen predictor para evaluar si las competencias declaradas en los perfiles de egreso se están logrando es la opinión de sus propios egresados. Soto Hernández y Díaz Larenas (2018) en un estudio sobre sus fortalezas y debilidades se refieren al particular. Las fortalezas, las ubican en áreas como la formación pedagógica —currículum y evaluación—, la formación para el manejo de los estudiantes y la formación en habilidades blandas. Respecto a las debilidades éstas cambian dependiendo de la institución en que estudió, por ejemplo, en aquellas que seleccionan a sus estudiantes de pedagogía, señalan que no cuentan con las competencias o capacidades suficientes para abordar problemáticas como el clima de aula, la diversidad o el trabajo con las familias y comunidades educativas. En cambio, los que se formaron en instituciones de menos requisitos de ingreso, sus debilidades están más vinculados con aspectos propios de sus disciplinas, pero también de su quehacer en la práctica y conocimiento sobre el sistema educativo.

En este contexto, los desafíos propios de la educación del siglo XXI, demanda cambios institucionales o adaptación de sus perfiles de formación docentes para que estén acordes o alineados a las actuales competencias requeridas por el profesorado y a las políticas públicas “enfocadas a la selección, formación inicial, evaluación del desempeño, formación continua, incentivos y recompensas, promoción y desarrollo” (Serrate González y López, 2015, p. 228). En definitiva, las competencias a declarar en los perfiles de egreso y profesionales en formación docente, además de ser sostenibles en lo relativos a la enseñanza y el aprendizaje, debiesen posarse sobre enfoques que consideren tanto el desarrollo individual de los iniciados en formación docente como la necesidad de producir cambios a las estructuras y culturas universitarias, a sus propuestas de formación, programas de estudio y actividades curriculares, sin olvidar la discusión respecto del rol y acciones de formación que realizan los propios académicos a cargo de preparar a los futuros profesores.

2.6.4 Perfil de Egreso y Competencias Docentes en la Educación Inclusiva

En los perfiles de egreso y profesionales la educación inclusiva aparece como uno de los aprendizajes más críticos en la formación del profesorado. Actualmente no es difícil encontrar, orientaciones que dan cuenta de una formación docente que acoge el enfoque inclusivo en el diseño curricular de sus programas y la forma como esta categoría se acoge en los procesos formativos en ejecución (San Martín et al., 2017). Sin embargo, hay un discurso, especialmente de profesores de secundaria, que señala que no cuentan con las competencias o que no se les preparó para atender las demandas y necesidades del sistema educativo desde dicho enfoque.

Martín et al. (2017) expresan que los programas de formación del profesorado en el caso chileno,

han concluido que los egresados de Pedagogía en Chile no están totalmente preparados para enfrentar la diversidad que existe en el aula y además tienen un aprendizaje comparativamente menor al de otros países (Ávalos y Matus, 2010; Ávalos et al., 2010; Sotomayor et al., 2011) siendo esta, además, una de las principales debilidades reconocidas por los propios docentes. (Rufinelli, 2013, p. 23)

A pesar de ese diagnóstico, Martín et al. (2017) enuncian que hay una aproximación hacia la educación inclusiva a través de contenidos concretos en algunas actividades curriculares y durante el desarrollo de las prácticas pedagógicas. La forma ha sido en Chile, para ir alineando al sistema educativo en general y a sus actores, vía normativas, políticas y orientaciones técnico-pedagógicas, implementadas principalmente desde el Estado por medio de su Ministerio de Educación.⁸

⁸ En Chile se han implementado una serie de medidas jurídicas que buscan que todo el sistema educativo vaya adoptando el enfoque inclusivo. Por ejemplo, la “Ley de Inclusión Escolar” (Ley No. 20.845) de mayo de 2015 que regula la admisión de los estudiantes chilenos, elimina el financiamiento compartido y excluye a las instituciones educativas con fines de lucro para antes accedían a recursos del Estado (Subvención Escolar). La Ley N° 20.903 que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente del 2016. La Ley N° 20.911 que crea el Plan de Formación Ciudadana en el año 2016; la Ley N.º 21.040 que crea

Respecto a los perfiles de egreso, estos mismos investigadores, identifican algunos nudos críticos y oportunidades de integración de temáticas propias del enfoque y educación inclusiva al señalar que:

- la mayoría de los programas incorpora temáticas referidas a educación inclusiva en asignaturas específicas, por lo que se presentan desafíos para transversalizar estos elementos en el proceso de la FID;
- los programas de formación inicial docente analizados presentan importantes diferencias entre sus distintos componentes (perfiles de egreso, mallas curriculares y discursos institucionales), lo que implica que, en general, no existen altos niveles de coherencia interna respecto de cómo se desarrolla la educación inclusiva en los distintos programas; y
- la mayoría de los programas desarrolla una aproximación hacia la educación inclusiva basada en el discurso, más que en la implementación de prácticas pedagógicas concretas. (Martín et al., 2017, p. 44)

Cabe señalar que la evidencia internacional, plantea que aquellos currículums y perfiles de egreso que no promuevan la inclusión educativa en sus prácticas pedagógicas lo único que logran es perpetuar la segregación escolar y disminuyen a su vez, las oportunidades para alcanzar aprendizajes significativos en todos los estudiantes que atiende el sistema escolar (Martín et al., 2017). Ahora bien, ¿existen competencias específicas propias del enfoque inclusivo, que todo profesor o profesora debiera adquirir en su formación inicial y durante su desarrollo profesional?, si las hay ¿cuáles son esas competencias? O cabe preguntar, si en la formación inicial docente realizada en la actualidad, ¿el enfoque inclusivo se integra transversalmente durante todo el ciclo

una Nueva Educación Pública y en Educación Superior, la Ley N° 21.091 también del año 2018. Todos marcos legales, que buscan alinearse con el derecho a una educación inclusiva y de calidad.

formativo? o ¿se realizan actividades curriculares específicas para tratar saberes relacionados con una educación inclusiva? Lo otro, los perfiles de egreso en la FID, ¿acogen explícitamente el enfoque inclusivo? ¿desarrollar una formación bajo el enfoque inclusivo, se resuelve con cursos o actividades académicas sobre educación inclusiva? o es una cuestión de época y como tal ¿debiese ser un eje transversal propio de la naturaleza o del ser docente?

Fernández Batanero (2013) plantea que desarrollar competencias docentes bajo un enfoque inclusivo es más oportuno si se comprende la naturaleza y factores que caracterizan las llamadas buenas prácticas educativas. Es en ese análisis (sobre buenas prácticas educativas), sería posible encontrar los elementos que faciliten la implementación de acciones que promueven una formación docente basada en el enfoque inclusivo de la educación. Por lo mismo, en los tiempos que corren, desarrollar una educación inclusiva no se resuelve por decretos o leyes (Euler, 2015; Fernández Batanero, 2013; López et al., 2018; Martín et al., 2017). Sobre el particular, de lo que se trata, es avanzar hacia el levantamiento de perfiles profesionales que incluyan el desarrollo de prácticas educativas ancladas en el enfoque inclusivo.

Entre las competencias, Fernández Batanero (2013) destaca las que propician buenas prácticas educativas en relación con la inclusión, destaca las competencias estratégicas, que vincula, a su vez, con la innovación y la creatividad. Aunque, se debe tener en cuenta, según este autor, que aún no es posible establecer un tipo de competencias específicas alineadas con la atención a la diversidad o que incluyan herramientas para favorecer la inclusión en los distintos espacios educativos.

De acuerdo con lo señalado en el párrafo anterior, los perfiles de egreso en FID que proponen desarrollar competencias bajo el paradigma de la educación inclusiva, reconocen el hecho que atender desde la diversidad implica valorar la condición individual del sujeto:

...quien aprende no es un grupo sino cada sujeto y cada uno de ellos a su manera. Una docencia basada en el aprendizaje de nuestros estudiantes nos obliga a estar pendientes de cada uno de ellos, a supervisar el proceso que va siguiendo, a facilitar su progreso a través de los dispositivos didácticos cuyo

dominio se nos supone como profesionales de la enseñanza, en definitiva, una enseñanza más individualizada. (Fernández Batanero, J. M., 2013, p. 84)

Fernández Batanero (2013), en su estudio sobre las “Competencias docentes y educación inclusiva”, propone una matriz de competencias⁹ con relación a la educación inclusiva, su propuesta recoge las siguientes:

- Pedagógico-didácticas
- De liderazgo
- De gestión de grupo y aprendizaje cooperativo
- De investigación
- Interactivas
- Éticas
- Competencias sociales

Desarrollar competencias docentes bajo un enfoque inclusivo, demanda perfiles de formación del profesorado acordes al principio de garantizar una educación para de todos, por lo mismo, tal y como lo explica Fernández Batanero:

El desarrollo de la inclusión requiere un profesorado coherente, es decir, fiel a sus principios y sus creencias. Un profesor que crea en lo que está haciendo y en lo hay que hacer. Un profesor transmisor de valores. En este sentido, se apuesta por el desarrollo de competencias éticas para desarrollar valores, como aspecto esencial que debe tener todo docente en su formación. (2013, p. 96)

En síntesis, los perfiles profesionales en formación del profesorado deben dar cuenta de competencias docentes que favorezcan la inclusión, tanto para comprender las realidades educativas como para intervenir en ellas. De ahí la necesidad de movilizar de manera continua “las competencias para: investigar, actualizarse, dinamizar, emplear la creatividad, liderar, abrirse al cambio, pues ello contribuirá a mejorar la calidad de la educación, con equidad para responder oportunamente a las exigencias de la sociedad actual y del sistema educativo...” (Fernández Batanero, J. M., 2013, p. 96)

⁹ Ver matriz completa en las páginas 95-96 de la publicación de Fernández Batanero (2013)

2.7 La Formación de profesores en la Agenda 2030 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible ¿qué competencias y habilidades demandan?

2.7.1 Origen del concepto de Desarrollo Sostenible.

El concepto de “desarrollo” históricamente se ha asociado a crecimiento económico, incluso se les ha entendido como lo mismo o uno es la consecuencia del otro. Se dice que “Crecimiento” implica una extensión física y “Desarrollo” abarca la idea de satisfacción de necesidades humanas (Salud, educación, vivienda, alimentación, cultura, entre otras.) (Meadows, 1993, pp. 103-104)(Colom Cañellas, 1998). En cuanto a los conceptos de sostenible o sustentable¹⁰, el debate no está del todo claro si se pueden definir cómo lo mismo. Para el caso de esta tesis, preferimos usar el concepto de Sostenible, siguiendo las conceptualizaciones de las Naciones Unidas.

Desde un punto de vista histórico, el concepto de desarrollo sostenible tiene sus orígenes en el movimiento conservacionista americano de fines del siglo XIX; en la publicación del libro “*Los límites del Crecimiento*” o informe Meadows del año 1972, por parte del Club de Roma¹¹; y en la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Humano de Estocolmo, el mismo año 72 (Ayelén, 2017; Gómez y Gómez, 2013; Foladori y Pierri, 2005)

En el evento de Estocolmo – Suecia 1972, las Naciones Unidas echan raíces respecto a lo que en la siguiente década se conocería como “desarrollo sostenible”, al revisar que los problemas de medioambientales no se pueden tratar de manera aislada, sino que están

¹⁰ *Sostenible* y *sustentable*, suelen ser utilizados como sinónimos. Se dice que son una traducción al español del término inglés *sustainable*. Mientras que, en algunos países de América Latina, especialmente en México, se utiliza más habitualmente la expresión “desarrollo sustentable”, en Europa es más común “desarrollo sostenible”. Según la RAE, sustentable lo define como aquello que se puede sustentar o defender con razones, por su parte sostenible es el proceso que puede mantenerse por sí mismo y por largo tiempo sin agotar los recursos o causar grave daño al medio ambiente.

¹¹ El club de Roma, ONG fundada en 1970, reúne a un grupo selecto de destacados científicos, investigadores, economistas, políticos, preocupados del impacto del ser humano sobre el planeta. Su objetivo investigar y analizar los grandes procesos y fenómenos que deben preocupar a la humanidad (que tome conciencia) para lograr su desarrollo equilibrado y su supervivencia, y en base a ello evaluar y proponer planes de acción a corto y largo plazo.

directamente relacionados con temáticas económicas “con el capital, el crecimiento y el empleo” (Calvente, A., 2007, p. 1).

A partir de esos dos momentos, además de otros¹², que suceden en la década de los setenta, del siglo XX, el mundo comienza a tomar conciencia del vínculo natural que se produce entre lo que llaman desarrollo económico y medio ambiente, y que tuvo su reconocimiento con la creación por parte de las Naciones Unidas de la Comisión de Desarrollo y Medio Ambiente en 1983 que se sintetiza en el conocido “*Informe Brundtland*” publicado cuatro años después en 1987.

El informe *Brundtland* llevó por nombre “*Nuestro futuro común*”. De alguna manera, este texto, cambió el paradigma respecto a cómo comprender los problemas del planeta los cuales no se pueden tratar sólo desde una perspectiva medioambiental o ecológica (María Ayelén, 2017). Lo relevante de este informe es que por primera vez se utiliza el concepto de *desarrollo sostenible*, el cual se describía y aceptaba por parte de las Naciones Unidas, desde el siguiente planteamiento:

Está en manos de la humanidad asegurar que el desarrollo sea sostenible, es decir, asegurar que satisfaga las necesidades del presente sin comprometer la capacidad de las futuras generaciones para satisfacer las propias”. (Brundtland, G.H., 1987). (Citado en Gómez C., Gómez A., 2013, p. 91).

Las Naciones Unidas lo definen como “el desarrollo que satisface las necesidades actuales sin comprometer la capacidad de las futuras generaciones de satisfacer sus propias necesidades” (UNESCO, 2012, p. 4). Bajo estas conceptualizaciones, el desarrollo sostenible como concepto encerraría dos ideas fundamentales: una es el concepto de “necesidades”, en particular la de los pobres que supone son la prioridad y, la otra, referida a las limitaciones impuestas por el desarrollo tecnológico y social. Por tanto, los objetivos

¹² Ver el Cap. III. El Desarrollo Sostenible: Conceptos Básicos, Alcance y Criterios para su evaluación, del texto: *Referencias para un análisis del desarrollo sostenible*, de los autores Carlos Gómez Gutiérrez y Antonio Gómez Sal, publicado el 2013 por la Universidad de Alcalá, específicamente en la página 98 un cuadro con la cronología de los principales eventos y conferencias relacionadas con la conciencia ecológica de la población.

del desarrollo económico y social se deben definir desde el punto de vista de su Sostenibilidad o *sustentabilidad*. (Ramírez, Sánchez y García, 2003).

En la actualidad, el concepto de “desarrollo sostenible” se asume como síntesis de metas cualitativas, considerando dimensiones económicas, ambientales y socioculturales, a las que habría que agregar las políticas (Bermejo, R., 2014). El concepto de “Desarrollo Sostenible” viene de la unión de dos conceptos “Desarrollo” y “Sostenible”, ambos, dicen algunos autores conforman un oxímoron (Bermejo, 2014, p. 16; Vilches et al., 2014, p. 10), es decir la unión de dos conceptos contradictorios. De alguna manera, esta tensión conceptual ha terminado por ser útil a Estados y Organismos Internacionales (Banco Mundial, OMC, FMI, OCDE, entre otros) debido a la diversidad de interpretaciones con acuerdo a intereses políticos e ideológicos. De lo que sí, se han puesto de acuerdo o se acepta, es en reconocer que el Desarrollo Sostenible (DS) demanda una comprensión holística de las problemáticas económicas, ambientales y sociales, que se suceden de la relación que se establece entre humanidad y Planeta, por lo que se asumen como interconectados y de alcance global (Vilches et al., 2014, p. 10).

A partir de las distintas conferencias, cumbres o comisiones, se ha podido describir cómo se ha ido construyendo y a la vez validando el concepto de “Desarrollo Sostenible”. Roberto Berdejo (2014) dice que este concepto se ha ido convirtiendo en un “término de referencia, en un icono” (p. 23). En la actualidad hay más conciencia, por parte de la ciudadanía mundial, de la importancia de alcanzar el desarrollo sostenible asumiendo “que son fenómenos globales continuos, complejos y de largo plazo.” (Ayelén H., 2017, p. 25).

Como se dijo antes, los enfoques centrados en lo puramente ambiental se han ido superando por una visión que trata los problemas ambientales, y en general los relacionados con el desarrollo humano, desde una visión de conjunto o sistémica. Como, lo dice María Ayelén “las políticas de conservación han evolucionado de un enfoque netamente preservacionista a las actuales políticas de conservación que plantean una nueva relación entre los recursos naturales y el bienestar de la sociedad presente y futura.” (2017, p. 25). Por su naturaleza, el término desarrollo sostenible, engloba en sí mismo un cambio de paradigma, a su vez, un actuar complejo (Ontológico, epistemológico, metodológico y

axiológico). Actuar, que encarna la mejor expresión de una ciudadanía local, regional y mundial comprometida con su propio bienestar, con los de sus generaciones futuras, pero por sobre todas las cosas, con el planeta que es nuestra casa común.

2.7.2 Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y la Agenda 2030.

Son la “Carta de las Naciones Unidas”, la “Declaración Universal de los Derechos Humanos”, la “Declaración del Milenio”, algunos de los documentos de anclaje sobre los que se levanta la nueva Agenda 2030. En la resolución 70/1, las Naciones Unidas, hacen suyo los principios, compromisos y desafíos que todas las grandes conferencias y cumbres mundiales han formulado, convirtiéndose en los antecedentes que permiten la construcción de la nueva Agenda 2030 por el desarrollo sostenible., a continuación, se listan las más importantes:

- Declaración de Río sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo¹³.
- La Cumbre Mundial sobre el Desarrollo Sostenible¹⁴.
- La Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social¹⁵
- El Programa de Acción de la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo¹⁶.
- La Plataforma de Acción de Beijing¹⁷
- La Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Desarrollo Sostenible¹⁸.

¹³ Informe de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo, Río de Janeiro, 3 a 14 de junio de 1992, vol. I, Resoluciones aprobadas por la Conferencia (publicación de las Naciones Unidas, núm. de venta: S.93.I.8 y corrección), resolución 1, anexo I.

¹⁴ Informe final “Cumbre Mundial sobre Desarrollo Sostenible”, Johannesburgo, Sudáfrica, del 26 de agosto al 4 de septiembre de 2002.

¹⁵ Informe de la Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social, Copenhague, 6 a 12 de marzo de 1995, Anexo I declaración de Copenhague sobre Desarrollo Social, A/CONF.166/9 p. 5

¹⁶ Informe de la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo, El Cairo, 5 a 13 de septiembre de 1994 (publicación de las Naciones Unidas, núm. de venta: S.95.XIII.18), cap. I, resolución 1, anexo.

¹⁷ Informe de la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer, Beijing, 4 a 15 de septiembre de 1995 (publicación de las Naciones Unidas, núm. de venta: S.96.IV.13), cap. I, resolución 1, anexo II.

¹⁸ Informe de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Desarrollo Sostenible, Río de Janeiro (Brasil) 20 a 22 de junio de 2012, A/CONF.216/16

Los principios y compromisos comunes que asumen la nueva Agenda 2030 a partir de todos los eventos aquí listados, reafirman el carácter integrado que implica el desarrollo sostenible, para lo cual la Asamblea de las Naciones Unidas, lo entiende como un nuevo enfoque o paradigma, el del desarrollo sostenible., por ello:

“El desarrollo sostenible parte de la base de que la erradicación de la pobreza en todas sus formas y dimensiones, la lucha contra la desigualdad dentro de los países y entre ellos, la preservación del planeta, la creación de un crecimiento económico sostenido, inclusivo y sostenible y el fomento de la inclusión social están vinculados entre sí y son interdependientes.” (Naciones Unidas, 2015, p. 5)

Uno de los principales acuerdos mundiales ProDesarrollo se realiza en el año 2000. Las Naciones Unidas decidieron presentarle al Mundo ocho objetivos de desarrollo¹⁹, se les conoció como los Objetivos de Desarrollo del Milenio u ODM. Los ODM representan una nueva alianza mundial para reducir la pobreza extrema con plazo límite el año 2015. Sin embargo, a sólo tres años de ese plazo auto impuesto (2015) para cumplir las metas trazadas en los ODM las Naciones Unidas, en su resolución 66/288 de 2012, se propuso definir nuevos *Objetivos de Desarrollo Sostenible* (ODS). En el documento se reconoce, de alguna manera, que, más allá de los avances alcanzados, la meta del 2015 para lograr los ODM era poco probable. Lo más significativo que deja la experiencia de los ODM, es la valides que tiene el establecimiento de objetivos mundiales o planetarios, comprender que los dilemas a que se enfrenta la humanidad no pueden abordarse por separado sino todo lo contrario, primero asumir con claridad el vínculo entre ellas y luego hacerles frente de manera conjunta (Vilches et al., 2014, Sanahuja, 2014; y Tezanos Vázquez, 2016).

Como se había planteado, la Resolución 66/288, de septiembre del año 2012 “*El futuro que queremos*”, reconoce el vínculo entre los variados problemas que enfrenta el planeta a nivel global, por ejemplo, más de un millar de seres humanos siguen en condición

¹⁹ Erradicar la pobreza extrema y el hambre; Lograr la enseñanza primaria universal; Promover la igualdad de género y la autonomía de la mujer; Reducir la mortalidad infantil; Mejorar la salud materna; Combatir VIH/SIDA, paludismo y otras enfermedades; Garantizar la sostenibilidad del medio ambiente-, Fomentar una asociación mundial para el desarrollo. **Ver más en:** https://www.undp.org/content/undp/es/home/sdgoverview/mdg_goals.html

de pobreza extrema; se dice mucho sobre los efectos del cambio climático y la degradación de los ecosistemas, pero poco es lo que se avanza; sigue aumentando la desigualdad y por cierto la mala distribución del ingreso, por nombrar algunos.

La ONU asume que todas estas problemáticas deben enfrentarse de manera conjunta y con urgencia, por ello que adquiere relevancia la propuesta de las Naciones Unidas por preparar nuevos Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) a partir del fin de los ODM fijada para el 2015 (Vilches et al., 2014). A partir de ese escenario, la ONU, se propone la tarea de levantar una Agenda Internacional ProDesarrollo y pro-Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) impulsando una serie de iniciativas como, la creación de un *Panel de Alto Nivel Post-2015* y *Consultas Temáticas Globales*. La idea, comprometer al mayor número de instituciones académicas, medios de comunicación, sindicatos, sociedad civil, sector privado y líderes políticos. 11 fueron los temas, a los que se les invitó a pronunciarse, considerados de primerísima prioridad:

- Desigualdades
- Salud
- Educación
- Crecimiento y empleo
- Sostenibilidad ambiental
- Seguridad alimentaria y nutrición
- Gobernanza
- Conflicto, Violencia y Desastres
- Dinámicas de población
- Agua
- Energía

La agenda 2030 de los ODS es el corolario que fusiona los debates y acuerdos que marcaron la discusión internacional, que, justamente fue una de las principales críticas que se planteó cuando se definieron los ODM en el 2000, respecto a los compromisos que la humanidad tiene con la llamada casa común “nuestro planeta” (Martínez, 2013, p. 14).

La construcción de una nueva “Agenda Post 2015” de desarrollo, comenzó algunos años antes, en la Conferencia de la Naciones Unidas, realizada en Río de Janeiro, sobre el desarrollo sostenible el año 2012 (Río+20). Luego en el 2014, se incorpora, la propuesta elaborada por el Grupo de Trabajo Abierto de la Asamblea General sobre los Objetivos de Desarrollo Sostenible y por las Naciones Unidas²⁰.

En el preámbulo de la declaración se expresa que la Agenda 2030 fue concebida como un plan de acción en favor de las personas, el planeta y la prosperidad. Entre sus objetivos, el más importante, y que se releva condición sine qua non para alcanzar el desarrollo sostenible, es terminar con la pobreza en todas sus formas y dimensiones, en un ambiente que proteja la paz y la libertad en el mundo (Naciones Unidas, 2015). El acuerdo expresa que el plan de acción es de alcance universal y debe ser ejecutado por todos y todas a través una alianza de colaboración, por ello declara:

Estamos resueltos a liberar a la humanidad de la tiranía de la pobreza y las privaciones y a sanar y proteger nuestro planeta. Estamos decididos a tomar las medidas audaces y transformativas que se necesitan urgentemente para reconducir al mundo por el camino de la sostenibilidad y la resiliencia. Al emprender juntos este viaje, prometemos que nadie se quedará atrás (Naciones Unidas, 2015, p. 1)

La Agenda 2030 se compone de 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible y 169 metas. EL pilar fundamental es hacer realidad los derechos humanos de todas y todos los seres humanos, conseguir la igualdad entre los géneros y el empoderamiento de todas las mujeres y niñas. “Los Objetivos y las metas son de carácter integrado e indivisible y conjugan las tres dimensiones del desarrollo sostenible: económica, social y ambiental” (Naciones Unidas, 2015, p. 1). La apuesta es que de aquí al 2030 la comunidad mundial, se movilice en torno de ellos, por la trascendencia que tienen tanto, para las personas como para el planeta. De ahí, que proponen tener en cuenta, los siguientes

²⁰ Ver el Informe de síntesis del Secretario General sobre la agenda de desarrollo sostenible después de 2015. “El camino hacia la dignidad para 2030: acabar con la pobreza y transformar vidas protegiendo el planeta”. Disponible en: <http://www.un.org/en/development/desa/publications/files/2015/01/SynthesisReportSPA.pdf>

factores claves al momento de pensar en el desarrollo sostenible: *las personas, el planeta, la prosperidad, La paz, y las alianzas*.

En la resolución 70/1, de 25 de septiembre de 2015, sobre la Agenda 2030, *las personas* son la preocupación principal, por ello declaran poner fin a la pobreza y el hambre en todas sus formas y dimensiones, para que todos y todas desarrollen sus potencialidades con dignidad e igualdad de condiciones, y, por cierto, en un medio ambiente saludable. Expresan desde esta resolución que se requiere con urgencia proteger nuestro *planeta* contra la degradación, vía una gestión sostenible de sus recursos naturales y tomando medidas inaplazables para hacer frente al cambio climático, de manera que pueda satisfacer las necesidades de las generaciones presentes y futuras. Es por ello que aparece el concepto de “*prosperidad*”, la cual la entienden como “la necesidad de que todos los seres humanos puedan disfrutar de una vida próspera y plena, atendiendo a que el progreso económico, social y tecnológico no se produzca a costa de la destrucción del medio ambiente, sino todo lo contrario este en armonía con la naturaleza” (Naciones Unidas, 2015, p. 2).

Respecto a *La paz*, como era de esperar, no es posible el desarrollo sostenible sin paz y viceversa, si las personas viven en el temor, sin libertad o son impactados por la violencia (en todas sus manifestaciones).

Como los otros ámbitos, para la implementación de la Agenda, se requiere una alianza mundial por el Desarrollo Sostenible. Cuando se refiere a *las alianzas*, no sólo, significa poner en acuerdo a sus líderes mundiales, sino también insta a que se colabore a escala regional, entre países, y al interior de cada uno de ellos. Una “Alianza Mundial para el Desarrollo Sostenible” basada en el principio de solidaridad mundial y con atención preferente por los más pobres y vulnerables (Naciones Unidas, 2015).

En fin, el carácter inclusivo e integrado de los Objetivos de Desarrollo Sostenible se hayan a la base con los propósitos de la nueva Agenda 2030, alcanzarlos, dice la declaración de las Naciones Unidas, redundará en una mejor calidad de vida de todas las personas para así convertir a nuestro planeta en un mejor hogar, tanto, para las actuales generaciones como las del futuro.

La Agenda 2030 se presenta como “ambiciosa” y “transformativa “de ahí que su visión de futuro se orienta y desea alcanzar universalmente un mundo:

sin pobreza, hambre, enfermedades ni privaciones, donde todas las formas de vida puedan prosperar; un mundo sin temor ni violencia; un mundo en el que la alfabetización sea universal, con acceso equitativo y generalizado a una educación de calidad en todos los niveles, a la atención sanitaria y la protección social, y donde esté garantizado el bienestar físico, mental y social; un mundo en el que reafirmemos nuestros compromisos sobre el derecho humano al agua potable y al saneamiento, donde haya mejor higiene y los alimentos sean suficientes, inocuos, asequibles y nutritivos; un mundo cuyos hábitats humanos sean seguros, resilientes y sostenibles y donde haya acceso universal a un suministro de energía asequible, fiable y sostenible (Naciones Unidas, 2015, p. 4)

La Asamblea de las Naciones Unidas (2015) en esta declaración señala que se deben respetar los derechos humanos y a las personas en su dignidad, así como el estado de derecho, la justicia, la igualdad y la no discriminación; respeto, también, por la todas las razas, su origen étnico y su diversidad cultural, garantizando la igualdad de oportunidades; un mundo que tenga preferencia económica y social por sus niños y niñas y que se desarrollen en ambientes libres de violencia y explotación; un mundo que aspira a la igualdad entre los géneros, eliminando todas las barreras jurídicas, sociales y económicas, y que las invierta de poder; un planeta que sea más justo, equitativo, tolerante e inclusivo, especialmente con los más necesitados y desprotegidos. A continuación, en la Tabla 5 se presentan los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible, además de un breve resumen de sus metas principales.

Tabla 5

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible

Objetivos de desarrollo sostenible
Objetivo 1. Poner fin a la pobreza en todas sus formas y en todo el mundo
Objetivo 2. Poner fin al hambre, lograr la seguridad alimentaria y la mejora de la nutrición y promover la agricultura sostenible

Objetivos de desarrollo sostenible

- Objetivo 3. Garantizar una vida sana y promover el bienestar de todos a todas las edades
 - Objetivo 4. Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos.
 - Objetivo 5. Lograr la igualdad de género y empoderar a todas las mujeres y las niñas
 - Objetivo 6. Garantizar la disponibilidad y la gestión sostenible del agua y el saneamiento para todos
 - Objetivo 7. Garantizar el acceso a una energía asequible, fiable, sostenible y moderna para todos
 - Objetivo 8. Promover el crecimiento económico sostenido, inclusivo y sostenible, el empleo pleno y productivo y el trabajo decente para todos
 - Objetivo 9. Construir infraestructuras resilientes, promover la industrialización inclusiva y sostenible y fomentar la innovación
 - Objetivo 10. Reducir la desigualdad en los países y entre ellos
 - Objetivo 11. Lograr que las ciudades y los asentamientos humanos sean inclusivos, seguros, resilientes y sostenibles
 - Objetivo 12. Garantizar modalidades de consumo y producción sostenibles
 - Objetivo 13. Adoptar medidas urgentes para combatir el cambio climático y sus efectos*
 - Objetivo 14. Conservar y utilizar sosteniblemente los océanos, los mares y los recursos marinos para el desarrollo sostenible
 - Objetivo 15. Proteger, restablecer y promover el uso sostenible de los ecosistemas terrestres, gestionar sosteniblemente los bosques, luchar contra la desertificación, detener e invertir la degradación de las tierras y detener la pérdida de biodiversidad
 - Objetivo 16. Promover sociedades pacíficas e inclusivas para el desarrollo sostenible, facilitar el acceso a la justicia para todos y construir a todos los niveles instituciones eficaces e inclusivas que rindan cuentas
 - Objetivo 17. Fortalecer los medios de implementación y revitalizar la Alianza Mundial para el Desarrollo Sostenible
-

Fuente: Naciones Unidas (2015) ²¹

A modo de síntesis, como ha quedado expuesto, la Agenda 2030 no puede ni debe considerarse como un proceso cerrado, sino todo lo contrario como abierto e inacabado, en contante disputa y contradictorio (Martínez Osés y Martínez Martínez, 2015; Martínez Osés, 2017; Sanahuja y Tezanos Vázquez, 2016). En ese sentido el seguimiento de la agenda en el momento de su implementación requiere considerar esas premisas al igual que la preeminencia de la perspectiva economicista del desarrollo por sobre miradas más multidimensionales y complejas “que responden más bien a intereses de algunos actores

²¹ Versión completa y detallada de cada uno de los ODS, se puede consultar en la resolución A/RES/70, Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, de septiembre 25 del 2015, que acordó la Asamblea de las Naciones Unidas.

transnacionales que a un acuerdo global, coherente y consistente para transformar el mundo” (Martínez Osés, 2017, p. 116).

La Agenda 2030 y sus ODS otorga la oportunidad para pensar el mundo actual desde una perspectiva más compleja, teniendo presente sus relaciones de dependencia, irregularidades e interrelaciones. De acuerdo con Martínez Osés y Martínez Martínez “la única sociedad real es ya una sociedad mundial” (2015, p. 87). De ahí que, la exigencia es para que los países no sólo planifiquen sus agendas nacionales bajo el compromiso de participar en la provisión de bienes globales, sino también, comprendiendo, que el diseño de las políticas nacionales o locales va a influir e impactar en el resto de los territorios y ciudadanos en el exterior de sus fronteras (p. 87).

Por último, cabe señalar que la coherencia política de la Agenda 2030 y el aporte del mundo científico ayudarán, a que lo vinculante que debiesen ser los ODS siga el curso movilizador y transformativo que sus propósitos así lo demandan. Por tanto, el esfuerzo es multinivel, cruza a todos los actores, promueve el dialogo y compromiso, considerando las condiciones de cada territorio. De ahí, lo importante que es, que la Agenda 2030, se reconozca positivamente abierto a juicios e interpretaciones políticas, para hacer realidad el planteamiento de que nadie se quede atrás, y que también, mantenga su carácter transformador fundado en los principios de inclusión, igualdad, justicia y sostenibilidad (Martínez Osés, 2017, p. 117).

2.7.3 El Contexto Latinoamericano y Chileno para la Nueva Agenda 2030 y los ODS.

La expresión latinoamericana de la Agenda 2030 y sus ODS se focaliza principalmente en documentos o informes que publica la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) como, por ejemplo, el informe del año 2018 que se denomina “Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: Una oportunidad para América Latina y el Caribe”, el cual se basa en otro que se levantó el año 2016,

“Horizontes 2030: la igualdad en el centro del desarrollo sostenible”²², el que sienta las bases para reflexionar sobre los desafíos y oportunidades que tiene América Latina y el Caribe tiene respecto a las acciones que demanda alcanzar el desarrollo sostenible e inclusivo en la región. la región latinoamericana y el caribe, no se pueden considerar entre las más pobres del mundo sí es la más inequitativa o desigual. El tema es que cualquier posibilidad de cambio se debe asumir como complejo debido a que sus problemáticas son de carácter estructural e histórica: “escasa productividad y una infraestructura deficiente, segregación y rezagos en la calidad de los servicios de educación y salud, persistentes brechas de género y desigualdades territoriales y con respecto a las minorías, y un impacto desproporcionado del cambio climático en los eslabones más pobres de la sociedad” (CEPAL, 2018, p. 7).

La CEPAL (2018) expresa que la Agenda 2030 y los ODS son una oportunidad para América Latina y Caribe, pero para ello se requiere comprender que, no es posible seguir con el mismo enfoque de desarrollo económico, social y ambiental, se requiere, por tanto, transformar el paradigma de desarrollo hacia otro sostenible, inclusivo y con mirada de largo plazo.

La CEPAL, en el año 2016, crea el Foro de los Países de América Latina y el Caribe sobre el Desarrollo Sostenible, a fin de que se convierta en el vehículo que monitoree y examine la implementación de la Agenda 2030 y sus ODS en la región. En el informe de la CEPAL (2018) se priorizan cuatro líneas de acción para apoyar en la implementación y seguimiento de la Agenda 2030 y los ODS, estas son las siguientes:

1. Fortalecer la arquitectura institucional regional
2. Potenciar el análisis de los medios de implementación de la Agenda 2030 a nivel regional.
3. Apoyar la integración de los ODS en los planes nacionales de desarrollo y en los presupuestos.

²² Documento presentado al trigésimo sexto periodo de sesiones de la CEPAL, Ciudad de México en mayo del 2016. Ver [en línea] <http://www.cepal.org/es/publicaciones/40159-horizontes-2030-la-igualdad-centrodesarrollo-sostenible>

4. Promover la integración de los procesos de medición necesarios para la producción de los indicadores de los ODS en las Estrategias Nacionales y Regionales de Desarrollo Estadístico, así como la consolidación de los sistemas estadísticos nacionales (SEN) y el rol rector de las oficinas nacionales de estadística (ONE) (Adams, 2015).

En el caso de Chile, la Agenda 2030 y los ODS, aterriza con la creación del “Consejo Nacional para la Implementación de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible”, vía Decreto Supremo N°49 del 14 de abril del año 2016. El Consejo es presidido por el Ministerio de Relaciones Exteriores y lo integran los ministerios de Economía, Fomento y Turismo, Medio Ambiente y de Desarrollo Social. Este último ministerio es el que se hace cargo de su Secretaría Técnica. La función principal del Consejo es asesorar al presidente o la presidenta de la República en la implementación y el seguimiento de la Agenda 2030; es la instancia de coordinación a nivel nacional conforme a los requerimientos internacionales; además de actuar como ente de comunicación con otras instituciones gubernamentales, internacionales, el sector privado y la sociedad civil.

Durante el año 2017, el Gobierno de Chile presentó dos informes relativos a evaluar en qué estado de situación se encuentra el país con relación a la Agenda 2030 y los ODS. El primero, es el Informe Nacional Voluntario, del mes de julio del 2017, dado a conocer en el Foro Político de Alto Nivel sobre el Desarrollo Sostenible. El segundo documento, es el Informe de Diagnóstico e Implementación de la Agenda 2030 y Los Objetivos de Desarrollo Sostenible el que presentó en la 72° periodo de sesiones de la Asamblea General en septiembre de 2017. En ambos informes, Chile declara su compromiso con la Agenda 2030 y los ODS y con el principio de “que nadie se quede atrás” (Gobierno de Chile, 2017a).

Desde la sociedad civil el "Proyecto ASOCIA 2030²³, elabora “El Informe Luz sobre la Implementación de la Agenda 2030 en Chile: Una Oportunidad para Transformar el País”. Documento que fue presentado el 15 de agosto del 2017, iniciativa que promueve el

²³ Ver más sobre ASOCIA 2030 en el sitio web: <http://proyectoasocia2030.cl/>

protagonismo de la Sociedad Civil en Chile, y que pretende influir en las políticas públicas para avanzar en el cumplimiento de la Agenda 2030. Este proyecto, cuenta con el apoyo financiero de la Unión Europea.

A modo de resumen, una serie de reformas se comienzan a implementar en el segundo mandato de la presidenta Michelle Bachelet (2014-2018). Tres de esas reformas, según lo detallan en los informes que aquí se comentan, son estructurantes y se alinean con la Agenda 2030, a saber: Reforma Educacional, Tributaria, y la Laboral. Además de éstas, destacan en sus discursos, la expansión del Sistema de Protección Social, y las mejoras en el ámbito de la gestión ambiental. Todas acciones coherentes a los ODS de la Agenda 2030: Desigualdad, Educación, Crecimiento inclusivo, Trabajo Decente, Pobreza y Medio Ambiente. A lo que habría que agregar, según lo señalan, avances significativos en materia de institucionalidad indígena y de niñez, que van en línea con los esfuerzos para bajar los niveles de desigualdad a través de un enfoque basado en derechos, la inclusión y cohesión social, que se vinculan al objetivo Paz, Justicia e instituciones sólidas, por nombrar uno de los ODS (Gobierno de Chile, 2017a y 2017b).

2.7.4 El rol de la Universidad ante los desafíos que demanda la Agenda 2030 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

A nivel mundial se está produciendo una progresiva toma de conciencia respecto de lo crucial que es, para el futuro de todos los seres humanos, la permanente lucha contra la pobreza y la desigualdad, a los que se agrega los problemas que sufre nuestra casa común la “Tierra” en el ámbito relacionado con el deterioro ambiental.

Desde la lógica universitaria, la interrelación de los tres grandes problemas de la humanidad: pobreza, desigualdad y sostenibilidad ambiental, deben responderse desde una perspectiva global (Puga et al., 2015). Como lo plantea la Agenda 2030, ya no se trata de “países ricos” preocupados de apoyar a los “países pobres”, sino de una agenda mundial que implica un compromiso de todos los países en igual proporción. El fin último es, abogar por una transformación de las sociedades a escala planetaria en cuanto a valores, hábitos de vida y de consumo, formas de producción y distribución. También es un llamado

a que los diversos actores del sector público (supranacional, regional, nacional), privado y organizaciones de la sociedad civil trabajen juntos de manera coordinada (CRUMA, 2017).

Las Instituciones de Educación Superior y en particular las Universidades, por su naturaleza, participan de manera permanente de procesos de reflexión estratégica respecto a su rol en las sociedades del siglo XXI. Es en ese contexto que el reconocimiento y transversalización de estos nuevos ODS y su Agenda 2030 en sus políticas y en los distintos ámbitos de acción universitaria (formación, investigación y la extensión o su vinculación con el medio) presume que las universidades avanzan por transformar su enfoque de desarrollo y cooperación para alinearlos con los ODS y coadyuvar en su logro²⁴. Del mismo modo, la Universidad desde su misión aparece como un actor principal en la promoción de procesos de investigación e innovación que sintonicen con las nuevas demandas y necesidades mundiales y es en esos ámbitos la adscripción al nuevo paradigma del desarrollo sostenible con seguridad contribuirá a producir soluciones tecnológicas socialmente legitimada y desde respuestas interdisciplinarias. En ese entorno, la universidad, debe trabajar más por incentivar investigaciones colaborativas e interdisciplinarias, en dirección multidisciplinar y bidireccional (Llanos Gómez y Solana, 2016).

Llanos Gómez y Solana (2016) señalan que otro de los asuntos de mayor importancia es la difusión del trabajo en red ya sea dentro de las propias universidades como con otros centros de educación superior. El trabajo en red, señalan estos autores, propicia la construcción de alianzas con otros actores implicados con la Agenda 2030 y sus Objetivos. También, en el levantamiento de modelos estratégicos de cooperación multi actor. Supone, la Agenda 2030, para las universidades, una oportunidad para tensionar sus actuales políticas universitarias y, de paso, reflexionar de manera colectiva y cooperativa, sobre el impacto que debiesen contener los ODS dentro de sus organizaciones y acciones. Si bien, la

24 Ver más en Diálogos: El papel de la Universidad ante los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Observatorio de la Cooperación Universitaria al Desarrollo (OCUD). Noticia publicada el 9 de febrero de 2016, y que se extrajo de la siguiente dirección web, durante el mes de marzo del 2019: http://www.ocud.es/es/pl59/actividades-propias-y-en-red/jornadas-ocud/id2076/dialogos-universidad-ods.htm?cat_59=157

integración de la Agenda 2030 y los ODS en la Universidad, no es el objeto de estudio de esta investigación, cabe dejar aquí algunas preguntas para reflexionar:

- ¿Cuál es la contribución de la investigación universitaria a los Objetivos de Desarrollo Sostenible?
- ¿Cómo se integran en la formación y docencia universitarias los Objetivos de Desarrollo Sostenible?
- ¿Cuál es la contribución de la Universidad respecto a la creación de una ciudadanía global sobre los Objetivos de Desarrollo Sostenible?
- ¿Cómo se está integrando la Agenda 2030 en las estrategias y políticas universitarias?
- ¿Cuáles y de qué tipo son las iniciativas de cooperación universitaria para el desarrollo sostenible?

La Universidad está en condiciones de asumir la tarea de formar ciudadanos socialmente responsables comprometidos con el Desarrollo Sostenible sus desafíos y complejidades. Dónde sus proyectos de formación, incluida la docencia universitaria, vaya más allá de la entrega de saberes técnicos o puramente conceptuales centrados en lo disciplinar, hacia el desarrollo de competencias y habilidades afines a la entrega de valores que contribuyan a formar al nuevo ciudadano del siglo XXI (Llanos Gómez y Solana, 2016). Se viene discutiendo en variados foros internacionales sobre el rol que debe jugar la Universidad en la Agenda 2030 y obviamente en el logro de los ODS. En España, por ejemplo, una de esas instancias es la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas o CRUE²⁵ que contempla entre sus iniciativas el Observatorio de la Cooperación Universitaria al Desarrollo (OCUD)²⁶ en coordinación con la Agencia Española de Cooperación Internacional al Desarrollo (AECID) y el Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación.

²⁵ Ver más en <http://www.crue.org/SitePages/Inicio.aspx>

²⁶ Se creó por iniciativa del Grupo de Trabajo de Cooperación Universitaria al Desarrollo (CUD) de la Comisión CRUE- Internacionalización y Cooperación, en julio de 2007. Ver más en: <http://www.crue.org/SitePages/OCUD.aspx>

El OCUD, en el año 2015 realiza el evento “Diálogos: El papel de la Universidad ante los Objetivos de Desarrollo Sostenible”²⁷, luego el 2016 en sus IV Jornadas OCUD, en la Universitat de Valencia, reflexiona sobre los “Discursos, instrumentos y políticas universitarias en torno a la Agenda 2030”²⁸. En línea con los eventos anteriores, durante el año 2017 se lleva a cabo el VII Congreso Universidad y Cooperación al Desarrollo, en la Universidad Autónoma de Madrid (UAM) bajo el lema “La Universidad y los Objetivos de Desarrollo Sostenible”²⁹, espacio dado por las universidades públicas madrileñas (CRUMA) para reflexionar sobre el particular.

En América Latina y el Caribe destacamos como la más significativa la “Declaración de la Tercera Conferencia Regional sobre Educación Superior para América Latina y el Caribe” adoptada en Córdoba, Argentina en junio del 2018, conferencia que se focaliza de manera directa en los desafíos que nos plantea la Agenda 2030 y los ODS³⁰.

Como ya se ha planteado para las Instituciones de Educación Superior, y por ende para las Universidades, el paradigma del desarrollo sostenible, sobre el que se levanta la Agenda 2030, supone un quiebre en el modo como se hace universidad, ya que orienta la reflexión colectiva hacia una redefinición de sus estructuras, políticas y acciones (Lescano Sandoval et al., 2018).

A modo de resumen y diagnóstico, se dará cuenta de los principales planteamientos que han surgido de éstas y otras instancias respecto del rol que deben o están jugando las Universidades en la instalación de la Agenda 2030 en sus planes estratégicos y políticas de gestión interna:

- Una vez que se supere el debate del reconocimiento de los ODS y su agenda, se deberá abordar, de manera colectiva, los cambios a introducir o que se están

²⁷ Ver más en: http://www.ocud.es/es/pl59/actividades-propias-y-en-red/jornadas-ocud/id2076/dialogos-universidad-ods.htm?cat_59=157

²⁸ Ver más sobre este evento en <http://www.ocud.es/ivjornadasocud/es/iv-jornadas-ocud.htm>

²⁹ Ver en el siguiente sitio web más sobre el congreso: <http://congresos.fuam.es/fuamcongresos/vii-congreso-universidad-y-cooperacion-al-desarrollo/home>

³⁰ Se puede descargar la declaración completa desde el siguiente sitio <http://espacioenlaces.org/declaracion-cres-2018/>

introduciendo en el sistema universitario para integrar la Agenda 2030 y avanzar en logro de este nuevo modelo de desarrollo, especialmente en Latinoamérica.

- La Agenda 2030 debe ser reconocida como una guía para la transformación de las políticas universitarias, sus estructuras organizativas y sus dinámicas.
- La Agenda 2030 y sus Objetivos deben verse como una oportunidad para reformular y cambiar el tipo de estrategias e instrumentos sobre los que se basa la Cooperación Universitaria al Desarrollo, debido a que las actuales están quedando claramente obsoletos.
- La Universidad tiene la responsabilidad de promover los ODS, en el conjunto de la sociedad siendo la forma de comprometer a todos con el futuro del planeta.
- La innovación y el cambio son inherentes a la misión de las universidades, por ello es clave otorgar respuestas innovadoras a los problemas globales que anuncia la Agenda 2030.
- La Universidad se construye entre todos, para ello debe generar los caminos para llegar a acuerdos mediando en la construcción de alianzas, y promoviendo el diálogo entre los distintos actores interesados.
- La Universidades deben contribuir a la incorporación de los ODS, generando los escenarios y ambientes que permitan a la comunidad universitaria involucrarse desde todos sus ámbitos: docencia, investigación, extensión y la vinculación con el medio³¹.

Entre los diversos ámbitos de acción universitaria la docencia o el desarrollo académico sigue siendo uno de los rasgos distintivos de su misión. Es ese espacio, de encuentro y diálogo directo con el que se forma, el más adecuado o pertinente para movilizar prácticas de gestión académica desde el paradigma humanista y del desarrollo que representan los ODS.

En este nivel (docencia universitaria) se debe considerar los siguientes aspectos:

³¹ Vinculación con el medio, se le llama hoy en algunos países en América Latina como en el caso de Chile.

- En la docencia Universitaria, la integración de la Agenda 2030 y los ODS, debe orientar su rol a formar ciudadanos socialmente responsables, comprometidos con los desafíos y problemática de este mundo globalizado.
- No basta sólo con la diseminación de saberes técnicos o disciplinares como práctica de la docencia universitaria, además de aquellas, se requiere desarrollar competencias y capacidades afines a valores que propugna el paradigma del desarrollo sostenible, desafiando a su vez o al mismo tiempo la revisión de sus diseños curriculares a fin de contribuir con la formación de ciudadanos y comprometidos con el Desarrollo Sostenible (Observatorio de la Cooperación Universitaria al Desarrollo (OCUD), 2015).
- El mundo globalizado demanda nuevos perfiles profesionales tanto para el presente como para el futuro y la Universidad debe responder a esos desafíos, produciendo conocimientos que considere nuevos espacios interdisciplinarios.
- Innovar en los procesos formativos, desde del desarrollo sostenible, implica la creación de competencias y capacidades nuevas, eso sí, que tengan en cuenta las necesidades y demandas de los estudiantes y que, a su vez, se oriente a una formación creativa y desafiante tanto para ellos como para el formador y sus instituciones. En el caso de los docentes universitarios, además de lo señalado, corresponde que se generen los estímulos necesarios para que estos se apropien de los ejes fundantes del Desarrollo Sostenible.
- Además de formar en y para el desarrollo sostenible, las Universidades deben transformar sus plataformas formativas en lugares permanentes para la experimentación y la innovación.

2.8 El Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 - Educación 2030 y su Contexto

En el quinto año de la puesta en marcha de la Agenda 2030 y sus ODS, a nivel planetario se mantienen una serie de tensiones que están poniendo en tela de juicio la posibilidad de alcanzar las metas declaradas de aquí al 2030, destacan las siguientes tensiones o contradicciones:

A) Aumenta la riqueza, pero al mismo tiempo aumenta la vulnerabilidad y la desigualdad: Si bien, la pobreza se ha reducido a la mitad desde el año 2000, se puede constatar:

- Lento crecimiento en el empleo, y en la calidad de estos, con el consiguiente aumento de la vulnerabilidad.
- En vez, de disminuir aumenta la desigualdad al interior de los países y a escala planetaria. La riqueza sigue en unas pocas manos, el 50% está en apenas el 1% por ciento de la población mundial.
- De seguir ese curso, las contradicciones sociales se irán agudizando en todos los países del mundo.

B) Sobrecarga del medio ambiente y esquemas insostenibles de producción y consumo, producto de políticas mundiales centradas sólo en el crecimiento económico mundial, las cuales no consideran:

- El aumento de la población mundial, la cual se triplicó entre 1950 y 2000.
- La mayor demanda por el agua y los alimentos, la cual aumentó dos veces y media entre 1960 y 2000, a lo que habría que agregar el consumo de madera el que también se triplicó.
- El agotamiento de los recursos naturales no renovables, producto de la urbanización de la vida, y a los efectos del cambio climático.

C) Crecimiento mundial de los procesos de interconexión y de interdependencia, aunque a su vez aumenta la intolerancia y los conflictos:

- Positivo avance en las conexiones de Internet, las tecnologías móviles y los medios digitales, ya que más seres humanos tienen acceso a la información y el conocimiento.
- Lo anterior está cambiando la noción de tiempo y espacio, influyendo en las relaciones humanas y modificando constantemente nuestros estilos de vida.
- Los más beneficiados en el mundo de hoy son los jóvenes, ya que son los que reciben directamente los efectos positivos de pertenecer a la generación más interconectada e interdependiente, de la historia mundial.

A pesar de todo eso, presenciamos un aumento de los niveles de intolerancia, violencia y conflicto. En este escenario, de contradictoras y tensiones mundiales, la educación sigue siendo considerada como el motor con el cual los países y sus ciudadanos avanzan y se desarrollan, por lo que sigue estando en el centro de las preocupaciones mundiales, aunque ya no basta sólo con acceder a ella ahora la preocupación es por los aprendizajes y la mejora de la calidad de éstos. Al respecto, cabe la mención, sobre los esfuerzos que se siguen haciendo por aumentar la cooperación mundial desde los distintos organismos internacionales, un ejemplo de ello es la nueva Agenda 2030 y en el caso del sector educativo la llamada Educación 2030.

En este ámbito, el ODS 4 *“garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”* (UNESCO, 2016a) está marcando el rumbo de las acciones mundiales por la educación de aquí al 2030, desde un enfoque humanista de la educación y el desarrollo.

La UNESCO es la institución mundial responsable de promover y coordinar todos los esfuerzos que vayan en dirección de alcanzar las metas educativas de aquí al 2030, desde, como se ha dicho, un enfoque humanista de la educación y el desarrollo.

En este enfoque humanista, promovido por la UNESCO, es central la preocupación por el desarrollo sostenible donde se aspira a que el crecimiento económico esté a la par con las dimensiones medioambientales y sociales y no sobre ellas. De ahí, que la perspectiva humanista del DS incluye un reconocimiento por la diversidad y el conjunto de valores éticos universales, entre los que se encuentran:

- El respeto por la vida y la dignidad humanas
- La igualdad de derechos y la justicia social
- El respeto por la diversidad cultural y social
- El sentido de responsabilidad y el compromiso compartido con la solidaridad internacional y con nuestro futuro común.

En este contexto, la educación humanista del siglo XXI contempla la tarea de fortalecer la dignidad, capacidad y el bienestar entre los seres humanos y en su conexión con la naturaleza. Como ya se ha presentado aquí, la Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible es un plan de acción para las personas, el planeta y la prosperidad, se basa en un enfoque integral del desarrollo sostenible. Sus dimensiones han de abordarse de manera holística, de modo interrelacionados y en un mismo nivel de jerarquía e importancia. De ahí su carácter de integrados e indivisibles. Por consiguiente, la educación es central en el logro de la Agenda 2030 y forma parte de uno de los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible, el ODS 4, contempla 7 metas y tres medios de implementación, contemplando la educación de la primaria infancia hasta la educación superior (Figuras 3, 4 y 5).

Éstas siete metas se resumen en las siguientes ideas o planteamientos:

- Enseñanza primaria y secundaria para todos;
- Atención y educación de la primera infancia y enseñanza preescolar para todos;
- Acceso en condiciones de igualdad a la EFTP y a la enseñanza universitaria
- Competencias pertinentes para el empleo;
- Igualdad de género y acceso equitativo para todos;
- Alfabetización de jóvenes y adultos;
- Educación cívica para el desarrollo sostenible.
- Respecto a los medios de implementación, el ODS 4 consigna tres:
- La creación de contextos de aprendizaje seguros e inclusivos;
- Las becas para la educación superior, y
- La formación de docentes y sus condiciones laborales.

Figura 3
Metas ODS 4

	4.1 De aquí a 2030, velar por que todas las niñas y todos los niños terminen los ciclos de la enseñanza primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad y producir resultados escolares pertinentes y eficaces
	4.2 De aquí a 2030, velar por que todas las niñas y todos los niños tengan acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y a una enseñanza preescolar de calidad, a fin de que estén preparados para la enseñanza primaria
	4.3 De aquí a 2030, asegurar el acceso en condiciones de igualdad para todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria
	4.4 De aquí a 2030, aumentar sustancialmente el número de jóvenes y adultos que tienen las competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales, para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento
	4.5 De aquí a 2030, eliminar las disparidades de género en la educación y garantizar el acceso en condiciones de igualdad de las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad, a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional
	4.6 De aquí a 2030, garantizar que todos los jóvenes y al menos una proporción sustancial de los adultos, tanto hombres como mujeres, tengan competencias de lectura, escritura y aritmética
	4.7 De aquí a 2030, garantizar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y la adopción de estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad entre los géneros, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y de la contribución de la cultura al desarrollo sostenible, entre otros medios

Fuente: UNESCO (2016a).

Figura 4

Medios de implementación del ODS 4

	4.a Construir y adecuar instalaciones escolares que respondan a las necesidades de los niños y las personas discapacitadas y tengan en cuenta las cuestiones de género, y que ofrezcan entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos
	4.b De aquí a 2020, aumentar sustancialmente a nivel mundial el número de becas disponibles para los países en desarrollo, en particular los países menos adelantados, los pequeños Estados insulares en desarrollo y los países de África, para que sus estudiantes puedan matricularse en programas de estudios superiores, incluidos programas de formación profesional y programas técnicos, científicos, de ingeniería y de tecnología de la información y las comunicaciones, en países desarrollados y otros países en desarrollo
	4.c De aquí a 2030, aumentar sustancialmente la oferta de maestros calificados, entre otras cosas mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo, especialmente los países menos adelantados y los pequeños Estados insulares en desarrollo

Fuente: UNESCO (2016a).

Figura 5

Tabla de Síntesis: el Derecho a la Educación contenido en el ODS 4 y en la Agenda 2030

Cometido	Meta	Tema	Dimensiones	
No dejar a nadie fuera	Meta 4.2	Desarrollo Primera Infancia	Educación y desarrollo primera infancia Educación Parvularia	Acceso igualitario y eliminar disparidades de género en educación Meta 4.5
	Meta 4.1	Educación gratuita, equitativa y de calidad	Primaria Secundaria baja Secundaria alta	
	Meta 4.3	Formación técnica, profesional y superior	Educación terciaria Educación y formación técnico profesional Educación no formal	
No dejar a nadie atrás	Meta 4.6	Alfabetización y nociones elementales de aritmética	Alfabetización y Alfabetización funcional	
	Meta 4.4	Competencias necesarias para el trabajo	Competencias en el uso de TIC	
	Meta 4.7	Conocimientos teóricos y prácticos en ciudadanía global y desarrollo sostenible	Formación docente Currículo Organización del espacio educativo Evaluación de estudiantes	
	Medida de implementación 4.a Infraestructura escolar y entornos de aprendizaje			

Fuente: Sánchez Vegas (2018, p. 12)³²

Como se ha dicho, los ODS deben verse de manera integrada, al revisar los 17 ODS, el ODS 4 en la Agenda 2030 (Figura 6) se vincula directamente a muchas metas e indicadores en diversos objetivos de desarrollo sostenible, entre los que se encuentran:

³² Saadia Sánchez Vegas, Ph.D. Directora Representante UNESCO Oficina Clúster en QUITO: Presentación de Tercera Conferencia Internacional sobre el futuro de la educación “Perspectivas en América Latina”. Panel: Visión de Futuro.

- 1) Salud y bienestar (Meta 3.7)
- 2) Igualdad de género (Meta 5.6)
- 3) Trabajo decente y crecimiento económico (Meta 8.6)
- 4) Producción y consumo responsables (Meta 12.8)
- 5) Acción por el clima (Meta 13.3)

Figura 6

EL ODS 4 y su vínculo con los otros ODS de la Agenda 2030

Cometido	Meta	Tema	Dimensiones
Una llave de otros derechos	Meta 3.7	Información y educación salud sexual y reproductiva	Educación salud sexual y reproductiva
	Meta 5.6	Información y educación sobre derechos reproductivos	Decisiones informadas en vida sexual
	Meta 8.6	Educación, capacitación para jóvenes que no trabajan	Capacitación, Educación y empleo juvenil
Catalizador de otro desarrollo	Meta 12.8	Información y conocimientos pertinentes para el desarrollo sostenible y los estilos de vida en armonía con la naturaleza	Educación para desarrollo sostenible
	Meta 13.3	Educación, sensibilización y capacidad humana e institucional para combatir el cambio climático.	Educación para el cambio climático

Fuente: Sánchez Vegas (2018, p. 13).

En la Agenda 2030 y los ODS la educación es una de sus herramientas esenciales dentro de las estrategias pro - consecución de todos los ODS, considerando la naturaleza interdependiente de los ODS ya que sólo se alcanzan si se accionan de manera conjunta potenciándose solidariamente.

2.8.1 El ODS 4-Educación 2030 como proyecto abarcador, holístico, ambicioso e inspirador.

La Agenda 2030 es de gran envergadura o alcance ya que considera ampliar el acceso a todos los niveles de la enseñanza y la formación. Ciertamente, que este planteamiento asume que no ha sido posible lograr los compromisos consignados en la llamada Educación

Para Todos (EPT)³³ como “satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de todos los niños, jóvenes y adultos”, por ello es por lo que el ODS 4 contempla compromisos que se debiesen garantizar de aquí al 2030:

- al menos un año de educación preescolar para todos
- un ciclo completo de 12 años de enseñanza primaria y secundaria gratuita, de calidad y financiada con fondos públicos para todos, de los cuales al menos nueve años sean obligatorios
- la alfabetización universal de los jóvenes de aquí a 2030, que genere resultados de aprendizaje eficaces y pertinentes para todos

Un aspecto principal en el ODS 4 es el hecho de declarar la necesidad de garantizar la igualdad de oportunidades de aprendizaje en todos los niveles, incluidos la formación profesional, los estudios secundarios y los de nivel universitarios.

El otro gran concepto que promueve el enfoque holístico de la educación en la Agenda 2030, dice relación con el **aprendizaje a lo largo de toda la vida**. Todos los seres humanos, incluidos los adultos, se les debe otorgar posibilidades de aprendizaje continuo (UNESCO, 2015b).

2.8.2 Inclusión, la Equidad y la Igualdad de Género.

El ODS 4 pone especial atención en promover la inclusión, la equidad y la igualdad de género. En la meta 4.5 se explicita la necesidad de eliminar toda acción que atente contra la igualdad de género, la vía será garantizar el acceso más equitativo a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional especialmente para los grupos de población más vulnerables (UNESCO, 2016a).

2.8.3 Énfasis en la Calidad y el Aprendizaje.

Como se ha dicho en los informes de la UNESCO (2016a) no basta solo con la escolarización, ahora se debe apuntar a mejorar la calidad de los aprendizajes. En ese

³³ Ver “Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo” (2015) en <https://es.unesco.org/gem-report/node/832>

sentido, el ODS 4 procura garantizar un aprendizaje eficaz y la adquisición de competencias básicas. Esto se ve reflejado en las metas y los indicadores mundiales que se señalan en la meta 4.1. respecto a la educación primaria y secundaria, así como en lo concerniente a la alfabetización de jóvenes y adultos que se explicita en la meta 4.6.

Es clave, por tanto, la atención que se pone en el ODS 4 a la pertinencia del aprendizaje, en el sentido de adquisición de competencias para obtener un empleo decente, tal y como lo declara la meta 4.4., y como lo señalado en la Meta 4.7. sobre la adquisición de competencias para una ciudadanía mundial, interdependiente e interconectado.

2.8.4 Principios básicos de la educación 2030.

La Agenda 2030 con relación a la educación se sostiene en el principio de que la educación es un derecho humano fundamental, un bien público, del que el Estado es el principal responsable y promotor. En la Agenda 2030, la educación es en sí mismo un proyecto de sociedad nuevo, lo que demanda un proceso inclusivo de formulación y acción de políticas públicas (UNESCO, 2017a). Tres son los principios fundamentales que guían la Agenda 2030 en el ámbito educacional, que se resumen en la siguiente Tabla 6.

Tabla 6

Principios que guían la Agenda 2030 en el ámbito educacional

Principios educacionales en la Agenda 2030
a) La Educación es un derecho fundamental y habilitador. Para lograr este derecho, los países deben garantizar el acceso en condiciones de igualdad a una educación y un aprendizaje inclusivos, equitativos y de calidad, sin dejar a nadie atrás. La educación ha de aspirar a la plena realización de la personalidad humana y promover el entendimiento mutuo, la tolerancia, la concordia y la paz.

- b) **La educación es un bien público.** El Estado es el principal responsable de la protección, el respeto y el cumplimiento del derecho a la educación. Dado que es una tarea compartida por el conjunto de la sociedad, la educación precisa de un proceso inclusivo de formulación y aplicación de políticas públicas². De ahí que tanto la sociedad civil como las y los docentes y educadores, el sector privado, las comunidades, las familias, los jóvenes y los niños, desempeñen por igual un papel fundamental para hacer realidad el derecho a una educación de calidad. El papel de los Estados es esencial a la hora de establecer los parámetros y regular las normativas.
- c) **La igualdad de género está íntimamente ligada al derecho a la educación para todos.** El logro de la igualdad de género precisa de un enfoque basado en los derechos que garantice que niños, niñas, hombres y mujeres tengan acceso a las diferentes etapas educativas y las completen y, además, se vean empoderados por igual durante el proceso educativo y como resultado de este.
-

Fuente: Elaboración propia, adaptado de la guía “Desglosar el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Educación 2030” de la UNESCO (2017b p. 8).

2.9 La Agenda 2030 y el Marco de Acción de Educación 2030.

2.9.1 La Declaración de Incheon del 2015

La Declaración de Incheon del año 2015 “*Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*, recoge y reafirma la visión del movimiento mundial en pro de la Educación para Todos (EPT), que tiene entre sus hitos precedentes Jomtien (Tailandia) en 1990 y Dakar 2000. En tal movimiento mundial, se ha dejado establecido el vínculo irrenunciable entre derechos humanos y el derecho a la educación, pero a la vez, se reconoce que aún se está lejos de alcanzar una educación para todos.

En la Declaración de Incheon (2015) se destaca el Acuerdo de Mascate (2014) que sirvió de fundamento para las metas de educación propuestas por el Grupo de Trabajo Abierto sobre los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Al igual, que los resultados los resultados de las conferencias sobre la educación después de 2015, y las conclusiones del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2015, entre otros. Transformar las vidas desde la educación es la nueva visión de la educación hacia el 2030, validando el rol que juega la educación como motor principal del desarrollo y para la consecución de los demás ODS propuestos (UNESCO, 2015b).

Esta nueva visión asume en su globalidad el ODS 4 propuesto “*Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos*” y sus metas asociadas. La perspectiva transformadora y universal, reconoce carácter inconcluso de la agenda de la EPT y de los ODM. “La visión se inspira en una concepción humanista de la educación y del desarrollo basada en los derechos humanos y la dignidad, la justicia social, la inclusión, la protección, la diversidad cultural, lingüística y étnica, y la responsabilidad y la rendición de cuentas compartidas” (UNESCO, 2015b, p. 33) (Figura 7).

Figura 7

Agendas Mundiales de Educación, extraído de la guía “Desglosar el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Educación 2030”

Agendas mundiales de educación			
	ODM2	EPT	ODS 4
Ambito	Educación primaria [niños]	Educación básica [niños, jóvenes y adultos]	Educación básica; Educación/formación posterior a la básica; Enfoque de aprendizaje a lo largo de la vida
Alcance geográfico	Países de renta baja Países en conflicto	Si bien tenía un enfoque universal, en la práctica se centró en los países de bajos ingresos	Agenda universal para todos los países independientemente de su nivel de ingresos o de desarrollo
Prioridades de sus políticas	Acceso para todos a la educación primaria y finalización de la misma	Acceso a una educación básica de calidad para todos	Acceso a una educación básica de calidad para todos; + Acceso equitativo a la educación/formación posterior a la básica; + Pertinencia del aprendizaje tanto para la inserción profesional como para el ejercicio de la ‘ciudadanía global’

Fuente: UNESCO (2017b).

2.9.2 Marco de Acción de Educación 2030, desafíos concretos.

Con la aprobación de la Agenda 2030 el mundo educativo internacional se dio la tarea de proponer un Marco de Acción ODS 4-Educación 2030. Este Marco de Acción establece los lineamientos para llevar a la práctica a nivel nacional, regional y mundial, el ODS 4-Educación 2030, y emana del Foro Mundial sobre la Educación 2015, cuyos principales acuerdos quedan plasmados en Declaración de Incheon. Su objetivo primordial es movilizar todos los esfuerzos en pro de lograr las metas del ODS 4-Educación 2030, así como de su coordinación, financiación, monitoreo y seguimiento, para con ello, alcanzar una educación inclusiva y equitativa de calidad y oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida para todos. Del mismo modo, señala propuestas de estrategias que van en apoyo a los países para que propongan sus propios planes y estrategias de forma contextual, teniendo en cuenta “las distintas realidades, capacidades y niveles de desarrollo de los países y respetando las políticas y prioridades nacionales” (UNESCO, 2016a, p. 23).

El Marco de Acción ODS 4-Educación 2030 hace suya la Declaración de Incheon de 2015 (UNESCO, 2015b)³⁴ y se sirve de su contenido para situar la acción estratégica del ODS 4 en los planos nacional, regional y mundial. El Marco de Acción en su informe primeramente se preocupa de describir y relevar la visión y los principios del ODS 4-Educación 2030. Posterior a ello, da cuenta de los fundamentos y la idea que subyace a cada una de las diez metas sugiriendo los medios de implementación y sus modalidades que ayuden a lograrlas. En la base del Marco de Acción hay una serie de temáticas que orientan las estrategias propuestas para alcanzar las metas, tales como:

- a) Política y planificación
- b) Fortalecimiento de sistemas
- c) Enseñanza, aprendizaje y planes de estudio
- d) Fomento de competencias
- e) Examen y evaluación

A la vez se vinculan diversos enfoques estratégicos a fin de conseguir el ODS 4-Educación 2030, los cuales se focalizan en:

- Fortalecer políticas, planes, legislaciones y sistemas;
- Poner especial atención en la equidad, la inclusión y la igualdad de género;
- Dedicar esfuerzos hacia la mejora de la calidad y el aprendizaje;
- Promover el aprendizaje a lo largo de toda la vida;
- Preocuparse de que la educación siga funcionando en situaciones de emergencia.

Respecto a las consecuencias prácticas que el ODS 4-Educación 2030 debiese tener para validar las energías nacionales en cuanto al desarrollo de la educación, el Marco de Acción propone:

- Un compromiso colectivo de todos los países sea cual sea su grado de desarrollo.
- Esquemas de cooperación, iniciativas conjuntas y coordinación entre las partes interesadas dentro de los países y en el plano internacional.

³⁴ Esta Declaración forma parte de las conclusiones del Foro Mundial sobre la Educación 2015, realizado en Incheon (República de Corea) del 19 al 22 de mayo de 2015.

- Que reconocer la interdependencia entre los ODS reclama superar el abordaje de enfoques estrictamente cuantitativos y fragmentados de la educación.
- Las estrategias propuestas, para lograr el ODS 4 debiesen proponer mecanismo de coordinación intersectorial en estrecho vínculo con la coordinación general de los ODS.

El Marco de Acción (2015) del ODS 4 expresa entre sus desafíos concretos la acción de lograr la alfabetización universal de los jóvenes, de alcanzar al menos un año de educación preescolar, 12 años de enseñanza primaria y secundaria pública y gratuita (nueve de esos años obligatorios) y de garantizar el acceso equitativo a la educación y la formación más allá del nivel básico, para lo cual se requiere (UNESCO, 2016a):

- Fortalecer la legislación nacional para garantizar el derecho a la educación básica y secundaria, así como en los otros niveles educativos formales y no formales
- Una estrategia sectorial de amplio alcance para formular políticas, planificar y coordinar la labor educativa.

El ODS 4 desde el enfoque de aprendizaje a lo largo de toda la vida³⁵ y para todos demanda necesariamente un sistema de reconocimiento, validación y acreditación de las competencias y saberes que se adquieren fuera de las instituciones de educación y capacitación formal. Por ello: Reconocimiento, validación y acreditación son ámbitos claves para generar lazos entre las oportunidades de aprendizaje formales y las no formales, así como entre la educación, la formación y el trabajo (UNESCO, 2017b).

La demanda de la Educación 2030 y su ODS 4 implica producir más oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida para todos, lo cual aumenta la presión sobre las estrategias para su financiación pública. Eso, por una parte, pero también, por otra, hacer más eficiente y eficaz la gestión de los recursos siempre escasos con los que se cuenta, así como en lo que tiene que ver con la rendición de cuentas en el uso de recursos públicos en área educacional. Lo que, sin duda, apunta a la necesidad de proponer nuevas estrategias

³⁵ En el Marco de Acción (p. 30), a pie de página, definen y explican con más precisión que significa “aprendizaje a lo largo de la vida”.

que permitan hacer crecer los presupuestos destinados a la educación pública, por ejemplo, vía incremento de la capacidad fiscal, desde decisiones innovadoras con agentes o actores no gubernamentales y asegurando que la Ayuda Oficial al Desarrollo (AOD) no sólo se mantenga, sino que vaya en aumento.

2.9.3 El Marco de Acción y la atención a la equidad³⁶.

Para hacer realidad la promesa de la educación, que se concretiza en el ODS 4 y la Agenda 2030 en educación, el Marco de Acción que se ha levantado aborda la demanda por más equidad, la que involucra:

- Más diálogo sobre políticas inclusiva en donde se dé cabida a opiniones de los diversos grupos interesados para que se les considere verdaderamente en la toma de decisiones validando, con ello, las acciones que se lleven a la práctica en el ámbito educativo especialmente a nivel de construcción de políticas en el sector a nivel nacional.
- Levantar estrategias focalizadas que vayan en ayuda de los estudiantes que pertenecen a los grupos de población más vulnerables y desfavorecidos a fin de que tengan la posibilidad de saltar las barreras económicas, sociales y culturales, en la que viven, para que puedan acceder a oportunidades de aprendizaje de buena calidad.
- Mejorar el acceso a datos estadísticos desglosados y confiables, que informen sobre el estado de situación relativos la desigualdad de oportunidades educativas, que a su vez robustezca las capacidades regionales, nacionales y locales de análisis de datos concernientes a la participación y los resultados del aprendizaje en todos los niveles.
- En ese mismo sentido la atención a la equidad implica la adquisición eficaz de competencias básicas, las que están requiriendo:
- Revisión de los contenidos y estrategias de los planes de estudio vigentes, incluyendo métodos de enseñanza y aprendizaje, sistemas de gestión de las aulas y

³⁶ Ver más detalle en Cap. II “Objetivo, enfoques estratégicos, metas e indicadores” de la Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, p. p. 35 a la 56.

los centros escolares, así como también los procesos implicados en la evaluación formativa y sumativa, entre otros.

- Revisar qué tipos de acciones son las que están predominando (métodos) en la formación del profesorado, antes y durante sus funciones, y de las prácticas en materia de desarrollo profesional.
- Adherir al enfoque holístico y coherente en el ámbito de planes de estudio demandará rediseñar las propuestas formativas, la evaluación, la formación inicial y permanente de los docentes, el liderazgo y la gestión de los centros de estudio.
- Mejorar la calidad y equidad de los aprendizajes requiere el reconocimiento de dispositivos más equitativos para recoger y validar el conocimiento, las aptitudes y las competencias a de los alumnos lo que, a su vez, implica otorgar más flexibilidad en lo concerniente a las evaluaciones.
- En el mismo sentido, del punto anterior, considerar la adquisición eficaz de competencias y su pertinencia en el mundo laboral y en la vida cívica demanda la creación o el fortalecimiento de marcos nacionales de garantía de calidad y reconocimiento de diplomas.

Propiciar la equidad implica un dialogo sobre políticas inclusivas, en donde se generen más espacios para dar cabida a las opiniones de los múltiples interesados en el proceso relacionado a la toma de decisiones, que a su vez de legitimidad a las iniciativas ejecutadas en lo relativo a las políticas nacionales de educación.

Para garantizar la equidad y la inclusión, desde el ODS 4 se deberían proponer diversas estrategias que vayan en la dirección de atender a las poblaciones más vulnerables y desfavorecidos en cuanto a otorgar mayores oportunidades de aprendizaje de buena calidad. También, desde la perspectiva de la equidad, se requiere monitorear los avances en la consecución del ODS 4-Educación 2030 para lo cual es indispensable contar con datos estadísticos más fiables y desglosadas, así como de más capacidad de análisis de los datos

relativos a la participación y los resultados del aprendizaje en todos los niveles³⁷ (UIS, 2016).

Avanzar hacia el aprendizaje eficaz y pertinente de alguna forma obliga a revisar los indicadores que se están utilizando para la elaboración de planes de estudio, los contenidos, la pedagogía, los recursos humanos y materiales y, por cierto, los métodos de enseñanza y aprendizaje. A lo que habría que agregar la formación docente y su desarrollo profesional. Una estrategia holística y coherente en materia de planes de estudio exigirá también la coherencia entre los contenidos de dichos planes, la evaluación, la formación de docentes y el liderazgo y la gestión de los centros de estudios.

Abordar el aprendizaje eficaz y pertinente debiese redundar en medios de implementación más justos y equilibrados en la adquisición y validación del conocimiento, así como también en las aptitudes y las competencias, teniendo presente las expectativas de los estudiantes y la flexibilidad en los procesos implicados en la evaluación. Además, de proyectarse e impactar directamente en la elaboración marcos de cualificación laboral y cívicos de calidad.

³⁷ La tarea de coordinar la producción de datos estadísticos confiables y de calidad la lleva el Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS por sus siglas en inglés). Ver más en <http://uis.unesco.org/>

2.10 La Agenda 2030 y el Marco de Acción de Educación 2030 en América Latina y en Chile

2.10.1 La Declaración de Buenos Aires y la hoja de ruta para la implementación del ODS4 – E2030 en América Latina y el Caribe.

A fines del mes de enero del 2017, en la ciudad de Buenos Aires, se realiza la 1ª reunión Regional de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe –“E2030: Educación y habilidades para el siglo XXI”. En dicha reunión, en la que también participan distintos actores interesados, se asume como el espacio natural para dialogar en torno a la Agenda 2030 y los ODS, en particular del ODS 4.

En general durante el desarrollo de la reunión de ministros, se reflexionó sobre el rol de la educación en la formación de un ciudadano para enfrentar los desafíos que caracterizan el siglo XXI, en donde la tendencia sea promover habilidades cognitivas y no cognitivas para el siglo XXI (UNESCO-OREALC, 2017). Sobre la calidad de la educación para el desarrollo sostenible se propuso revisar: los planes de estudio para avanzar en rediseños o actualizaciones; monitorear y evaluar los resultados de aprendizaje, hay un alto número importante de países de la región que no cuentan con evaluaciones; diseñar programas y políticas basadas en la evidencia e inversión en educación.

Como se ha planteado, el rol de los docentes es central para promover aprendizajes de calidad y en el desarrollo de habilidades que respondan a las necesidades y demandas del siglo XXI. En la reunión de ministros, sobre el particular, se abordaron las políticas y estrategias claves en la formación de docentes para que enseñen en el siglo XXI, lo que demanda:

- Reformar las carreras docentes y mejorar los programas de formación docente su calidad y el liderazgo escolar.
- Promover la capacitación o formación continua, considerando las necesidades de los centros educativos y de los propios actores de la formación docente alineando sus planes de estudio.
- Garantizar que todos los docentes estén bien capacitados y obtengan certificaciones;

- Mejora en sus condiciones laborales y salariales asociadas a un buen desempeño del docente;
- Establecer estándares regionales de certificación para docentes, partiendo por aumentar las exigencias de ingreso a programas de formación docente;
- Hay que asegurar que los formadores de docentes estén certificados y en contacto con las dinámicas de clases y las realidades escolares;
- Garantizar que los docentes estén preparados para educar y enseñar a los estudiantes a ser ciudadanos responsables y democráticos en el siglo XXI.

En sintonía con lo antes expuesto, el principio de *aprendizaje a lo largo de toda la vida* aparece como trascendente para promover la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible.

En la reunión de Buenos Aires (2017) la educación no se reduce sólo a los territorios escolares formales o tradicionales, va más allá, al reconocer formas de aprendizaje informales y no formales y desde distintas modalidades de aprendizaje a lo largo de la vida (UNESCO-OREALC, 2017, p. 12).

El mensaje que difunden se focaliza en políticas y estrategias para la implementación del aprendizaje a lo largo de toda la vida, a saber:

- La necesidad de que sus sistemas educativos generen oportunidades de aprendizaje permanente para todos, transformando sus sociedades y haciéndose cargo del problema de la desigualdad;
- Impulsar una educación para la paz, la ciudadanía y los derechos humanos;
- Entender que el “aprendizaje permanente” es un concepto complejo que se debiese abordar teniendo en consideración las realidades sociales diversas;
- Las desigualdades de género exigen el desarrollo de programas educacionales que incluyan distintas formas de aprendizaje.
- Concebir las trayectorias educacionales como continuas, considerando la integración de los jóvenes al mundo del trabajo.

- Llegar al acuerdo de concebir los principios de igualdad desde una perspectiva común y, desde ahí, cada nación cree o adecue sus procesos de inclusión y reformas educacionales.

Considerar la educación de adultos y jóvenes como un espacio en el cual se desalienta las múltiples dimensiones de desigualdad se fortalece el derecho a una educación de calidad, la diversidad cultural y ampliar las oportunidades laborales y la cohesión social;

Entre los principales desafíos, que emergen de la conceptualización del principio de aprendizaje a lo largo de toda la vida, encontramos (UNESCO/OREALC, 2017, p. 14):

- Identificar las competencias esenciales se deben adquirir a lo largo de la vida y cómo se puede reconocer, validar y acreditar el aprendizaje en modalidades no formales e informales;
- Promover los entornos de aprendizaje innovadores, ya sea a través de las ciudades, el trabajo o los espacios públicos, y reconocer estos distintos entornos y modalidades de aprendizaje;
- Crear confianza, credibilidad y transparencia en el proceso de RVA y llegar a un consenso sobre los beneficios del RVA entre todos los actores interesados;

La reunión regional de ministros de educación en Buenos Aires³⁸, se acuerdan los ejes claves que para concretizar el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 y la agenda de Educación 2030 en América Latina y el Caribe. Las áreas temáticas comprometidas versaron sobre los docentes, la igualdad de género, la educación de calidad y las evaluaciones del aprendizaje, entre otros (OREALC/UNESCO, 2017).

En la “Declaración de Buenos Aires” se destacan los avances en materia regional respecto a las seis metas de Educación para Todos (EPT) comprometidas al 2015 y que quedaron plasmados en la Declaración de Lima³⁹ de octubre de 2014, así como también en

³⁸ Ver más en el documento “Declaración de Buenos Aires”, “E2030: Educación y Habilidades para el siglo 21” el 24 y 25 de enero de 2017 en Buenos Aires, Argentina. Evento que contó con la participación de más de 170 representante proveniente de más de 26 países de la región.

³⁹ Declaración de Lima: Balances y Desafíos para la Agenda Educativa Regional 2015-2030. Perú 30 y 31 de octubre 2014. Disponible en <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244335.locale=es>

la Declaración de Incheon de mayo de 2015, y en la Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible de septiembre de 2015 y el Marco de Acción Educación 2030 (E2030) de noviembre del mismo año para avanzar en el logro del Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 4 “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”.

En lo específico la Declaración reafirma:

- A la educación como un derecho humano fundamental
- A la educación como fundamental para el logro de la paz, el desarrollo sostenible, el crecimiento socioeconómico, el trabajo digno, la igualdad de género, la prevención de la discriminación en todas sus formas, la ciudadanía responsable, la salud y el bienestar (OREALC/UNESCO, 2017, p. 8).
- El rol y responsabilidad de los Estados para el cumplimiento del ODS-4 y el resto de los ODS al 2030.

Por ello, se reconoce que la desigualdad socioeconómica sigue siendo el principal problema que está marcando el ritmo de la región, por lo que lo primero a garantizar es la necesidad de que “todas las niñas y todos los niños terminen los ciclos de la enseñanza primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad, y producir resultados escolares pertinentes y eficaces.” (OREALC/UNESCO, 2017, p. 9).

De ahí la necesidad de promover cambios transformativos en el diseño de políticas y de planificación estratégica, para visualizar de una nueva forma a la educación, el aprendizaje y la enseñanza, contextualizadas a las realidades nacionales y locales.

Para lograr las metas educativas del ODS 4 hace falta asumir con todo el principio de lograr una educación y el aprendizaje a lo largo de toda la vida desde la primera infancia hasta la educación superior y de adultos, según lo expresa la Declaración de Buenos Aires.

En la Declaración se indica que avanzar en el cumplimiento de las metas declaradas en la E2030 implica, en primer lugar, hacerse cargo de las poblaciones más vulnerables, asumiendo de manera conjunta los desafíos que nos plantea la Agenda 2030 en general y el

OD-4 Educación 2030 en particular. A continuación, se presenta un breve resumen de los principales acuerdos regionales que la Declaración de Buenos Aires identifica como claves:

- Mejorar la calidad de la educación en todas sus dimensiones a través de políticas inclusivas y pertinentes.
- Seguir ejecutando programas de atención y educación de la primera infancia.
- Seguir ampliando la oferta de educación secundaria, técnica y profesional y de la educación superior
- Centralidad en la mejora de la calidad y en el desempeño de los docentes y otros profesionales vinculados al sector educacional (Formación inicial y continua).
- Mejorar los currículos, las prácticas y sus contenidos para desarrollar las habilidades que demanda la formación de niños, niñas, jóvenes y adultos en este siglo XXI, considerando “enfoques interdisciplinario y holístico, centrado en el aprendizaje activo, contextualizado, transferible y autónomo, con prácticas pedagógicas inclusivas y transformadoras, que consideren vínculos con las dimensiones de la vida, maximicen el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) e incluyan temas relevantes de la sociedad global, interconectada, digital y dinámica” (OREALC/UNESCO, 2017, p. 11).
- Diseño e implementación de programas educativos para el desarrollo sostenible (EDS) y para la educación de la ciudadanía mundial (ECM).
- Adoptar las medidas necesarias que garanticen los derechos y necesidades de los migrantes y refugiados en el ámbito educativo.
- Promover una educación multicultural y plurilingüe que se haga cargo la diversidad regional.
- Seguir difundiendo prácticas de aprendizajes continuas en las comunidades que recojan el concepto de “ciudades de aprendizajes”.
- Fortalecer y diversificar los mecanismos nacionales de evaluación y monitoreo de la Agenda E2030.
- Fortalecer y modernizar la institucionalidad y gobernabilidad de los sistemas educativos.

- Fortalecer una educación pública de calidad como garantía para la construcción de la democracia y de sociedades más justas, asumiendo a la perspectiva del aprendizaje a lo largo de toda la vida.
- Incrementar el financiamiento para la educación en línea con los derechos económicos, sociales y culturales de sus ciudadanías.

En este escenario se asume el compromiso de coordinar los esfuerzos regionales y subregionales para hacer más eficaz y eficiente las acciones en pro de lograr el ODS 4, difundiendo e intercambiando experiencias y prácticas exitosas, estrategias y sinergias, que permitan enfrentar de modo colaborativo los desafíos pendientes en la región.

2.10.2 Implementación del ODS4 – Educación 2030 en Chile.

Según cifras del BID (Fundación Sura - Reduca, 2018) los datos sobre educación en América Latina y el Caribe están mostrando un retroceso. En el año 2015, trece países mostraban un nivel de finalización de la educación básica de un 76 % y sólo de un 50,4 % en la secundaria. Respecto a la cobertura, durante el 2014, en los niveles educativos de 4 a cinco años se llegó a un 75,9 % incluso en países como Honduras y El Salvador esa cifra no alcanzó a llegar al 60 %.

En el caso de Chile, en materia educacional, se cuenta con trayectorias educativas de alguna manera articuladas debido principalmente por el alto nivel de cobertura en sus distintos niveles educativos, aunque no estaría ocurriendo lo mismo en la formación técnica profesional. Al respecto, desde el Estado se hacen los esfuerzos por generar vínculos más concretos que faciliten el acceso o transición desde la educación técnico profesional a la educación superior. Eventos como la declaración de la gratuidad escolar y la prohibición del copago, además de la gratuidad universitaria en los sectores de jóvenes más pobres, son el fiel reflejo de tales esfuerzos.

En esta línea, en el 2017 se aprueba la ley que crea una nueva Educación Pública y que se enmarca en el desarrollo de habilidades para el siglo XXI. La ley se focaliza en los siguiente hitos o áreas: a) Cobertura y retención de estudiantes en el sistema, b) Convivencia escolar, c) Apoyos para el aprendizaje, d) Inclusión y atención diferenciada a

los estudiantes, e) Implementación curricular y f) Articulación de los sectores y niveles educativos entre sí (Fundación Sura - Reduca, 2018, p. 59).

Tres son los ejes que estructura la agenda educativa del gobierno chileno en el año 2017, de acuerdo con la información entregada por la Fundación Sura – Reduca (2018):

- Garantizar el acceso universal a la educación inicial en todos los niveles medios (pasa de dos a cuatro años); fortalecer la institucionalidad de la educación parvularia y la creación de un plan nacional de calidad para el sector.
- Propuesta de proyecto de ley para ampliar la gratuidad en la educación superior a las familias de menor ingreso socioeconómico.
- Fundar nuevos mecanismos de financiación de la Educación superior que superen el modelo actual de endeudamiento vía créditos avalados por el Estado (CAE) de los centros educativos acreditados.

De acuerdo con el informe Fundación Sura – Reduca (2018), uno de los principios que más promueve los procesos de reforma educativa actual en Chile dice relación con la inclusión educativa y el desarrollo de habilidades para el siglo XXI, algunas iniciativas que destaca al respecto son las siguientes:

- El Programa de Educación Intercultural Bilingüe, PEIB, cuyo objetivo fue “contribuir al desarrollo de la lengua y cultura de los pueblos originarios y a la formación de ciudadanos interculturales en el sistema educativo.”
- El SIMCE TIC es una evaluación para desarrollar habilidades que les permitan a los estudiantes actuar y resolver problemas en su ambiente escolar en un contexto de la sociedad de la información.
- La aplicación de evaluaciones estandarizadas a nivel nacional, cuyo objetivo es de proveer de información sobre los logros que están alcanzando los estudiantes en sus procesos de aprendizaje, así como aprovechar el espacio para hacer otras mediciones de calidad, que la Agencia de Calidad (2014) define como “un conjunto de índices que entregan resultados relacionados con el desarrollo personal y social de los estudiantes.” (p. 60)

Otra prueba como la PISA⁴⁰ muestran que Chile es el país de la región con mejores resultados en ciencias, lectura y matemáticas. Sin embargo, desde el 2012, no hay mejoras significativas en los aprendizajes en el área de ciencias y matemáticas debido a que un número importante de estudiantes no alcanza las competencias mínimas, especialmente los que asisten escuelas con un alto índice de vulnerabilidad.

En este contexto, Chile ha establecido una serie de desafíos que van en línea con las metas declaradas en el ODS 4, las que se resumen a continuación en la siguiente Tabla 7:

Tabla 7

Desafíos del Estado chileno con la Agenda 2030

<ul style="list-style-type: none">• Desafíos del Estado chileno con la Agenda 2030
<ul style="list-style-type: none">- Implementar la Estrategia Nacional de Educación Pública y de las leyes que son parte de la reforma educativa aprobada por el congreso.- Mejorar la calidad de los aprendizajes mediante la promoción de la innovación educativa.- Crear una carrera directiva, la cual asegure que los profesionales que lideren los establecimientos sean los más competentes y mejor preparados.- Aumentar tanto la cobertura como los coeficientes técnicos para la educación parvularia, asegurando que la proporción de estudiantes/educadores sea la adecuada para favorecer el aprendizaje de los estudiantes. Actualmente la cobertura de 0 a 5 años es cercana al 45 %.- Fortalecer las trayectorias educativas existentes en la formación técnico profesional y facilitar su continuidad de estudios en el nivel superior.

Fuente: Elaboración propia., adaptada del Informe Fundación Sura – Reduca (2018, p. 60)

⁴⁰ PISA es un estudio realizado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) que busca evaluar en qué medida los estudiantes que se acercan al final de la enseñanza escolar obligatoria han adquirido competencias esenciales para una completa participación en la sociedad. Ver más en <https://www.agenciaeducacion.cl/estudios/biblioteca-digital/pisa/>

2.10.3 Iniciativas y Metas de la Reforma Educacional chilena.

Cabe decir que Chile es uno de los países más desiguales del mundo, y por cierto de América Latina, de ahí que el foco para disminuir esas brechas sea a través de más y mejor educación. Desde el retorno a la democracia (1990) y con más fuerza desde el 2009 en adelante, luego de la revolución Pingüina del 2006⁴¹ a la que le sigue el movimiento Universitario del 2011⁴², el Estado chileno se ha dado a la tarea de responder a las necesidades de cambio que demandaron estos movimientos ciudadanos por una educación de calidad para todos y todas.

En ese escenario, con la llegada de la presidenta Bachelet al Gobierno, por segunda vez, en marzo del 2014, el foco estuvo en promover políticas públicas que apunten a reducir los niveles de desigualdad observados en el país, con ese propósito impulsó un conjunto de reformas estructurales, entre ellas la Reforma Educacional.

La Reforma Educacional acoge el principio de garantizar una educación de calidad para todos y todas, independiente de su condición socioeconómica, la que claramente se alinea con el ODS 4 de la Agenda 2030, como se puede leer en el informe Diagnóstico (2017). La reforma se inscribe en el principio de construir una educación pública, gratuita y de calidad en todos los niveles, lo que significa restituir el rol del Estado como garante en el derecho a la educación de todos sus ciudadanos y ciudadanas, sin hacer distinción alguna. “La Reforma Educacional en marcha tiene, entre otros, el objetivo de reducir la desigualdad y la segregación en el sistema escolar” (Gobierno de Chile, 2017b, p. 109). A continuación, se presenta un listado de los principales hitos que marcan la actual reforma educacional:

- La Ley de Inclusión (2016) busca acabar con el lucro, la discriminación en la admisión y el copago de las familias en aquellos centros educativos que reciban

⁴¹ Se llama “Revolución Pingüina al movimiento de estudiantes secundarios en el años 2006 a favor del derecho a la educación, en respuesta a la privatización del sistema de educación chileno, impuesta¹ por la dictadura de Pinochet en los años 70’. Ver más en: <http://www.uchile.cl/noticias/121706/2006-2016-las-transformaciones-en-la-escena-educacional-chilena>

⁴² Las movilizaciones estudiantiles del 2011 la encabezan los estudiantes universitarios y de secundaria de Chile. Consideradas como más importantes desde el retorno a la democracia, implicó importantes transformaciones en el panorama social y político nacional, la demanda era alcanzar una “Educación pública, Gratuita y de Calidad” y sin fines de lucro.

fondos públicos con el fin de seguir construyendo una educación pública inclusiva y equitativa de calidad para todos y todas en donde se coloca en el centro la dignidad del ser humano, garantizando el principio de concebir a la educación como un derecho social y no un bien de consumo.

- La ley que crea la Subsecretaría de Educación Parvularia, la que busca garantizar el derecho a la educación desde primera infancia, y que se prolonga para toda la vida. A la vez, incluye en las políticas de Educación Superior y Técnico Profesional y en la nueva Ley de Desarrollo Profesional Docente (2016) a las educadoras de párvulos.

En paralelo a estas iniciativas legales se anunciaba, en agosto de 2017, la incorporación de contenidos de educación ambiental y cambio climático en las Bases Curriculares de III y IV medio (secundaria) (p. 110). A partir de la promulgación de la ley de Inclusión, una serie de iniciativas pro-Reforma Educacional Chilena, están en sintonía con los cambios nacionales y los compromisos internacionales derivados de la Agenda 2030 de Naciones Unidas, entre las que se encuentra:

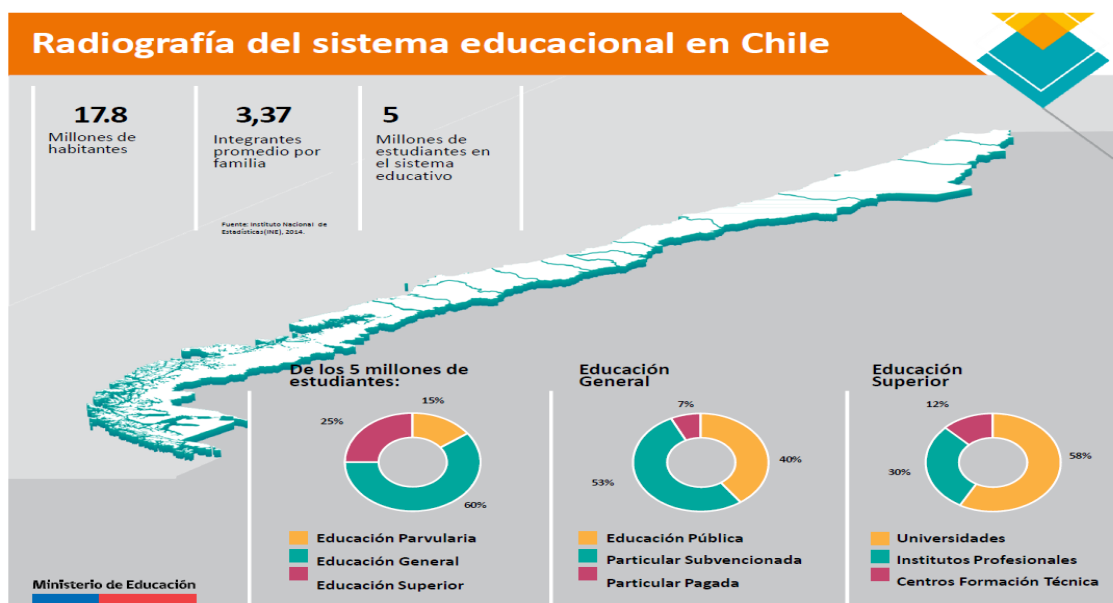
- La Política de Educación Superior y Técnico Profesional.
- Creación de la Unidad de Género para la transversalización del enfoque de género para la igualdad entre hombres y mujeres en la educación se relaciona directamente con las metas 3 y 5 del ODS 4, pero también se relaciona con el ODS 5 “Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y niñas”.
- la creación e implementación del Plan Nacional de Formación Ciudadana, el Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos, el Marco de la Buena Enseñanza y los Programas de Estudio para la asignatura de Lengua Indígena se dirigen a la consecución de la meta 7 del ODS 4, como también contribuyen significativamente desde el espacio educativo a consecución del Objetivo de Desarrollo 16, que busca “Promover sociedades pacíficas e inclusivas para el desarrollo sostenible, facilitar el acceso a la justicia para todas y todos y crear instituciones eficaces, responsables e inclusivas a todos los niveles.

2.10.4 La Reforma Educacional chilena en cifras

A continuación, se presentan algunas cifras relativas al sistema educación chileno en tiempos de reforma educacional (Figuras 8, 9 y 10).

Figura 8

Datos estadísticos cobertura del sistema educacional en Chile



Diapositiva extraída de la presentación realizada por Valentina Quiroga Viceministra de Educación de Chile, Mesa redonda: Calidad de la educación para el desarrollo sostenible en la I Reunión de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe Buenos Aires enero 2017

Figura 9

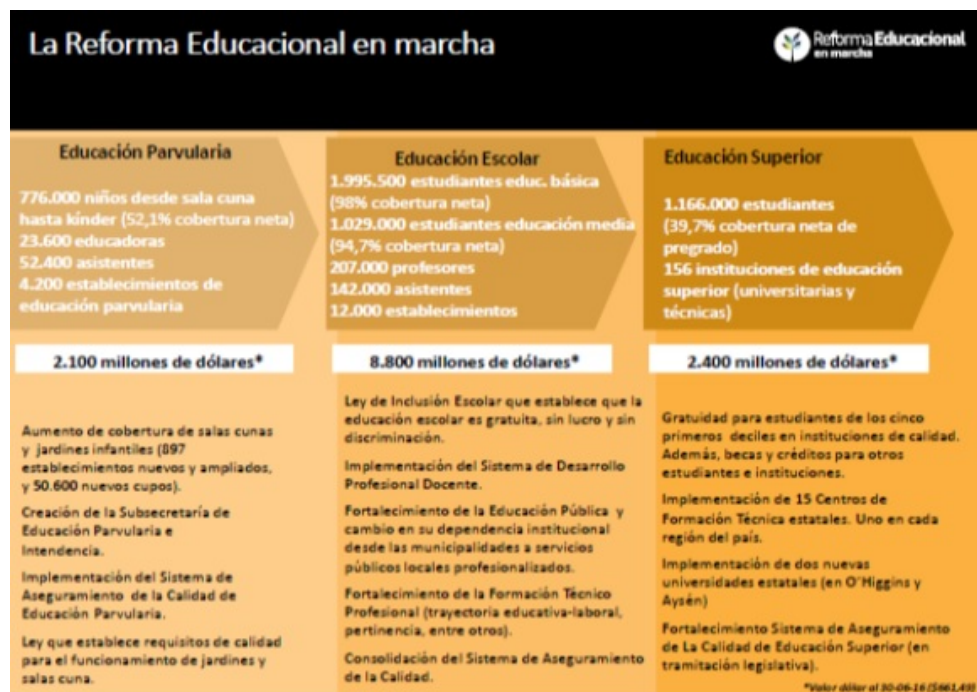
Los objetivos y metas para el 2030 en la educación en Chile



Diapositiva extraída de la presentación de la Viceministra de Educación de Chile Valentina Quiroga. Mesa redonda: Calidad de la educación para el desarrollo sostenible en la I Reunión de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe Buenos Aires enero 2017.

Figura 10

Inversión de recursos en la reforma educacional chilena



Diapositiva extraída de la presentación de la Viceministra de Educación de Chile Valentina Quiroga. Mesa redonda: Calidad de la educación para el desarrollo sostenible en la I Reunión de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe Buenos Aires enero 2017.

2.10.5 El Sistema de Desarrollo profesional docente en Chile y el ODS 4 – Educación 2030.

En el año 2016 se aprueba en Chile la ley 20.903⁴³ que crea un nuevo Sistema de Desarrollo Profesional Docente que tiene como principal objetivo fortalecer la profesión docente, entre las medidas más destacadas se encuentran las siguientes (Tabla 8):

Tabla 8

Resumen nueva ley 20.903 de desarrollo profesional docente en Chile

Resumen nueva ley 20.903 de desarrollo profesional docente en Chile.
- Mejorar los sistemas de ingreso de nuevos estudiantes a las carreras que forman profesores, atrayendo a mejores estudiantes para que opten por la carrera docente

⁴³ Ver más sobre la ley en <http://bcn.cl/1uzzn>

Resumen nueva ley 20.903 de desarrollo profesional docente en Chile.

- Crea un sistema que va en línea con el fortalecimiento del ejercicio de la profesión y la mejora de las prácticas pedagógicas.
 - Crea un sistema que mejora las condiciones laborales para el ejercicio profesional.
 - Fortalece el sistema de acreditación de las instituciones que ofrecen la carrera de pedagogía.
 - Nuevas exigencias para ingresar a la carrera docente.
 - Crea un nuevo sistema de evaluación y de desarrollo profesional, asociado a la mejora de las remuneraciones, dividido en cinco tramos profesionales (inicial, temprano, avanzado, experto I y experto II), lo que en la práctica significa una mejora salarial que promedia el 30% para todos los docentes.
 - El nuevo sistema regula las condiciones para el ejercicio profesional, una de las medidas más importante es el aumento de las horas para planificar y para producir material pedagógico.⁴⁴
-

Fuente: Elaboración propia. a partir de la ley 20.903 del año 2016.

Con la implementación de la nueva ley de Desarrollo Profesional Docente (2016), Chile comienza a hacerse cargo de mejorar las condiciones socio profesionales de sus docentes y que también van en línea con las metas declaradas en el ODS 4. A continuación una síntesis de los principales retos contemplados (Tabla 9):

Tabla 9

Desarrollo profesional docente en Chile y su relación con las metas ODS 4

Desarrollo profesional docente en Chile y su relación con las metas ODS 4

- Avanzar en la profesionalización y reconocimiento de la labor docente. Mejorar la formación inicial y continua del profesorado y las condiciones de trabajo de los docentes. En el actual escenario chileno, esas condiciones podrían garantizarse mediante una adecuada implementación del Sistema de Desarrollo Profesional Docente, cuya puesta en marcha se inició desde 2016.
-

⁴⁴ En Chile a esas horas se le conoce con el nombre de “Horas no lectivas”, ver más en <https://eligeeducar.cl/informativo-mineduc-horas-no-lectivas>

- Contar con herramientas y capacidades que les permitan a los docentes implementar estrategias metodológicas innovadoras, basadas en el desarrollo de habilidades para el siglo XXI y competencias ciudadanas.
- Brindar herramientas a los docentes para crear ambientes inclusivos en sus aulas en los cuales puedan abordar la diversidad de orígenes y características de los estudiantes.
- Fortalecer la política de selección de directivos por parte de la Dirección Nacional del Servicio Civil y crear una carrera directiva.

Fuente: Elaboración propia. a partir del Informe Fundación Sura – Reduca (2018, p. 61)

2.11 La Formación Inicial Docente y el ODS 4 - Educación 2030

La formación del profesorado en sus diferentes momentos (inicial, iniciación o principiantes y continua) se pueden considerar actores claves para lograr alcanzar los Objetivos de Desarrollo Sostenible y una educación de calidad en los plazos establecidos (2030). Para lo cual se requiere “Empoderar al profesorado para construir sociedades sostenibles” (Coordinadora de ONGD, 2015). Son la llave maestra y eslabón fundamental en todo el proceso de enseñanza – aprendizaje, además, de influir de manera directa en la construcción de espacios educativos que mejoran la vida de miles de niño y niñas que pasan por sus aulas. Son ellos, quiénes, no sólo se preparan en conocimientos específicos a enseñar para producir aprendizajes, sino que son el vector sobre el cual transmiten valores universales con el fin de ayudar a que emerjan ciudadanos y ciudadanas comprometidos con su entorno y comunidad. Una educación de calidad transforma vidas y permite el desarrollo personal, la equidad de género y la erradicación de la pobreza.

Una de las metas del ODS 4 es ampliar la oferta de docente competentes. La UNESCO, desde su Instituto de Estadística, señala que de aquí al 2030, los países requieren al menos 25,8 millones de maestros y maestras de primaria para alcanzar la educación primaria universal. Los datos muestran, además, que por lo bajo en 74 países la escasez de profesores es mayúscula, lo que también puede influir en el hecho que 59 millones de niñas y niños no tienen acceso a escuela primaria (Coordinadora de ONGD, 2015).

“La educación de calidad ofrece la esperanza de mejorar las condiciones de vida de las personas y no es posible alcanzar una educación de calidad sin formación docente” (Coordinadora de ONGD, 2015).

Formar bien a los educadores es fundamental para lograr que todas las personas reciban una educación de calidad y, a su vez, les permita que desarrollen las habilidades que van adquiriendo en las distintas etapas de sus vidas, por ejemplo, en: “lectoescritura, aritmética, pensamiento creativo y crítico” (Coordinadora de ONGD, 2015).

Por lo tanto, la formación de profesores de calidad colabora para que las sociedades sean más equitativas, inclusivas, justas y solidarias. Sus ciudadanos y ciudadanas más

comprometidos con las transformaciones que sus realidades o contextos requieren rompiendo, a su vez, con el círculo de la pobreza, exclusión y las desigualdades. Alcanzar el ODS 4 dependerá mucho de las competencias y habilidades que sus profesores logren desarrollar, en las distintas etapas del ciclo formativo que vivencien durante su trayectoria profesional.

En este escenario, “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (UNESCO, 2016a) implica otorgarle un valor adicional a la profesión docente, tal y como lo señala Pedro Henríquez G. en la Conferencia Regional sobre Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES 2018), realizada en Córdoba – Argentina el año 2018, y que se resumen a continuación:

- El rol central que le caben a los docentes para lograr una educación de calidad. Para lo cual, se deben mejorar las propuestas de formación docente inicial y continua, las cuales deben ajustar sus procesos curriculares (contenidos, planes de estudio, estrategias y metodologías de enseñanza, por nombrar algunos) lo más cercano al contexto real en el que se despliega la labor docente. Poniendo especial atención en el formador de formadores, quienes, sin duda, son actores claves en cuanto a promover prácticas de formación innovadoras que involucren y empoderen a los docentes teniendo a la vista los grandes desafíos y oportunidades que presenta la enseñanza en el siglo XXI, en atención a los ODS.
- Dotar de un nuevo sentido a la formación y profesión docente, donde se promueva una imagen social de un profesor activo y comprometido con la democracia y los derechos humanos, que colaboran en la formación de ciudadanos y ciudadanas en pro de sociedades más justas y solidarias.
- Mejorar las remuneraciones docentes y sus condiciones laborales , ya que sólo a través de esa forma se puede avanzar en dignificar el ejercicio de la profesión docente.
- Modificar la naturaleza de la labor del formador de formadores, en el proceso implicado en el desarrollo la profesión docente. Para ello, se deben generar rupturas

en el modo como se entiende su quehacer o prácticas de enseñanza, desarrollando competencias pedagógicas que superen lo puramente disciplinar (especialista en su área). En tal sentido, a las instituciones pedagógicas universitarias, les cabe también validar (certificar) la calidad de la labor del profesional o académico en dicho nivel.

- Hacer más estrecha la relación o vínculo permanente entre Institución de Educación Superior (IES) y los centros o territorios escolares, generando espacios de formación continua extra e intra-escuela, teniendo en vista el principio de aprendizaje a lo largo de toda la vida.
- Vincular y comprometer a la IES, en la construcción de proyectos de innovación pedagógica de carácter interdisciplinario e interinstitucional que vayan en beneficio de mejora de sus sistemas educativos nacionales y por ende de sus sociedades.
- Las Instituciones de Educación Superior (IES) deben asumir el compromiso permanente con sus trabajadores en cuanto a implementar e incentivar la capacitación y su desarrollo personal, lo mismo con sus académicos desarrollando sistemas para apoyar su trabajo. Innovar en sus diseños curriculares y pedagógicos centrados en los estudiantes y alineados a los principios y fundamentos que promueven los ODS. Por tanto, garantizar la calidad en la enseñanza, su relevancia y el impacto de la investigación, y el éxito del estudiante deberían ser las fuerzas motoras en el desarrollo de la educación superior (Henríquez Guajardo, 2018).

2.12 Consideraciones para la Construcción de Políticas Públicas en la FID y la Profesión Docente desde el Contexto del ODS 4 – Educación 2030

2.12.1 El Problema de la educación en el siglo XXI y su impacto en la formación del profesorado.

Invertir más en el capital humano —es decir, invertir más en la gente— es crucial para el desarrollo. Esto se ha dicho tantas veces que suena casi como un cliché. Y en cierta medida, eso constituye una tragedia. Y es una tragedia porque, siendo una aseveración correcta, muchos gobiernos y sociedades no están haciendo lo suficiente al respecto. Si usted está enfermo y no lo sabe, es algo malo. Si lo sabe y no hace nada, es algo trágico. Cuando se trata de la educación en los países en desarrollo, sabemos que estamos enfermos, pero no estamos haciendo lo suficiente al respecto (Jaime Saavedra, Director General del Grupo de Expertos en Educación del Grupo del Banco Mundial, 2018)⁴⁵

En un reciente informe del Grupo Banco Mundial *sobre el desarrollo mundial 2018: Aprender para hacer realidad la promesa de la educación*, se hace referencia al concepto de Crisis del Aprendizaje para explicar que el problema de la educación hoy no pasa sólo por alcanzar la escolarización o que más niños o niñas vayan a la escuela el problema es el aprendizaje “escolarización no es lo mismo que aprendizaje” (Banco Mundial, 2018, p. 3).

Los malos resultados de aprendizaje al interior de los países se focalizan con frecuencia en los más pobres y desprotegidos o vulnerables por eso “la escolarización sin aprendizaje no es solo una oportunidad desaprovechada, sino también una gran injusticia”. (Banco Mundial, 2018, p. 3). Algunas de las dimensiones que dan cuenta de la llamada “crisis del aprendizaje”, según el informe que se comenta:

- Los niveles y resultados de aprendizaje son bajos y poco satisfactorios. En ese sentido, es común pensar que la escuela es la que cumple el rol de garantizar

⁴⁵ Entrevista a Jaime Saavedra, Director General del Grupo de Expertos en Educación del Grupo del Banco Mundial, ver en <http://blogs.worldbank.org/education/es/c-mo-enfrentar-la-crisis-del-aprendizaje-que-pasar-si-simplemente-todos-hicieran-su-trabajo#comments>

aprendizajes, cuestión que no estaría ocurriendo, produciendo grandes desigualdades en los resultados de aprendizaje teniendo en cuenta que alcanzar mejores aprendizajes en todo el sistema, por lo general, suelen llevar más tiempo que en otros sectores o áreas sociales o económicas de la sociedad.

- Existiría una distancia o quiebre entre enseñanza y aprendizaje. Al respecto, cuatro serían los factores que estarían fallando en los sistemas educativos, para lograr aprendizajes en la escuela: los propios estudiantes que llegan mal preparados, el tipo de enseñanza impartida y sus insumos (docentes mal preparados) y la gestión directiva poco calificada que repercute en su gobernanza, “las escuelas le están fallando a los estudiantes” (Banco Mundial, 2018, p. 9).

Respecto a los docentes, frecuentemente, se les critica que no tienen las competencias ni la motivación para enseñar de manera eficaz. En ese aspecto, es reconocido que los profesores son el principal factor que influye en el aprendizaje en las escuelas, a docente más calificados mejores aprendizajes. Los sistemas educativos, no están generando los incentivos para atraer a los mejores estudiantes ni tampoco los profesores están accediendo a capacitaciones eficaces o de calidad o se les destinan las horas suficientes para dedicarse en exclusiva a su labor de enseñantes.

“Imaginen una sala de hospital con 20, 40, 70 pacientes y un médico que hace todo por sí mismo: sin enfermeros, sin ayudantes médicos, nadie más. Dirán que esto es absurdo e imposible, pero es la realidad cotidiana de los maestros en el mundo con aulas de 20, 40 o 70 estudiantes” (Gutierrez, 2018).

Unos años antes, en el 2015, la UNESCO a través de su Directora General, Irina Bokova, señalaba que la educación debe replantearse, para lo cual debía al menos responder a las siguientes interrogantes.

- ¿Qué educación necesitamos para el siglo XXI?
- ¿Cuál es la finalidad de la educación en el contexto actual de transformación social?
¿Cómo debería organizarse el aprendizaje?”

Estas preguntas aparecen como introductorias en la publicación “*Replantear la educación, ¿Hacia un bien común mundial?*”. Texto que está siendo continuador de la visión reflexiva y humanista de los Informes Faure de 1972⁴⁶ y Delors del año 1996⁴⁷, y su intención es repensar y renovar el modo como se percibe y actúa en el ámbito educacional teniendo en consideración el actual contexto mundial. En este informe, el desarrollo sostenible es una problemática esencial, se parte por reconocer que “los cambios que se están produciendo en el mundo interconectado e interdependiente actual dan lugar a niveles nuevos de complejidad, tensiones y paradojas, así como a nuevos horizontes del conocimiento que es preciso tener en cuenta” (UNESCO, 2015a, p. 20).

De acuerdo con lo que expresa este texto, cuatro importantes desafíos tiene el mundo de hoy, a saber:

- El primer desafío “estrés ecológico” que apunta a los modos de producción, consumo y de urbanización que no han considerado para nada la variable sostenibilidad, es más, tal y como van las cosas lo menos sorprendente será ver un planeta en el que aumentan las catástrofes naturales (UNESCO, 2015a, p. 21).
- En segundo lugar, la UNESCO (2015) hace suyo los planteamientos que afirman que no basta con crecer económicamente ni disminuir la pobreza ya que el problema se focaliza, en las sociedades contemporáneas actuales, en la desigualdad, la cual claramente se ha profundizado convirtiéndose en “una fuente de conflictos violentos e inestabilidad política” (Fernández-González, 2016, p. 207). Se señala en el informe que “En el último cuarto de siglo se ha producido una concentración aun mayor de riqueza en manos de un número más reducido de personas. La riqueza del

⁴⁶ “*Aprender a ser: la educación del futuro*” o ‘Informe Faure’ de 1972, establece dos ideas fuerza que se complementa: sociedad de aprendizaje y educación permanente. En dicho informe valoraba y validaba el derecho que tiene cada persona a aprender, así como también, afirmaban que “la educación permanente es la piedra angular de las políticas educativas tanto en los países en desarrollo como en los desarrollados” (UNESCO, 2015a, p. 16). Ver informe “Faure” en <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000132984>

⁴⁷ Se le conoce como “Informe Delors” al informe que se entrega a la UNESCO por parte de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI en el año 1996 y que lleva por título “La educación encierra un tesoro”. Dos son los conceptos principales que promueve: “aprender a lo largo de toda la vida” y “los cuatro pilares de la educación: aprender a conocer, a hacer, a ser y a vivir juntos. Ver informe completo en http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF

mundo se divide así: casi la mitad pertenece al 1%, y la otra mitad al 99% restante (UNESCO, 2015a, p. 23).

- El tercer desafío, tiene que ver, por una parte, con abrir nuevas vías de comunicación y comprensión humana entre las distintas culturas, pero también, por otro lado, como freno a la propagación de la violencia que se ideológica y política (Fernández-González, 2016).
- El cuarto y último desafío, reconoce la existencia de una tensión que se visualiza entre las declaraciones de derechos humanos y su real impacto social o práctico y que es más profundo aún en el caso de los más vulnerables en especial de las mujeres. “El desafío consiste ahora en garantizar la universalidad de los derechos humanos mediante el imperio del derecho y mediante normas sociales, culturales y éticas” (UNESCO, 2015a, p. 25).

Teniendo en consideración esos cuatro desafíos, para avanzar hacia un desarrollo sostenible desde el ámbito educativo, la publicación en comentario (UNESCO, 2015a) habla de la necesidad de reconocer y producir “Nuevos horizontes del conocimiento”, para repensar la educación, entre éstos hallamos los mundos de la cibernética y de las redes sociales, y los adelantos en la neurociencia, por ejemplo “se estima que 40% de la población mundial usa en la actualidad internet, y esta cifra no para de aumentar a un ritmo extraordinario” (UNESCO, 2015a, p. 26). En el mismo sentido, a la educación se le otorga un rol primordial desde donde atenuar el cambio climático, así como adaptarse a él. Por último, en esta primera sección, se llama al reconocimiento de la diversidad de cosmovisiones en un mundo plural. “La diversidad cultural es la mayor fuente de creatividad y riqueza de la humanidad... Debemos reconocer la diversidad de las realidades vividas, reafirmando al mismo tiempo un meollo común de valores universales” (UNESCO, 2015a, p. 29). Fernández-González destaca, sobre lo mismo, la experiencia de Bolivia y Ecuador ahí han rescatado desde sus pueblos originarios el concepto quechua *Sumak Kawsay* o “buen vivir”, que las han integrado a sus cartas constitucionales, ideas que ayudan a sus Estados ciudadanos a pensar menos desde el neoliberalismo a fin de centrarse más en la calidad de la vida y de las personas y de los colectivos en términos

holísticos (Collado Ruano, 2018), incluyendo su derecho a vivir en un ambiente sano y en armonía con la “Madre Tierra” (Fernández-González, 2016, p. 207).

En el mismo sentido, la UNESCO en el 2015 planteaba la necesidad de pensar la educación desde la atención a la diversidad:

Es preciso pues reconsiderar la finalidad de la educación a la luz de una concepción renovada del desarrollo humano y social que sea a la vez justa y viable. Esta concepción de la sostenibilidad debe tener en cuenta las dimensiones sociales, medioambientales y económicas del desarrollo humano y las diferentes formas en que se relacionan con la educación: ‘Una auténtica educación es aquella que forma los recursos humanos que necesitamos para ser productivos, seguir aprendiendo, resolver problemas, ser creativos y vivir juntos y con la naturaleza en paz y armonía. Cuando las naciones toman medidas para que una educación así sea accesible a todos a lo largo de toda su vida, se pone en marcha una revolución tranquila: la educación se convierte en el motor del desarrollo sostenible y la clave de un mundo mejor. La educación puede y debe contribuir a un desarrollo sostenible mundial (UNESCO, 2015a, p. 32).

La segunda parte de la publicación de la UNESCO lleva por título “Reafirmar una visión humanista”, según Fernández-González (2016) hay una necesidad de distanciarse de planteamientos neoliberales fundados en las teorías del capital humano, a fin de allegarse más a una perspectiva humanista de la educación donde su foco está en el respeto a la vida, la dignidad humana y el bienestar de las personas (2016, p. 208). Por ello, planteamientos como aprendizaje durante toda la vida, los cuatro pilares de la educación Delors y el concepto de competencias, emergen como la ruta más adecuada para repensar la educación desde esta visión humanista. “Se puede afirmar que mantener y aumentar la dignidad, la capacidad y el bienestar de la persona humana en relación con los demás y con la naturaleza, debería ser la finalidad fundamental de la educación en el siglo XXI (UNESCO, 2015a, p. 38).

En el mismo sentido, esta sección, trata el tema de la inclusión vinculados a los Objetivos del Milenio y de la “Educación Para Todos” (EPT) en el sentido de reconocer

avances, especialmente a nivel de estudiantes con discapacidades y en lo relativo a equidad de género, sin embargo, sigue presente y se ha profundizado la desigualdad ya que no se ha podido garantizar la igualdad de oportunidades para todos.

Por ejemplo, en el informe de la UNESCO, se señala que “pese a los notables progresos que se han realizado, la mayoría de los niños no escolarizados son niñas, al mismo tiempo que dos tercios de los jóvenes y adultos escasamente alfabetizados del mundo son mujeres (UNESCO, 2015a, p. 44).

En el informe, también se hace alusión, al avance que viene teniendo la participación del sector privado en la educación superior:

la proporción cada vez mayor de instituciones privadas y la tendencia a la privatización del sector público tienen sus consecuencias en el acceso y la equidad. Los costos directos e indirectos de los estudios en la educación superior siguen siendo la causa primera de exclusión. Los programas de préstamo son interesantes, pero no están muy extendidos. (UNESCO, 2015a, p. 48).

Hay una crítica a uso abusivo que se otorga a los rankings o la introducción de nuevas tecnologías en los métodos de enseñanza-aprendizaje. Si bien, los cambios profundos a nivel planetario vienen ocurriendo a gran velocidad, es verdad que están impactando los procesos de aprendizaje y afectan por igual a todos los niveles de enseñanza. Incluso, en el texto, se ha llegado a plantear la siguiente pregunta *¿Se ha acabado la verdadera escuela?*, pregunta que lleva a poner en entredicho el modelo de escolaridad actual, el cual no tendría capacidad de resistir a la era digital. Pero otro lado, las instituciones educativas siguen siendo el espacio de socialización y de aprendizaje más importante luego de su núcleo familiar de ahí que el “aprendizaje no debe ser simplemente un proceso individual. Como experiencia social, requiere aprender con los demás y a través de ellos, por medio de conversaciones y debates, tanto con los compañeros como con los docentes” (UNESCO, 2015a, p. 50). Cierra este apartado cuando se refieren al papel de los docentes en esta sociedad del conocimiento y a la situación de desprofesionalización con la que les toca convivir en el mundo de hoy (Fernández-González, 2016). Al respecto, expresan los

autores del informe, que las tecnologías digitales no reemplazan a los docentes, es más “el docente pasa a ser un guía que permite a los estudiantes, desde la primera infancia y durante toda la trayectoria de su aprendizaje, desarrollarse y avanzar en el laberinto cada vez más intrincado del conocimiento” (UNESCO, 2015a, p. 57).

Respecto a los docentes, más allá de lo señalado precedentemente, el diagnóstico actual de la condición socio profesional de los profesores lo explican desde la idea de desprofesionalizar la labor docente:

2.12.2 Invertir la desprofesionalización de los docentes

Para que la educación pueda contribuir a la plena realización del individuo y a un nuevo modelo de desarrollo, los docentes y demás educadores tienen que seguir siendo agentes esenciales. Sin embargo, pese a que el discurso dominante alude una y otra vez a la importancia de los docentes, ciertas tendencias apuntan a un proceso de desprofesionalización por parte de estos, tanto en el Norte como en el Sur del planeta. Esas tendencias son, entre otras, la afluencia de docentes mal preparados, en parte para contrarrestar la escasez de personal docente, pero también por motivos financieros; la inseguridad de los profesores dedicados a la enseñanza por contrato, en especial en la educación superior, donde cada vez se recurre más a los adjuntos para hacer frente a las tareas de la enseñanza; la menor autonomía de los docentes; la erosión de la calidad de la profesión docente debido a la estandarización de los exámenes y las evaluaciones profesionales sofisticadas; la intrusión en las instituciones de enseñanza de técnicas propias de la gestión privada; y, en muchos países, diferencias notables entre la remuneración de los docentes y la que perciben los profesionales de otros sectores. (UNESCO, 2015a, p. 57)

De ahí la necesidad de replantear la formación pedagógica, la tendencia debe ser formar para el aprendizaje, la diversidad e inclusión educativa, así como, también, para que se apropien de las competencias relativas a la convivencia escolar, y de acciones formativas que vayan línea con la defensa y mejora del medio ambiente.

También hay que ofrecerles unas condiciones de vida y de trabajo más atractivas, motivadoras y estables, sin olvidar los sueldos ni las perspectivas de carrera. Esto es

fundamental para evitar una peligrosa pérdida del interés que debilita la profesión considerada la profesión fundamental más importante del mundo. (UNESCO, 2015a, p. 58)

La tercera parte del texto, “Replantear la Educación”, se focaliza en la formulación de políticas de la educación en un mundo complejo. La UNESCO (2015a) identifica cuatro problemas que se deben tener en cuenta:

- La primera de ellas se refiere a la existencia de un nivel de desconexión entre educación formal y empleo. La duda instalada es si la educación se puede considerar como vehículo de movilidad social. “Los jóvenes están empezando a dudar del ‘rédito de la inversión’ de las trayectorias educativas tradicionalmente ‘prestigiosas’ (UNESCO, 2015a, p. 63)”.

Sobre esta misma cuestión, Fernández-González (2016) señala que esta inquietud debe convertirse en una oportunidad y orientar la formación hacia las competencias no cognitivas que serían las que actualmente está demandando desde el mercado (p. 208). En tal sentido, se reconoce que “la educación por sí sola no puede resolver el problema del desempleo. Es preciso reconsiderar el modelo actual de desarrollo y aprovechar para replantear el vínculo que une la educación y el mundo del trabajo” (UNESCO, 2015a, p. 65).

- La segunda temática para considerar dice relación con consensuar mecanismos que permitan reconocer y validar internacionalmente el conocimiento y las competencias adquiridos para lo cual se deben promover más sistemas abiertos y flexibles de aprendizaje a lo largo de toda la vida: “El buen funcionamiento de sistemas abiertos y flexibles de aprendizaje permanente depende de los mecanismos de reconocimiento, validación y evaluación el conocimiento y las competencias a través de los espacios dedicados a la educación y al trabajo” (UNESCO, 2015a, p. 69). Sobre todo, en un mundo marcado por los desplazamientos humanos los cuales aumentan diariamente en un contexto de desarrollo tecnológico que exige que las personas aprendan de manera continua, por ello la demanda de reconocimientos y convenios en el sector.

- En tercer lugar, la formulación de las políticas en educación implica repensar la noción de ciudadanía teniendo presente que vivimos en un planeta cada vez más diverso e interconectado de ahí que la UNESCO reconoce que “la definición de ciudadanía sigue centrada en el estado-nación, pero el concepto y su práctica se están transformando por la influencia de la mundialización” (2015a, p. 70). Por ello, debe partirse de nociones inclusivas de ciudadanía considerando al planeta en su diversidad alejándose de concepciones puramente chovinistas.

Una última parte de esta publicación expresa que en este siglo XXI está la necesidad de hacerse cargo de diferenciar dos formas de entender la educación, y que a juicio de la UNESCO (2015a) entran en contradicción o al menos en tensión “la educación como un bien público” y “la educación como bien común”. La pregunta que busca responder es ¿la educación como bien común?

Para responder a esta pregunta se parte del hecho que en la sociedad actual asistimos a un creciente fenómeno de la privatización de la educación, lo que para la UNESCO implica repensar la educación como derecho humano y un bien público, teniendo claro cuál es el significado de “público” en el mundo de hoy. “Si bien la participación del sector privado en la educación no es ninguna novedad, ‘lo que tienen de nuevo estas manifestaciones es su escala, alcance y penetración en todos los aspectos de la educación’” (UNESCO, 2015a, p. 79). En tal sentido, la propuesta es pensar la educación como un “bien común mundial” más que como “bien público”. Lo que significa reconocer su carácter colectivo por sobre una concepción como bien individual, que es a la que apunta más el concepto de “bien público”. Además, “bien común” integra la diversidad de ideas sociales respecto a la educación para así comprender que la educación implica, también, un proceso participativo de todo el conjunto de la sociedad. En el documento de la UNESCO, hay un llamamiento para que se generen más espacios de participación de los distintos actores sociales, incluyendo a empresas, así como fortalecer el rol del Estado en cuanto a frenar la acción del mercado en campo educativo.

La reproducción y el posible aumento de la desigualdad de oportunidades de aprendizaje que resultan de la privatización en todas sus formas plantean preguntas

importantes sobre el concepto de educación como bien público y sobre la función del estado como garante del derecho a la educación (UNESCO, 2015a, p. 82).

A la anterior referencia cabe destacar la siguiente cita del texto de la UNESCO, que esclarece mucho más la distancia que hay entre la concepción de bien público versus bien común mundial:

El término público da lugar con frecuencia al habitual malentendido según el cual los ‘bienes públicos’ son aquellos que el público proporciona. Por el contrario, se han definido los bienes comunes como aquellos que, independientemente de cualquier origen público o privado, se caracterizan por un destino obligatorio y necesario para la realización de los derechos fundamentales de todas las personas (2015a, p. 84).

Para finalizar, este planteamiento de repensar la educación como “bien común mundial” hay que agregar los modos como se produce y sobre todo se accede al conocimiento: “El conocimiento es patrimonio común de la humanidad y, al igual que la educación, debe ser considerado un bien común mundial” (p. 87). A pesar de ello, estamos asistiendo a un aumento por el uso de Leyes que promueven la Protección Intelectual que no son otra cosa que su privatización poniendo barreras para acceder a él.

Por ello, se concluye en el texto de la UNESCO, que son las mismas Naciones Unidas las llamadas a jugar un rol preponderante en la gobernanza de estos bienes comunes mundiales, a través de la coordinación y el establecimiento de normas aceptadas por todos los actores que participan del sistema internacional.

2.12.3 Políticas públicas en la FID y la profesión docente orientaciones desde el ODS 4 – Educación 2030.

La OREAL-UNESCO el año 2016 publica un documento que recopila una serie de trabajos realizados por la Estrategia Regional sobre Docentes entre los años 2011 y 2016, en el capítulo primero “Orientaciones para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el caribe” se refiere a cuáles son las medidas más necesarias abordar en el

continente, eso sí, adaptándolas a la realidad política y socio culturales de cada país (Tabla 10).

Tabla 10

Orientaciones generales sobre políticas orientadas a la FID en América Latina

Orientaciones generales sobre políticas orientadas a la FID en América Latina

- Promover el ingreso de mejores candidatos a la docencia elevando el nivel de exigencias para ingresar a los estudios pedagógicos. Esto a fin de que los esfuerzos de la política educacional y de las instituciones formadoras se dirijan hacia candidatos a la docencia que reúnan las condiciones mínimas adecuadas para poder transformarse en buenos educadores.
- Fortalecer la calidad de los programas de formación docente, especialmente los contenidos curriculares, las estrategias de formación y evaluación de aprendizajes y la calidad de los formadores. Elementos claves para la calidad de la formación docente son la generación de estándares concordados y la asociación entre instituciones formadoras y centros escolares para el desarrollo de las prácticas y la reflexión sobre estas.
- Ofrecer una formación de calidad pertinente para el trabajo educativo con grupos sociales desfavorecidos. Se destaca especialmente la necesidad de preparar a los futuros docentes para trabajar en contextos diversos y complejos, incluyendo sectores rurales e indígenas.
- Asegurar sistemas apropiados de regulación de la calidad de los programas de formación y de quienes egresan de ellos. Se propone establecer sistemas de evaluación y de acreditación de las instituciones formadoras junto con ofrecerles condiciones que les permitan adquirir las capacidades necesarias.

Fuente: “Perspectivas sobre políticas docentes en América Latina y el Caribe. Aprendizajes de la Estrategia.” UNESCO-OREALC (Portales, 2016, p. 12).

A continuación, una síntesis de los debates sobre los desafíos y demandas que explícitamente el ODS 4 – Educación 2030 reivindica con relación a la formación de profesores, orientaciones que deben asimilarse desde una visión de conjunto, y vinculadas a un entorno de propuestas políticas de carácter sistémico (Tabla 11):

Tabla 11

Seis orientaciones generales para el desarrollo profesional docente y la formación continua

Seis orientaciones generales para el desarrollo profesional docente y la formación continua.

1. Asegurar al profesorado el derecho a una formación continua relevante y pertinente, centrada en la formación integral y los aprendizajes de los estudiantes. Se considera importante avanzar en la construcción y definición consensuada de estándares que sirvan como referentes para el desarrollo profesional y la evaluación de su desempeño y ofrecer estímulos y condiciones que promuevan la participación de los docentes en actividades formativas.
 2. Asegurar impactos significativos de la formación continua en las prácticas de enseñanza y en los aprendizajes de los estudiantes. Fomentar el desarrollo de comunidades de aprendizaje, colocar el foco en la conexión de las acciones formativas con las prácticas de trabajo en el aula, alcanzar coberturas adecuadas, y utilizar las nuevas tecnologías en las actividades de desarrollo profesional.
-

Seis orientaciones generales para el desarrollo profesional docente y la formación continua.

3. Construir trayectorias de desarrollo profesional distinguiendo etapas en la vida del docente. Se enfatiza la necesidad de apoyar y acompañar a los nuevos docentes en su ingreso a la profesión, así como de asignar a docentes con alto nivel de desarrollo profesional, roles de asesoría para apoyar a sus pares y, particularmente, a profesores principiantes.
4. Implementar mecanismos de regulación de la oferta de formación continua con el fin de asegurar su calidad y relevancia. Se propone avanzar en la consolidación de una institucionalidad pública de formación y desarrollo profesional capaz de coordinar las instancias implicadas en la formación continua y a la vez que desarrollar las capacidades de las agencias que ofrecen distintos programas.
5. Promover el aprendizaje colaborativo en el contexto escolar. Es necesario superar el trabajo aislado del docente en el aula a través de una acción colaborativa y, para ello, los directores escolares deben liderar el desarrollo profesional y establecer una adecuada organización del trabajo docente.

Fuente: “Perspectivas sobre políticas docentes en América Latina y el Caribe. Aprendizajes de la Estrategia.” UNESCO-OREALC (Portales, 2016, p. 13).

2.13 Competencias y Habilidades Siglo XXI en la Formación Inicial Docente los Retos que nos demanda la educación 2030 y los ODS

2.13.1 ¿Competencias o Habilidades?

Existe un debate hace bastante tiempo respecto de si los conceptos de habilidades y competencias se pueden usar para referirse a lo mismo o si son distintas. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) en el año 2010, señalaba que el concepto de competencia es más abarcador y las incluye (a las habilidades) al igual que a lo que tenga que ver con conocimientos y actitudes. Sin embargo, más importante va a hacer la capacidad para movilizar tales saberes o aprendizaje en distintos contextos espaciotemporal o en diversidad de situaciones problemas.

Ciertamente que el concepto de competencia, por su carácter polisémico, en muchas de las ocasiones es referente de una habilidad, aceptando que se definan casi como lo mismo. En otras palabras, una competencia es a su vez una habilidad o varias habilidades como se ha dicho. Un caso, por dar un ejemplo, es la llamada competencia comunicativa está incluye varias habilidades como saber escuchar, desarrollo de lenguaje verbal y no verbal, comprensión oral y escrita (Villegas Rivera, 2017). Para esta investigación, se hablará principalmente de “competencias” por ese carácter más amplio y complejo que tienen, ya que, supone a su vez la capacidad de los sujetos para movilizar una o más habilidades en diferentes situaciones problemas o contextos.

Para enmarcar las competencias y habilidades del siglo XXI en el contexto de los ODS y la Educación 2030 en Chile, se cita un trabajo de investigación realizado por Valentina Villegas Rivera en el 2017 que se refiere a las habilidades para el siglo XXI que los docentes adquieren en su formación para el trabajo. Si bien la autora, se refiere a habilidades las define o acepta como sinónimo de competencia, para ella una habilidad es a su vez una competencia. Lo otro, su estudio se centra en distinguir tales habilidades o competencias en el contexto del mundo del trabajo y de las capacidades que debiesen tener los estudiantes para enfrentar problemas complejos momento en el que van a requerir la movilización del conjunto de habilidades que identifican a la competencia.

En su recorrido por la literatura (Hargreaves, 2003; Levy y Murnane, 2005; Lippman et al., 2015; Partnership for 21st Century Learning, 2017; Pellegrino y Hilton, 2012) la autora Valentina Villegas (2017) destaca algunas de las habilidades que deben tener los estudiantes y los trabajadores (incluyendo al trabajador docente) para resolver problemas complejos en contextos cambiantes e inciertos, destaca por ejemplo la capacidad para ejecutar trabajo colaborativo, activar los procesos de la acción comunicativa, desplegar la creatividad y la autonomía, manejo de ansiedad y las emociones desde el autocontrol y la autoevaluación positiva, entre otros (Villegas Rivera, 2017, p. 30)

Villegas Rivera (2017) sistematiza en la Tabla 12, las habilidades (o competencias para el caso de esta investigación) seleccionadas de acuerdo con los autores por ella consultados, y que para el caso de este estudio sirven para enmarcar de modo general las competencias y habilidades que se va a proponer para esta investigación:

Tabla 12

Una propuesta de habilidades docentes para el Siglo XXI

Habilidades seleccionadas	
Habilidad	Contenido
Pensamiento Crítico	Evaluar el conocimiento existente, revisar fuentes y contrastar la información disponible. Se posiciona como una habilidad requerida en un mundo en donde la información está disponible para todos, pero en donde la visión crítica debe permitir evaluar de forma argumentativa la posición que se toma en diferentes situaciones o hechos, tanto en la vida cotidiana de las personas, como ciudadanos y en el mercado laboral.
Resolución de Problemas complejos	La capacidad de las personas para solucionar problemas en contextos en los que incluso se carece de conocimientos previos de la situación, debiendo encontrar soluciones, incluso sin antecedentes, que entreguen una guía para resolver un problema de la forma más efectiva posible. Se relaciona con la capacidad de evaluar las situaciones y revisar las opciones posibles de resolución y en casos de mayor complejidad, se requiere de creatividad para la resolución de los problemas.
Creatividad	Habilidad asociada tanto con el pensamiento crítico, como también a la resolución de problemas complejos de forma creativa, en especial cuando se carece de instancias en las que se conozca la forma de resolver una situación. Por otro lado, la creatividad se asocia a al trabajo colaborativo y la comunicación, en cuanto encontrar estrategias creativas que faciliten y vuelvan eficaz lo que se haga de forma grupal o colectiva.
Comunicación	La comunicación se observa entre los autores planteada en diferentes tipos de habilidades, por un lado, en cuanto a la capacidad de trabajo colaborativo, pero

Habilidades seleccionadas	
Habilidad	Contenido
	también creativo, en donde se debe ser capaz de interactuar con otros de forma escrita, oral, con una escucha activa (en donde se escucha y comprende lo que el otro quiere decir) y comprensión del lenguaje no verbal. Todo esto permite eficacia en la comunicación, lo que tiene directa correlación no solo con el trabajo en equipo, la colaboración y la convivencia en sociedad.
Trabajo Colaborativo	Considera una comunicación fluida entre los integrantes del grupo y contando con personas capaces de realizar tareas de forma colectiva y autónomamente desde la autorresponsabilidad de las labores que le correspondan. Requiere de la capacidad de colaboración entre los individuos. En este contexto, algunos de los individuos requerirán la capacidad de liderar procesos al interior del grupo.
Autocontrol	Las situaciones cambiantes y los contextos inciertos pueden generar estados de tensión en las personas que deben ser capaces de manejar a partir del autocontrol de las emociones para mantener un ambiente propositivo de trabajo. Entre las habilidades de autocontrol se encuentra la capacidad planificación, monitoreo, autocrítica y el control de las emociones.
Autoevaluación positiva	Se refiere a la capacidad de evaluar realísticamente lo que se puede hacer y valorar lo que uno hace. Contempla también la necesidad de control de las emociones.

Fuente: Tabla elaborada por Villegas Rivera el año 2017 en un trabajo sobre “El conocimiento de habilidades para el siglo XXI en docentes escolares de enseñanza media en el Chile de hoy”.

Como se puede leer, las habilidades propuestas (o competencias) incluyen a su vez otras (sub-competencias). Además, existe una clara convergencia y diálogo entre ellas, sin olvidar que son los sujetos quienes tienen la misión de activarlas (movilizar) en las diversas situaciones donde ejercen su labor profesional.

2.13.2 Formación Inicial Docente: competencias para el Siglo XXI desde una pedagogía de la inclusión.

La formación inicial docente exige políticas públicas que apunten hacia procesos formativos que mejoren su calidad y den cuenta de las habilidades y competencias requeridas, para hacer frente a las exigencias de este siglo XXI. Por ello, desplegar la profesión docente implica generar las condiciones para que surjan profesores comprometidos con el cambio y la transformación social, cultural, económica y ambiental. Docentes que sean protagonistas de su propio destino y el de los demás, desde una perspectiva humanista y crítica. “En concordancia con el sello humanista de la E2030 y del

desarrollo basado en los derechos humanos y la dignidad, la justicia social, la inclusión, la protección, la diversidad cultural, lingüística y étnica, y la responsabilidad y la rendición de cuentas compartidas” (OREALC/UNESCO, 2018, p. 4)

En el 2018, el *Informe de seguimiento a la educación en el mundo 2017/8*, respecto a los docentes señalaba que los problemas derivados de la formación inicial docente, pasaba por la mejora de su calidad. Algunos datos, en América Latina y el Caribe un 83% de los docentes de primaria y un 78% en secundaria, cuentan con formación docente certificada lo que a todas luces no es lo óptimos, por tanto, la certificación sigue siendo una de las tareas pendientes (OREALC/UNESCO, 2018).

Al profesorado se le reconocen como pilar fundamental para alcanzar una educación de calidad. En tal sentido, la Educación 2030 entre sus metas declara la necesidad de “aumentar la oferta de maestros calificados, en particular mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo” (OREALC/UNESCO, 2018, p. 4).

En este contexto, se deberá tener en cuenta si en el discurso de las Universidades y en sus proyectos académicos y curriculares de la formación inicial docente, se están integrando las llamadas competencias y habilidades del siglo XXI y las políticas pedagógicas referidas a la inclusión. En esa línea, una de las preguntas a responder es ¿cómo o de qué manera se está dando cuenta de ese proceso, en la esfera pública?

Lo otro que se requiere abordar son las políticas nacionales que se comienzan a implementar en los ámbitos que regulan y estandarizan los proyectos formativos de docentes y a las universidades pedagógicas de Chile. Al igual que con la regulación curricular, donde contenidos de la formación, planes de estudio, o definiciones de estándares o perfiles de competencias de egreso también se observa una orientación hacia su homogenización (OREALC/UNESCO, 2018).

En el caso, de las políticas relativas a la inclusión educativa, en la FID, el razonamiento se haya en dos esferas: una que la define como barreras o desventajas socioeconómicas y, la otra, que se orientada a pensar la inclusión como la atención a las

necesidades educativas especiales y a todo lo que tenga relación con atención de la diversidad (cultural, étnicos, de género, entre otros).

La reflexión que emerge es saber si las llamadas habilidades y competencias del siglo XXI están presentes, de manera explícita o implícita, en los currículos de manera particular y, en general, en todo el trayecto del que se forma para ser docente.

En ese escenario, desde el 2010, la “Estrategia Regional sobre Docentes”⁴⁸, viene debatiendo sobre la cuestión de la formación Inicial Docente (FID) como una forma de responder a las complejidades que significa para los sistemas educativos formar profesores para este Siglo XXI.

En ese informe la OREAL-UNESCO (2018) se refiere primero a cuáles son las competencias que requieren adquirir los futuros profesores y que son fundamentales al momento de pensar en la calidad de la educación, la otra se refiere a estrategias pedagógicas inclusivas para actuar en este siglo XX. Lo importante, es saber si competencias y pedagogía para la inclusión están presentes en las políticas y en las instituciones formadoras. En el informe se identifican tres tipos de competencias claves para actuar en este Siglo XXI: *cognitivas, intrapersonales e interpersonales*.

Respecto a las Pedagogías para la Inclusión, señalan: las requeridas para actuar en aula, vía la elaboración de planes de acción individuales, las de responsabilidad profesional y las referidas a la relación entre docentes y comunidad educativa (OREALC/UNESCO, 2018). Siguiendo la lógica de las tres competencias señaladas (cognitivas, intrapersonales e interpersonales) algunas tensiones saltan a la vista, a partir de las conclusiones a las que llega el estudio realizado por el organismo UNESCO “Estrategia Regional sobre Docentes:

1. En la *dimensión cognitiva*, habría una baja figuración de competencias relativas a promover la creatividad e innovación, manejo de información, y usos educativos de las TIC;

⁴⁸ Ver más en la siguiente página web: <http://www.unesco.org/new/es/santiago/education/teachers/regional-strategy-on-teachers/>

2. En la dimensión de competencias *intrapersonales*, existiría una escasa presencia en el currículo que se proponen desde las instituciones;
3. La tercera dimensión de competencias, la *interpersonales*, es común que no se visualicen claramente las competencias relacionadas a ciudadanía, incluso en algunas instituciones están ausentes.

En el mismo sentido, el informe que se comenta, hay una preocupación por las pocas capacidades de los mismos formadores con relación al uso pedagógico de las TICs y en la puesta en práctica de metodologías de enseñanza cercanas a competencias de creatividad e innovación, resolución de problemas y trabajo colaborativo (OREALC/UNESCO, 2018).

Del mismo modo se visualiza que la formación práctica en muchos casos es tardía, siendo que en el discurso público y académico aparecen como el espacio decisivo para apropiarse de las competencias declaradas, incluso, en muchos programas de formación de profesores, aparecen desvinculadas del conjunto de los componentes de la formación, y en algunos casos, aún sólo se visualizan en las etapas terminales de las carreras.

Sobre las Pedagogías para la Inclusión en los currículos y prácticas, pareciera que aún hay poca claridad respecto a cómo se manifiestan en los programas dedicados a la formación inicial de profesores. En el estudio, de la OREAL-UNESCO (2018) se dan luces respecto de algunas tensiones sobre el particular, como las siguientes:

- No existiría, en los currículos, una continua presencia de contenidos de inclusión y diversidad, es más, cuando están expresados hay dos líneas distintas en las que se enfatiza; una “que enfatiza los problemas y desafíos en términos socio-críticos, y la otra que los interpreta más en términos de interculturalidad” (OREALC/UNESCO, 2018, p. 8).
- Tampoco, hay homogeneidad en las conceptualizaciones ya que, por una parte, la inclusión se entiende en términos socioeconómicos e interculturales a nivel sistémico y, por otra, se asocia a la población escolar con necesidades educativas especiales.
- Por último, los procesos de inclusión, desde lo estrictamente metodológico (planes individuales y conocimiento pedagógico para realizar una enseñanza efectiva en

contextos de privación socio culturales), no figuran de manera nítida en los currículos y en las prácticas de formación docente.

Algunas tensiones que surgen de la lectura y reflexiones presentes en el informe de la “Estrategia Regional de Docentes” (2018), tanto para el nivel de las políticas como el quehacer de las instituciones formadoras, se sintetizan a continuación:

- Se requiere saber si están presentes, en los marcos y regulaciones nacionales de la formación inicial de docentes, las competencias siglo XXI y estrategias pedagógicas inclusivas, ya que, sin estas, señala el informe, los docentes del futuro no contarán con las herramientas para hacer frente a los retos que implica enseñar en perspectiva agenda mundial educación 2030.
- Del mismo modo, saber si las universidades pedagógicas, están integrando a sus currículos y propuesta de formación las competencias SXXI y se realiza con perspectiva inclusiva, pero, no solo desde contenidos trasversales sino, y sobre todo, articulándolos con los cursos pedagógicos y disciplinarios y proveyendo recursos específicos para un actuar docente eficaz en estos ámbitos.
- También, cabe la necesidad de saber, si las instituciones pedagógicas están haciendo efectiva la incorporación de procesos de prácticas reales en etapas tempranas de la formación entendiendo que las prácticas se transforman en el lugar más adecuado para movilizar las competencias SXXI y las pedagogías para la inclusión. Reforzando, la perspectiva de inclusión, como forma de sensibilización del “futuro pedagogo con los contextos vulnerables favoreciendo la construcción de conocimiento pedagógico y habilidades para la enseñanza efectiva en contextos de desventaja” (OREALC/UNESCO, 2018, p. 94).
- Es necesario intervenir en el formador de formadores, es en ellos donde también se deben desarrollar estas competencias y habilidades desde un enfoque inclusivo. Por ejemplo: desarrollo de pensamiento crítico y reflexivo, uso pedagógico de las TICs, educación ciudadana y saberes pedagógicos para actuar en ambientes vulnerables.

2.13.3 La sostenibilidad, currículum y competencias en la FID

Las denominadas competencias y habilidades Siglo XXI, de las que ha se ha informado en los dos puntos anteriores, en sus orientaciones prácticas incluyen las de sostenibilidad. Por ello, no es de extrañar que las competencias de sostenibilidad en sus conceptualizaciones, aplicabilidad, y orientación actitudinal y valórica aparezcan como recurrentes en las propuestas de formación inicial docente. La idea de formar bajo esas orientaciones pasa por la generación de “prácticas docentes hacia el desarrollo sostenible, que pueda ser asumida por el profesorado de todos los niveles educativos, tanto del sistema escolar como de la formación profesional y la universitaria.” (Murga-Menoyo, 2015, p. 55).

La importancia de adquirir estas competencias requiere que el profesorado de todos los niveles educativos, tanto en el sistema escolar como en la formación profesional y la universitaria, se comprometan activamente a imbuir en su práctica docente los principios y valores del desarrollo sostenible (Martín-Pérez, 2018).

Murga-Menoyo (2015) resume el proceso de integración de competencias de sostenibilidad en la FID bajo el término «*sostenibilización curricular*». Como muy bien lo dice: “No se trata de educar *sobre* desarrollo sostenible –explicar las problemáticas más acuciantes– sino de educar *para* el desarrollo sostenible-activar comportamientos consecuentes con el enfoque (Jucker y Mathar, 2015, p. 29)” (Murga-Menoyo, 2015, p. 57).

Desde la perspectiva curricular, y no olvidando que el currículum es una construcción social, no es de extrañar que en pleno siglo XXI, sus componentes siguen influyendo directamente en el proceso de producción de aprendizajes y en el desarrollo integral de cada individuo. En tal circunstancia, se viene proponiendo, hace más de una década⁴⁹ la necesidad de considerar la “*sostenibilidad curricular*” en el desarrollo de competencias teniendo a la vista lo complejo que se ha puesto en la actualidad el fenómeno educativo. Por ejemplo, se relaciona el concepto de “sostenible” con el de calidad, entendiendo que el

⁴⁹ La ONU proclamó el Decenio de la Educación para el Desarrollo Sostenible, 2005-2014 (DEDS) ver más en <http://www.unesco.org/new/es/santiago/education/education-for-sustainable-development/decade-of-education-for-sustainable-development-desd/>

concepto va más allá de lo puramente ambiental, hoy se les une los aspectos sociales y económicos (Wee, 2017).

Desde la UNESCO (2006) se viene expresando la necesidad de generar prácticas formativas vinculadas al paradigma de la Sostenibilidad y al Desarrollo Sostenible (DS). De forma explícita, la demanda ha sido proponer que en los currículums incorporen problemáticas claves para el futuro de la humanidad, pero no sólo focalizadas en temáticas medioambientales como el calentamiento global o el agotamiento de recursos naturales; sino también problemáticas más relacionadas a “las desigualdades económicas, pobreza, distribución dispar de recursos, conflictos bélicos, equidad y justicia social (Gutiérrez et al. 2006)” (citado en Wee, 2017, p. 79) y que aparecen explícitamente declaradas en la actual Agenda 2030.

En este contexto, los planteamientos en los que se asienta el paradigma del desarrollo sostenible requieren se evidencie en la formación inicial de profesores (FID), de ahí lo importante de validar la generación de un currículum sostenible que derive en el desarrollo de competencias de sostenibilidad (cognitivas, procedimentales y actitudinales o cognitivas, intrapersonales e interpersonales según la “Estrategia regional de docentes”), por tanto, valide aprendizajes para un actuar docente desde ese enfoque.

En esa misma línea, dentro del *Programa Mundial de Educación para el Desarrollo Sostenible (GAP)* que emana de la conferencia General de la UNESCO en el 2014⁵⁰, Murga-Menoyo (2015, p. 62) destacan dos objetivos relativos al desarrollo de un currículum para la sostenibilidad:

1. Reorientar la educación y el aprendizaje para que todos tengan la posibilidad de adquirir los conocimientos, las competencias, los valores y las actitudes necesarias para contribuir al desarrollo sostenible.
2. Reforzar el papel de la educación en todos los planes de acción, programas y actividades para promover el desarrollo sostenible (UNESCO, 2014c, p. 14).

⁵⁰ Ver más en el siguiente sitio web: <https://es.unesco.org/gap>

En la propuesta UNESCO (2014) para la EDS, cuatro son las perspectivas o enfoques sobre los que se sostiene y complementa, los que etiqueta como: integrador, contextual, crítico y transformativo. Murga-Menoyo (2015, p. 64) los explica de la siguiente manera:

- El Integrador enfatiza la perspectiva holística, para ello tiene en cuenta al conjunto de factores, elementos y aspectos propios de la sostenibilidad y al espacio dinámico de interrelaciones socioculturales y ambientales que se producen. Donde, además, los sujetos despliegan su capacidad para pensar racionalmente y de manera integrada.
- El segundo aspecto, el contextual, da relevancia a la cultura local como fuente inspiradora del cambio por la sostenibilidad. Aquí, las personas desarrollan aquellas capacidades que ayudan a transitar “desde su contexto local hacia la sostenibilidad”
- El tercero, el enfoque crítico, desafía al paradigma dominante y busca que se desarrollen competencias para la toma de conciencia; competencias intelectuales y competencias éticas de la equidad.
- El último enfoque el transformativo, que, en alianza con el crítico, se abren de manera consciente hacia estilos de vida sostenibles, teniendo en cuenta los planos social, económico y ambiental.

Dentro de ese horizonte, el currículum sostenible y las competencias de sostenibilidad se inscriben en una comprensión crítica de este mundo globalizado para lo cual se requiere, según la UNESCO, un sistema educativo que atienda desde una “concepción humanista de la educación, basada en el respeto a la vida y a la dignidad humana, la igualdad de derechos, la justicia social, la diversidad cultural, la solidaridad internacional y la responsabilidad compartida de un futuro sostenible” (UNESCO, 2015, p. 9).

En el mismo sentido, cabe la referencia respecto de la necesidad de replantear la educación y los aprendizajes atendiendo a la complejidad para comprender y actuar en las sociedades del siglo XXI, teniendo a la vista valores y demandas vinculadas a la sostenibilidad, que se ligue a una “educación que prepare a los ciudadanos y ciudadanas para el logro de un desarrollo culturalmente plural, socialmente justo y ecológicamente sostenible (Gutiérrez et al., 2006)” (citado en Wee, 2017, p. 80).

Observando el cuadro de competencias básicas del currículum, los contenidos sobre sostenibilidad debiesen aparecer de manera explícita en cualquier plan de estudios que atienda la FID considerando, a su vez, las dimensiones del desarrollo sostenible; económico, social, medioambiental, cultural y político (Martínez et al., 2007). Entonces, pensar la FID desde competencias curriculares ancladas en los postulados derivados del paradigma del desarrollo sostenible, significa (como se ha dicho) superar el concepto de sostenibilidad que la entiende sólo desde una lógica centrada en los problemas medioambientales, hacia otro enfoque que busca:

[...]integrar los principios, valores y prácticas del desarrollo sostenible en todas las facetas de la educación y el aprendizaje” (UNESCO, 2006, p. 6); tratando de incentivar cambios de comportamiento fundamentales que aseguren el futuro, la integridad del medio ambiente y la economía, esperando contribuir al desarrollo de competencias que subyacen desde el enfoque de la justicia social, el reparto equitativo de riquezas y el cuidado medioambiental. (Wee, 2017, p. 87).

De acuerdo con lo expresado, incluir la sostenibilidad dentro de los procesos que enmarca la FID, va en línea con potenciar procesos de cambio y mejora curricular, replanteando el paradigma educativo actual, a fin de dar cuenta de las competencias que se requieren para hacer frente a las demandas y necesidades de este siglo XXI. También, significa pensar de manera consciente, crítica y empática, para actuar a favor del planeta y de las generaciones futuras, teniendo a la vista las dimensiones del desarrollo sostenible: social, político, económico, ambiental y cultural.

Desde esta perspectiva, el encuadre curricular y las competencias (y sus habilidades) que promueve, supone considerar los valores, la ética, el cambio social y la participación en iniciativas en donde se promueve el paradigma humanista que subyace al desarrollo sostenible, a través de acciones metodológicas innovadoras de enseñanza-aprendizaje, facilitando “el desarrollo de valores como la participación ciudadana, el respeto a la diversidad y el compromiso social (UNESCO, 2015)” (Wee, 2017, p. 88) y estimulando el pensamiento creativo y la resolución de problemas. Ahora bien, ¿cuáles son esas

competencias del paradigma del desarrollo sostenible claves? y ¿qué se requieren considerar en la FID?

2.13.4 Las competencias de sostenibilidad en la FID

En este escenario, la denominación de competencias, bien sintetizada por Murga-Menoyo (2015), es la dimensión que asocia (relaciona) aquellos saberes cognitivos, axiológicos y procedimentales. Una competencia en esencia es multidimensional, en el mundo de la formación de profesores (inicial y continua) implica saber conocer y comprender, pero también saber actuar y saber ser y convivir. Por lo mismo, una competencia se activa y valida en el momento en que los docentes las movilizan para actuar en situación de práctica educativa y pedagógica. Desde una lógica más amplia las competencias incluyen diversas habilidades y capacidades, (Villegas Rivera, 2017) haciendo la salvedad que las habilidades se presentan de igual manera en toda circunstancia, en cambio “las competencias son respuestas adaptativas que se ajustan a los requerimientos del contexto” (Murga-Menoyo, 2015, p. 67).

En cuanto a la formación de competencias para el desarrollo sostenible y como una forma de sintetizar la propuesta de la UNESCO, Murga-Menoyo (2015) estructura los pasos que sigue una competencia, desde la identificación de las habilidades o capacidades que la caracterizan hasta la asociación de indicadores observables, que dan cuenta de dichas capacidades o habilidades reconocidas.

A continuación, se presenta la matriz de competencias para la sostenibilidad propuesta por Murga-Menoyo (2015) y que por su aporte se incluye aquí la original (véase Tabla 13). Tener en cuenta que los elementos de la columna “componentes”, en una u otra medida, se encuentran en las distintas competencias. El autor asigna una u otra teniendo en cuenta la significatividad de su peso específico en cada caso, sin embargo, advierte que su propuesta no tiene pretensiones de exclusividad.

Tabla 13

Matriz básica de competencias para la sostenibilidad

Competencias (UNESCO, 2014c, p. 12)	Componentes	Capacidad para...
Análisis crítico	Pensamiento crítico Compromiso ético Compromiso intelectual	<ul style="list-style-type: none"> • Comprender que el conocimiento es incompleto y está teñido de subjetividad. • Comprender que todo sistema (conceptual, socioeconómico, etc.) presenta disfunciones que pueden ser identificadas y corregidas • Reconocer las disfunciones sociales y económicas que se oponen al desarrollo sostenible. • Proponer alternativas de mejora • Comprender la realidad, física y social, como un sistema dinámico de factores interrelacionados, a nivel global y local.
Reflexión sistémica	Pensamiento relacional Pensamiento holístico Sentimiento de pertenencia a la comunidad de vida	<ul style="list-style-type: none"> • Comprender las interrelaciones entre valores, actitudes, usos y costumbres sociales, estilos de vida. • Profundizar en las causas de los fenómenos, hechos y problemas. • Comprender al ser humano como un ser ecodependiente.
Toma de decisiones colaborativa	Habilidades argumentativas Habilidades participativas Compromiso democrático y con los derechos humanos universales	<ul style="list-style-type: none"> • Poner en juego habilidades de trabajo colaborativo en grupos diversos. • Reconocer el derecho de las personas a participar en todas las cuestiones que les afectan y en los procesos de desarrollo sostenible (procesos endógenos). • Comprender los efectos que, a medio y largo plazo, tienen los comportamientos individuales sobre los usos y costumbres sociales, y, a través de ellos, sobre colectivos humanos de la propia comunidad y de otras.
Sentido de responsabilidad hacia las generaciones presentes y futuras	Compromiso ético Compromiso social Pensamiento anticipatorio Pensamiento sincrónico y diacrónico Responsabilidad universal, sincrónica, diacrónica y diferenciada.	<ul style="list-style-type: none"> • Comprender las consecuencias de los comportamientos individuales y colectivos sobre las condiciones biológicas necesarias para la vida, presente y futura. • Cuidar las relaciones intra e intergeneracionales, con criterios de equidad y justicia. • Contribuir al cambio por la sostenibilidad, adoptando alternativas posibles a los estilos de vida injustos insostenibles hoy consolidados.

Fuente: Murga-Menoyo (2015, p. 69).

De acuerdo con lo expuesto hasta ahora, la formación curricular por competencias se ha ido consolidando a nivel mundial y en Chile también, está presentándose como la salida transformadora para hacer frente a las complejidades y desafíos educacionales que demanda la formación inicial docente (FID). Bajo ese carácter, el problema ha sido identificar cuáles serían las competencias transversales o claves que todo docente debiese adquirir, para hacer frente a las demandas y necesidades de este mundo globalizado o *¿Qué competencias clave para la sostenibilidad es preciso formar?* Así, como también, identificar si en las propuestas formativas se hacen cargo de tales demandas o si se han ido adaptando a los requerimientos de las sociedades del siglo XXI.

En tal escenario, los ODS representan y, a su vez, demandan en sus formulaciones, un tipo de competencias transversales que supone todo ciudadano del siglo XXI debiese adquirir a fin de actuar de manera consciente en el planeta. Algunas de las competencias transversales claves, que devienen de la llamada Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS), según la UNESCO (2017) serían las siguientes (Tabla 14):

Tabla 14

Competencias clave para la sostenibilidad

Competencias clave para la sostenibilidad
Competencia de pensamiento sistémico: las habilidades para reconocer y comprender las relaciones; para analizar los sistemas complejos; para pensar cómo están integrados los sistemas dentro de los distintos dominios y escalas; y para lidiar con la incertidumbre.
Competencia de anticipación: las habilidades para comprender y evaluar múltiples escenarios futuros - el posible, el probable y el deseable; para crear visiones propias de futuro; para aplicar el principio de precaución; para evaluar las consecuencias de las acciones; y para lidiar con los riesgos y los cambios.
Competencia normativa: las habilidades para comprender y reflexionar sobre las normas y valores que subyacen en nuestras acciones; y para negociar los valores, principios, objetivos y metas de sostenibilidad en un contexto de conflictos de intereses y concesiones mutuas, conocimiento incierto y contradicciones
Competencia normativa: las habilidades para comprender y reflexionar sobre las normas y valores que subyacen en nuestras acciones; y para negociar los valores, principios, objetivos y metas de sostenibilidad en un contexto de conflictos de intereses y concesiones mutuas, conocimiento incierto y contradicciones.

Competencias clave para la sostenibilidad

Competencia estratégica: las habilidades para desarrollar e implementar de forma colectiva acciones innovadoras que fomenten la sostenibilidad a nivel local y más allá.

Competencia de colaboración: las habilidades para aprender de otros; para comprender y respetar las necesidades, perspectivas y acciones de otros (empatía); para comprender, identificarse y ser sensibles con otros (liderazgo empático); para abordar conflictos en grupo; y para facilitar la resolución de problemas colaborativa y participativa.

Competencia de pensamiento crítico: la habilidad para cuestionar normas, prácticas y opiniones; para reflexionar sobre los valores, percepciones y acciones propias; y para adoptar una postura en el discurso de la sostenibilidad

Competencia de autoconciencia: la habilidad para reflexionar sobre el rol que cada uno tiene en la comunidad local y en la sociedad (mundial); de evaluar de forma constante e impulsar las acciones que uno mismo realiza; y de lidiar con los sentimientos y deseos personales.

Competencia integrada de resolución de problemas: la habilidad general para aplicar distintos marcos de resolución de problemas a problemas de sostenibilidad complejos e idear opciones de solución equitativa que fomenten el desarrollo sostenible, integrando las competencias antes mencionadas.

Fuente: UNESCO, 2017c, p. 10.

En este contexto cabe la reflexión respecto a considerar si en la FID se están modificando o adaptando los planes de estudios, sus metodologías, didácticas, contenidos, objetivos y prácticas de aprendizaje a los requerimientos que engloba el paradigma de la sostenibilidad. A su vez, falta clarificar en qué medida se alinean o adaptan con la “sostenibilización curricular” y sus competencias asociadas, comprendiendo que este perfil (sostenible) va a influir directamente en sus vidas personales y profesionales” (UNESCO, 2017c, p. 51).

Adherimos a la propuesta de Murga-Menoyo (2015) para “sostenibilizar el currículo”. Lo que significa incorporar las competencias de sostenibilidad en los proyectos de formación del profesorado, teniendo claro que la cuestión no pasa por ampliar en contenidos de aprendizaje sino, como lo dice este autor, en “«repensar», «integrar» y «transformar» la docencia orientándola hacia la sostenibilidad” (Murga-Menoyo, 2015, p. 77).

Se demanda una formación docente que incorpore en sus dispositivos las competencias de sostenibilidad, para desde ahí abordarlas en sus prácticas educativas, sociales y pedagógicas.

Los docentes, en su condición de ciudadanos, necesitan las capacidades para actuar como tales en sociedades sostenibles. Pero, además, como formadores de los futuros ciudadanos, precisan así mismo que las competencias específicas de su ejercicio profesional se orienten hacia la sostenibilidad y les capaciten para, a su vez, formar a sus estudiantes en los principios y valores del desarrollo sostenible. Así, éstos últimos podrán desenvolverse en contextos sociales caracterizados por la sostenibilidad de su desarrollo. (Murga-Menoyo, 2015, p. 78)

A manera de síntesis, siguiendo la propuesta de la UNESCO a través de la “Estrategia regional de docentes” (2018) tres son dominios de competencias relevantes desde las cuales es posible configurar la sostenibilización del currículum y las competencias y habilidades asociadas (véase Tabla 15):

- a) **competencias cognitivas**, que hacen referencia al razonamiento y la memoria;
- b) **competencias intrapersonales**, capacidades de las personas para manejar su conducta y emociones; y
- c) **competencias interpersonales**, concebidas como la expresión de ideas, la interpretación y respuesta a los mensajes de los interlocutores.

Tabla 15

Modelo de competencias y habilidades siglo XXI

DIMENSIONES	COMPETENCIAS Y HABILIDADES
COGNITIVAS	1. Pensamiento crítico 2. Creatividad e innovación 3. Resolución de problemas 4. Comunicación 5. Manejo de la información 6. Apropiación de las tecnologías digitales
INTRAPERSONALES	7. Pensamiento reflexivo 8. Habilidades personales
INTERPERSONALES	9. Colaboración

DIMENSIONES	COMPETENCIAS Y HABILIDADES
	10. Ciudadanía local, nacional y global
	11. Responsabilidad social

Fuente: OREALC/UNESCO (2018, p. 14)

Profundizando en lo expresado, a continuación, se informa de la definición teórica del modelo de competencias Siglo XXI (véase Tabla 16):

Tabla 16

Definiciones de las competencias y habilidades siglo XXI

Definiciones de las competencias y habilidades siglo XXI
Competencias Cognitivas:
<p>1. Pensamiento crítico</p> <p>Es la capacidad de interpretar, analizar, evaluar, hacer inferencias, explicar y clarificar significados. Está basado en el razonamiento lógico, la capacidad de trabajar con conceptos, la conciencia de las perspectivas y puntos de vista propios y ajenos, y el pensamiento sistémico. Requiere un desarrollo progresivo del conocimiento sobre el propio pensamiento y de las estrategias efectivas para pensar (ATC21S, 2010).</p>
<p>2. Creatividad e innovación</p> <p>La creatividad involucra la capacidad para innovar, imaginar, inventar, recrear. Se trata de formar a niños y jóvenes en la generación de ideas originales, demostrando inventiva, probando distintos caminos, eligiendo las mejores alternativas y asumiendo riesgos (FOD 2014; Valencia et al., 2016).</p>
<p>3. Resolución de problemas</p> <p>La resolución de problemas es la capacidad de identificar, seleccionar, analizar, sintetizar, evaluar y tomar decisiones en situaciones problemáticas cuyo método de solución no resulta obvio de manera inmediata. Incluye también la disposición a involucrarse en dichas situaciones con el fin de lograr el pleno potencial como ciudadanos constructivos y reflexivos (OCDE, 2014, p. 12).</p>
<p>4. Comunicación</p> <p>Es la capacidad que abarca el conocimiento de la lengua y la habilidad para utilizarla en una amplia variedad de situaciones y mediante diversos medios. Las habilidades comunicativas juegan un papel fundamental en articular pensamientos e ideas con claridad y efectividad a través de la comunicación oral, escrita y no verbal en una variedad de contextos y propósitos. (Framework for 21st Century Learning; Valencia et al., 2016).</p>
<p>5. Manejo de la información</p> <p>Es la capacidad para acceder a la información de forma eficiente, evaluarla de manera crítica y utilizarla de forma creativa y precisa. Involucra formular preguntas, identificar fuentes de información, desarrollar estrategias eficaces para ubicar la información, seleccionarla de modo adecuado, organizarla, para finalmente producir y comunicar. El acceso, análisis y comunicación de la información se puede realizar mediante herramientas digitales, pero también por medios impresos y visuales (ATC21S, 2010).</p>
<p>6. Apropiación de las tecnologías digitales</p> <p>Es la capacidad para explorar, crear, comunicarse y producir utilizando las tecnologías como herramientas. Contempla saber usar las tecnologías para comprender y aprender sobre aspectos de interés, solucionar</p>

Definiciones de las competencias y habilidades siglo XXI

Competencias Cognitivas:

problemas y responder a situaciones de la vida cotidiana, crear productos innovadores, conectarse y comunicarse con otros (ATC21S, 2010).

Competencias intrapersonales

7. Pensamiento reflexivo

La reflexión implica el uso de destrezas metacognitivas (pensar acerca de pensar), habilidades creativas y la adopción de una actitud crítica.

8. Habilidades personales

Refieren a habilidades para interpretar y gestionar emociones, motivaciones y comportamientos propios y de otros, durante interacciones sociales o en un contexto social interactivo (En Gauge 21st Century Skills) 4 Destrezas como la perseverancia, sentido de responsabilidad, resiliencia, tolerancia a la frustración, flexibilidad, adaptabilidad, autonomía e iniciativa, forman parte de estas habilidades. Asimismo, habilidades de auto-regulación, autoevaluación, auto-reflexión, auto-reforzamiento y cuidado de salud física y psicológica.

Competencias interpersonales

9. Colaboración

Es la capacidad de trabajar de forma efectiva con otras personas para alcanzar un objetivo común, articulando los esfuerzos propios con los de los demás. Implica tomar decisiones colectivas basadas en el consenso, negociar cuando se presentan desacuerdos, hacer críticas constructivas, apoyar y valorar los esfuerzos de los compañeros, plantear el desacuerdo de forma asertiva y respetuosa (ATC21S, 2010).

10. Ciudadanía local, nacional y global

Es la capacidad de asumir un rol activo, reflexivo y constructivo en la comunidad local, nacional y global, comprometiéndose con el cumplimiento de los derechos humanos y de los valores éticos universales. A esto se suma tener conocimiento acerca del funcionamiento de las sociedades democráticas, así como de los desafíos del mundo actual (ATC21S, 2010).

11. Responsabilidad social

Refiere a la capacidad de tomar decisiones y actuar considerando aquello que favorece el bienestar propio, de otros y del planeta, comprendiendo la profunda conexión que existe entre todos ellos. Involucra la participación en la búsqueda de un mundo justo, pacífico y ecológico (ATC21S, 2010). Lo anterior implica una orientación personal al servicio.

Fuente: OREAL – UNESCO (2018, pp. 15-16)

Si nos detenemos en esta concepción de dimensiones, se puede observar que todas las otras categorías y habilidades desarrolladas por los autores e instituciones citados en esta parte del capítulo teórico de la tesis (UNESCO, 2017c; Villegas Rivera, 2017; Wee., 2017; Murga-Menoyo, 2015; Pellegrino y Hilton (2012; Martínez et al., 2007, entre otros); se encuentran presentes en este marco.

En el presente estudio se considera una respuesta más dinámica para incluir la diversidad de habilidades que consigna el paradigma del desarrollo sostenible. El ODS 4 busca garantizar una educación de calidad, equitativa e inclusiva para todos y todas y durante toda la vida. Es por esto que, dentro de las dimensiones del modelo de competencias siglo XXI escogidas para orientar el proceso investigativo, hay que consignar o considerar la dimensión inclusión pedagógica. En el informe regional sobre docentes, la OREAL-UNESCO (2018) se refieren a la necesidad de que los docentes desarrollen las competencias que les permitan atender la diversidad en el aula y comprendan la importancia de los procesos de inclusión para el ejercicio de su labor profesional.

La propuesta en el informe regional recoge unas dimensiones a tener en cuenta para la forma de actuar del docente de manera que apunte a desarrollar lo que ellos denominan “pedagogía de la inclusión”. En lo procedimental, las dividen en dos dimensiones: “una más estrictamente pedagógica y referida al quehacer de aula y otra de responsabilidad profesional, de alcance comunitario e institucional” (OREALC/UNESCO, 2018, p. 18). El modelo de acciones docentes inclusivas se representa en la Tabla 17:

Tabla 17

Modelo de acciones docentes para una pedagogía de la inclusión.

DIMENSIONES	CATEGORÍAS DE ACCIÓN DOCENTE
Pedagógica	1. Elaboración de planes de acción individuales
	2. Planificación y adaptación curricular
	3. Conocimiento pedagógico para una enseñanza efectiva en contextos de desventaja
	4. Estrategias metodológicas variadas
	5. Trabajo colaborativo
Responsabilidad profesional	6. Participación de la comunidad escolar
	7. Espacios de reflexión entre profesionales de la educación.

Fuente: OREALC/UNESCO (2018, p. 19)

En la primera dimensión (la pedagógica) se plantea desarrollar la capacidad de los profesores para diseñar planes de acción individuales, adaptaciones curriculares, y disponer de saberes pedagógicos que incluya unas variadas estrategias didáctico metodológica para actuar en espacios de privación sociocultural. Respecto a la dimensión de responsabilidad profesional, las sugerencias apuntan a desarrollar trabajo colaborativo como el camino

hacia la inclusión, integrando a las comunidades educativas y promoviendo continuos momentos de reflexión entre los docentes (Cox, 2018; OREALC/UNESCO, 2018, p. 19) (Tabla 18).

Tabla 18

Definición teórica modelo de acciones docentes para una pedagogía de la inclusión

Acciones docentes para una pedagogía de la inclusión: dimensión pedagógica.

1. Elaboración de planes de acción individuales

La inclusión en el aula depende en gran medida de capacidades docentes para atender la diversidad y sus requerimientos múltiples respecto del aprendizaje. Esto supone, en primer término, preparación para formular planes de acción individuales con arreglo a los diferentes estilos de aprendizaje, aptitudes y contextos de origen de los estudiantes. Estos planes deben incluir críticamente, la evaluación. (C. Duk y R. Blanco 2012; F. Javier Murillo y Cynthia Duk (2012).

2. Planificación y adaptación curricular

Un currículo rígido y cerrado, que además se enmarque y evalúe sólo por medio de exámenes estandarizados, conlleva el fracaso de un gran número de estudiantes y que las diferencias se conviertan en un lastre. El desarrollo de proyectos curriculares más interactivos y participativos proporciona a su vez un método de aprendizaje cooperativo, la inclusión del trabajo de los estudiantes a varios niveles y aporta varias fortalezas e historias al aula (Sapon-Shevin, M., 2011).

3. Conocimiento pedagógico para una enseñanza efectiva en contextos de desventaja.

Es fundamental el conocimiento de los contextos de desventaja y pobreza y sus efectos sobre las características de los que aprenden, y por tanto sobre los métodos y las relaciones sociales requeridas de la enseñanza en dichos contextos para ser efectiva. (Darling-Hammond y Bransford, 2005; Delpit, 1995, 2012).

4. Estrategias metodológicas variadas.

Las estrategias metodológicas inclusivas pueden ser variadas y múltiples, y tienen en común que son atractivas, interactivas, se sirven del conocimiento previo de los estudiantes, además fomentan y promueven el apoyo entre los compañeros. En estos casos, la preocupación está centrada en que los alumnos y alumnas desarrollen una actitud de vida basada en saber escuchar, respetar, participar e interpretar crítica y constructivamente la realidad social, cuestión relevante para el desarrollo de las competencias del S. 21. (Sapon-Shevin, 2011; Operti y Belalcázar. 2008; Rojas, et al., 2016).

Acciones docentes para una pedagogía de la inclusión: dimensión profesional

5. Trabajo colaborativo

La inclusión, en su dimensión de participación, supone una cultura de trabajo común y una voluntad colectiva que involucre a todos los miembros de una comunidad educativa. Para ello es necesario contar con modelos de trabajo basados en la colaboración y procesos pedagógicos inclusivos que permitan a todos contribuir equitativamente. (Halinen I. y Järvinen R., 2008; Operti y Belalcázar, 2008).

6. Participación de la comunidad escolar

Las escuelas inclusivas requieren de la construcción y consolidación de una comunidad de actores y dinámicas de relaciones sociales en su interior que visibilicen la diversidad y sepan trabajar con ella, manejando lenguajes no estigmatizadores de los distintos tipos de diversidad. Las relaciones sociales al interior de la comunidad escolar (docentes, estudiantes, personal de administración y servicios y familias) ponen en el centro la importancia de la acogida, el afecto, el acompañamiento y las dinámicas de convivencia,

con especial atención en la integración de los estudiantes y la formación en contra de todo tipo de discriminación social o cultural (Sapon-Shevin, 2011; Murillo, F.J. y Hernández-Castilla, R., 2011).

7. Espacios de reflexión entre profesionales de la educación

Dentro del trabajo escolar, los docentes necesitan desarrollar una capacidad para reflexionar colectivamente sobre los propios prejuicios y estigmatizaciones que se dan al interior de los establecimientos escolares, para analizar las situaciones que afectan los aprendizajes de algunos estudiantes y las estrategias y metodologías más efectivas para abordarlas. Junto con ello, deben conocer y construir vínculos con las familias de los estudiantes, para generar confianzas y respeto mutuo.

Fuente: OREAL – UNESCO (2018, pp. 19-20)

Para sintetizar, en la Tabla 19 se muestra un cuadro que define cada una de las competencias del Siglo XXI y las categorías de acción para una pedagogía de la inclusión. Estas propuestas del modelo OREAL-UNESCO (2018), en el mencionado informe regional de estrategias de docentes, sirven a este trabajo investigativo como el soporte teórico en el contexto de una formación y educación para el desarrollo sostenible, tal y como se citaba en este marco teórico cuando Murga-Menoyo (2015) expresaban que “no se trata de educar sobre desarrollo sostenible — sino de educar para el desarrollo sostenible”.

Tabla 19

Cuadro integrado comparativo competencias para el siglo XXI y categorías de acción para una pedagogía de la inclusión

	Competencias para el siglo XXI	Categorías de acción para una Pedagogía de la Inclusión	
Cognitivas	<p>Pensamiento crítico. Interpretar, analizar, evaluar, hacer inferencias, explicar y clarificar significados. Razonar correctamente, de forma autónoma, tomar decisiones informadas y resolver problemas complejos.</p> <p>Creatividad e innovación. Imaginar, inventar, re-crear, generar ideas originales, probar distintos caminos, elegir las mejores alternativas y asumir riesgos.</p> <p>Resolución de problemas. Identificar, seleccionar, analizar, sintetizar, evaluar y tomar decisiones en situaciones cuyo método de solución no resulta obvio.</p> <p>Comunicación. Conocimiento de la lengua y habilidad para utilizarla en variedad de situaciones y mediante diversos medios. Comprensión de los mensajes y emociones de los demás; asertividad y habilidad para dialogar. No está supeditada al plano verbal.</p> <p>Manejo de información. Acceder a la</p>	<p>Elaboración de planes de acción individuales. Formación en estrategias de evaluación y el uso de la información que esta provee para que los futuros docentes sean capaces de adaptar los programas a los diversos modos y ritmos de aprendizaje</p> <p>Planificación y adaptación curricular. Adaptación curricular para responder a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes y conciencia de que la gestión del currículo es clave en el reconocimiento de la diversidad.</p> <p>Conocimiento pedagógico para una enseñanza efectiva en contextos de desventaja. Conocimiento de los contextos de desventaja y pobreza y sus efectos sobre las características de los que aprenden, los métodos y las relaciones sociales requeridos en dichos contextos para ser efectiva</p> <p>Estrategias metodológicas variadas. Tienen en común que son atractivas, interactivas, fomentan y promueven el apoyo entre los compañeros, una actitud de vida basada en</p>	Pedagógica

	Competencias para el siglo XXI	Categorías de acción para una Pedagogía de la Inclusión	
Intrapersonales	<p>información de forma eficiente, evaluarla de manera crítica y utilizarla de forma creativa y precisa</p> <p>Apropiación de tecnologías digitales. Explorar, crear, comunicarse y producir utilizando las tecnologías como herramientas.</p> <p>Pensamiento reflexivo. Uso de destrezas metacognitivas (pensar acerca de pensar), habilidades creativas y adopción de una actitud crítica.</p> <p>Habilidades personales. Interpretar y gestionar emociones, motivaciones y comportamientos propios y de otros. Perseverancia, sentido de responsabilidad, resiliencia, tolerancia a la frustración, flexibilidad, adaptabilidad, autonomía e iniciativa.</p>	<p>saber escuchar, respetar, participar e interpretar crítica y constructivamente la realidad social.</p>	Responsabilidad profesional
Interpersonales	<p>Colaboración. Trabajar efectivamente con otros para alcanzar un objetivo común. Tomar decisiones basadas en el consenso, hacer críticas constructivas, valorar los esfuerzos de los compañeros.</p> <p>Ciudadanía local, nacional, global. Asumir un rol activo, reflexivo y constructivo en la comunidad local, nacional y global, comprometerse con el cumplimiento de los derechos humanos y de los valores éticos universales. Conocimiento acerca del funcionamiento de las sociedades democráticas, así como de los desafíos del mundo actual.</p> <p>Responsabilidad social. Tomar decisiones y actuar considerando aquello que favorece el bienestar propio, de otros y del planeta, comprendiendo la profunda conexión que existe entre todos ellos.</p>	<p>Trabajo colaborativo. Cultura de trabajo común y una voluntad colectiva que involucre a todos los miembros de una comunidad educativa. Modelos de trabajo basados en la colaboración y procesos pedagógicos inclusivos que permitan a todos contribuir equitativamente.</p> <p>Participación de la comunidad escolar. Acogida, afecto, acompañamiento y dinámicas de convivencia, con especial atención en la integración de los estudiantes y la formación en contra de todo tipo de discriminación social o cultural.</p> <p>Espacios de reflexión entre profesionales de la educación. Reflexionar colectivamente sobre los propios prejuicios y estigmatizaciones que se dan al interior de los establecimientos escolares, para analizar las situaciones que afectan los aprendizajes de algunos estudiantes y las estrategias y metodologías más efectivas para abordarlas.</p>	
	<p>Fuente: Secretaría Técnica de la Estrategia Regional sobre Docentes basado en: Cedefop, 2008; Pellegrino y Hilton, 2012; OCDE, 2005; OCDE, 2014; ATC21S, 2010; Valencia et al., 2016; FOD 2014; EnGauge 21st Century Skills.</p>	<p>Fuente: Secretaría Técnica de la Estrategia Regional sobre Docentes basado en Blanco, 2006; Darling-Hammond y John Bransford 2005; Duk y Loren, 2010; Bryk y Schneider, 2002; Halinen y Järvinen, 2008; Murillo y Duk 2012; Operti y Belalcázar, 2008; Sapon-Shevin, 2011; Rojas, et al., 2016.</p>	

Fuente: OREAL-UNESCO (2018 p. 23)

Finalmente, cabe recordar que las competencias y habilidades siglo XXI la enmarcamos en el paradigma humanista de la educación que viene encabezando la UNESCO desde hace algunos años y que toma más fuerza con el acuerdo mundial por una nueva Agenda 2030 y sus ODS. Dentro de esos objetivos, la educación sigue estando en el

centro de las preocupaciones mundiales, por lo mismo alcanzar una educación de calidad, equitativa e inclusiva para todos y durante toda la vida está en el corazón de los objetivos de desarrollo sostenible.

El conjunto de las competencias del SXXI debe alcanzarse en un contexto de inclusión, donde la creatividad, el pensamiento crítico y la innovación se refuerzan mediante el concurso de todos; la resolución de problemas se enriquece con el trabajo colaborativo y aportes diversos; la comunicación se potencia con la multiplicidad de expresiones orales, escritas y artísticas; y la extensión de competencias digitales permite reducir brechas de conocimientos y de participación.

Es en este escenario donde la Formación Inicial docente o del profesorado que se realiza en el Chile de hoy emprende el desafío de traducir o de poner práctica al conjunto de las competencias Siglo XXI con enfoque inclusivo, para visualizarlo en procesos transversales de intervención curricular, metodológicos, de evaluación y, por cierto, en los perfiles del formador de formadores (OREAL-UNESCO, 2018).

2.14 Síntesis del capítulo

En el capítulo se han presentado los ejes problemáticos y teóricos. Primeramente, se hace el recorrido sobre el debate curricular y la crisis de los estudios curriculares, para luego desarrollar los fundamentos que dan origen a la llamada Educación basada en competencias (EBC) o enfoques curriculares basados u orientados a competencias. Que, en la FID chilena, es asumida como la estrategia adaptativa a los nuevos requerimientos paradigmáticos con los que se convive en las sociedades del siglo XXI.

El foco investigativo se centró en hacer un recorrido bibliográfico y teórico del debate actual sobre la profesión docente en general y, en particular de la formación inicial del profesorado y la vinculación que se viene estableciendo con las nuevas demandas mundiales en esta área, como en este caso las temáticas educativas ODS y su agenda educativa 2030.

En el capítulo se reflexiona sobre el currículum (Pinar et al., 1995; Sacristán, 1995), el currículum sostenible (Murga-Menoyo, 2016), las competencias, habilidades (OREALC/UNESCO, 2018; Tardif, 2010; Villagra, 2017), la identidad profesional docente (Bolívar, 2018; Marcelo y Valliant, 2018; Magro, 2018), la formación inicial del profesorado, trayectoria y desafíos curriculares (Ávalos, 2014; Escudero, 2019).

Desde la agenda educativa 2030 se concurre a informes internacionales y bibliografía, que contextualiza el proceso mundial que vive el mundo tras la Agenda 2030 y los ODS y la perspectiva paradigmática que la sostiene. Que se funda en una concepción humanista de una educación para todos, fundada en el respeto y promoción de los derechos humanos, la dignidad, la justicia social, la inclusión, la protección, la diversidad cultural, lingüística y étnica, tal y como lo señalaba la UNESCO a mediados del 2015.

Capítulo 3.

Marco Metodológico

3.1 Diseño de Investigación

Hurtado de Barrera (2002) señala que una buena estrategia técnico-metodológica es sin duda la base que permitirá alcanzar los objetivos y metas propuestas en cualquier tipo de investigación. En los capítulos previos hemos tenido la ocasión de presentar los antecedentes y sus fundamentos teóricos que justifican la realización de esta tesis. En este capítulo, la intención es exhibir y explicar los criterios concernientes al método utilizado, al tipo y diseño de investigación que guían el proceso seguido durante la elaboración de la tesis. Que se suman al detalle de la construcción de instrumentos de los que nos hemos servido para la recogida de datos, que son la base para el análisis de datos y la posterior discusión e interpretación de los resultados.

3.1.1 Enfoque de Investigación

El enfoque seguido en esta investigación se ha basado en la teoría fundamentada de corte constructivista con interpretación de casos. En ese escenario y dentro de la tradición cualitativa, la teoría fundamentada como corriente metodológica de investigación propia de las ciencias sociales y que forma parte de la corriente epistemológica del pragmatismo norteamericano y el Interaccionismo Simbólico, se asume aquí con la pretensión de producir teoría a partir de la recogida de datos o información siguiendo procedimientos interpretativos y de codificación de análisis inductivo con relación a un fenómeno (Strauss y Corbin, 2002). Desde una perspectiva metodológica y técnica permite integrar heterogéneas perspectivas acordes con una percepción integral del fenómeno a indagar. Según lo cual, un texto o documento, como en este caso, se convierte en un discurso susceptible de análisis cualitativo es decir interpretable y sujeto a revisión analítica permanente. De ahí que el plan de análisis usará como técnica el análisis de contenido, pero en una perspectiva constructivista e interpretativa, es decir cualitativa.

En una investigación cualitativa durante el proceso de análisis de datos es posible seguir una trayectoria que supere la relación positivista de dependencia entre sujeto y objeto hacia otra de interdependencia. Por lo mismo, se reconoce que los sujetos no son cosas o datos (*hermenéutica*). También se reconoce que los procesos sociales dependen de

la manera en que los propios actores sociales los perciben atendiendo a sus intereses y gustos (*fenomenología*) y se hace oído a los significados con los que buscan comprender e interpretar la realidad social (*interaccionismo simbólico*).

Para el caso de esta investigación, los documentos de la política institucional, sus perfiles profesionales y los programas de estudios o curriculares se transforman en las textualidades objeto de estudio. Es en ese espacio discursivo donde, se supone, se hayan los signos que permitirán identificar, analizar como en la FID universitaria chilena se están adaptando y alineando a los ODS en particular con el ODS 4-Educación 2030 y sus competencias y habilidades asociadas.

En síntesis, la presente investigación utilizará como enfoque teórico metodológico la perspectiva conocida como teoría fundamentada, de tipo constructivista e interpretativa, en base a la selección de casos y recursos bibliográficos oficiales y representativos de la FID Universitaria Chilena.

3.1.2 Tipo de investigación.

El tipo de investigación corresponde según la naturaleza de sus objetivos a una investigación de carácter descriptivo-interpretativa, de corte transversal (tomados solo recursos bibliográficos actualizados y oficiales a diciembre de 2019), sin contrastación de hipótesis ni experimentación. Se trata de una investigación de corte descriptivo en base a criterios constructivistas de confiabilidad, sistematicidad y credibilidad en la selección de casos y recursos bibliográficos seleccionados, que pretende la transferibilidad de conocimiento a las instituciones investigadas a través de la confirmación de las interpretaciones basadas en el análisis de casos reales y recursos bibliográficos institucionales y oficiales. En este sentido, el informe detallado de la investigación se basa en el reporte de análisis descriptivos e interpretativos de casos en una lógica sistemática, formal y sustantiva (Es decir, basada en casos empíricos seleccionados y organizados inductivamente).

Como se ha planteado, para la realización de esta investigación se utiliza, de preferencia, las prácticas investigativas enmarcadas en el paradigma cualitativo (Cook y

Reichardt, 1986; Cohen y Manion, 1990; Pérez Serrano, 1994) utilizando preferentemente la perspectiva constructiva e interpretativa de la teoría fundamentada. Que seguirá cómo estrategia metodológica la selección intencionada o teórica de casos empíricos de universidades y recursos bibliográficos de la FID. Que en definitiva permitan la construcción de una Teoría fundamentada de la dinámica y proceso de adaptación de la FID a los ODS. Cabe señalar, que esta perspectiva teórica-metodológica tiene la pretensión de descubrir los componentes básicos de un fenómeno determinado extrayéndolos de un contenido dado (análisis de textos institucionales de las universidades pedagógicas, planes de estudio, documentos de organismos internacionales, entre otros) con el objetivo de construir teorías específicas, y de alcance medio, focalizadas al objeto de estudio.

Todo tipo de investigación cualitativa sigue un continuo de fases, las que, a su vez, no tienen un principio ni termino bien focalizados; de hecho, se intercalan y combinan teniendo eso sí claro la necesidad de responder a las preguntas o temáticas ejes de la investigación. Rodríguez, Gil y García (1999) reconocen cuatro fases fundamentales del proceso: preparatoria, trabajo de campo, analítica e informativa, donde el investigador toma decisiones diversas de acuerdo con las situaciones y disyuntivas que van emergiendo. En todo caso, en cada una de estas cuatro fases existen otras que facilitan su diferenciación, llegando a producir al final de cada una de ellas un producto específico (véase Figura 11).

Figura 11

Proceso de investigación cualitativa



Fuente: Rodríguez Gómez et al., 1999.

Todas estas fases y sus sub-fases contiene en sí mismo procesos exploratorios, descriptivos, analíticos, comparativos, explicativos, predictivos, proyectivos, interactivos, confirmatorios y evaluativos, que, bajo la forma de actividades metodológicas, como se dijo antes, atraviesa toda investigación de corte comprensiva u holística (Carro Sancristóbal, 2010).

En el caso de esta investigación, se acude a la teoría fundamentada especialmente por el modo como se aborda todo el proceso investigativo, no hay un patrón lineal ya que todo el tiempo las fases o estadios se superponen o interconectan de ahí su carácter inductivo. La base para la sistematización de los datos recogidos o por obtener se sella vía la producción de una variedad de códigos, que se extraen de la fuente o texto. El paso siguiente es la agrupación de códigos bajo conceptos equivalentes, para hacer más fácil su administración. De la unión conceptual surgen las categorías, que en teoría fundamentada son el núcleo por el cual se llega a producir interpretaciones teóricas o supuestos (Charmaz, 2013).

3.1.3 Definición de las dimensiones del estudio.

Otro de los aspectos fundamentales de toda investigación es precisar los eventos o dimensiones del estudio. Dimensiones, que ya fueron desarrolladas en los capítulos previos, pero que aquí se presentan conceptual y operacionalmente.

Una dimensión o evento se define como, cualquier característica, fenómeno, proceso, hecho, ser o situación susceptible de ser objeto de estudio y de indagación en una investigación, tanto desde una lógica cualitativa como cuantitativa. En el caso de esta investigación, para indagar y describir como la FID universitaria chilena se está adaptando y alineando a los ODS en general y en específico con los componentes expresados en el ODS 4-Educación 2030 y sus competencias y habilidades siglo XXI asociadas, se organizó el proceso en tres grandes dimensiones o eventos (véase Tabla 20):

- Política institucional
- Identidad profesional docente
- Programática

Tabla 20

Definición conceptual y operacional de las dimensiones

Dimensiones	Definición Conceptual	Definición Operacional
Dimensión I: Política Institucional	<p>Las políticas institucionales representan el pensamiento estratégico de las universidades que gestionan la FID. Están anclados en principios, valores, objetivos y metas educativas y son el fundamento de todo su quehacer y, a su vez, permiten dar cuenta de su esencia identitaria corporativa. En ese ámbito, participan de manera permanente de procesos de reflexión estratégica respecto a las oportunidades y exigencias nacionales y mundiales en las sociedades del siglo XXI por ello interesa identificar cómo se están integrando los ODS y en especial el ODS4-Educación 2030 a partir del análisis de sus discurso textuales y curriculares y desde las competencias y habilidades asociadas.</p>	<p>Análisis y comparación de los discursos que expresan en los textos institucionales (PEI y Modelo Educativo de las Universidades) y el significado que le asignan, a partir de los atributos educativos ODS (Véase Tabla 28)</p>
Dimensión II: Identidad profesional docente	<p>La Identidad Profesional Docente (IPD) se construye durante todo el trayecto profesional, incluye la formación inicial y, se la entiende como la experiencia acumulada de valores, sentimientos, saberes, competencias y habilidades que se forman a lo largo de la vida personal y profesional.</p>	<p>Análisis y comparación de los discursos que expresan en los perfiles profesionales de cada una de las carreras escogidas para el estudio y el significado que le asignan, a partir de las temáticas educativas ODS (Véase Tabla 28)</p>
Dimensión III: Programática	<p>En ese escenario, será pertinente analizar si los perfiles profesionales de la FID en qué medida se asocia a los ODS y en particular al ODS 4- Educación 2030, teniendo en cuenta los nuevos retos que implica desarrollar esta profesión en las complejas sociedades del Siglo XXI.</p> <p>El currículo y su diseño en la FID en Chile, es el instrumento institucional técnico que orienta todo el proyecto de formación. Es un híbrido contempla el desarrollo de competencias con el tratamiento de contenidos sean estos de carácter general o específicos (Sello, pedagógicos, disciplinares y prácticos), pasando de una enseñanza centrada en contenidos a otra que se focaliza en el aprendizaje del estudiante.</p> <p>Se pretende identificar y analizar qué competencias y habilidades contempladas en los planes y programas de estudio abordan o incorporan los desafíos profesionales planteados por los ODS y en especial el ODS4-</p>	<p>Para esta dimensión se siguen dos caminos: Primero se medirá la presencia/ausencia, en los planes y programas de estudio, de las competencias siglo XXI: Cognitivas (Conocimiento); Intrapersonales (Individuales); Interpersonales (Sociales). El segundo pasó, será revisar si las temáticas educativas ODS (Véase Tabla 28) que tan presentes o ausentes se encuentran en los planes y programas de estudio.</p> <p>Para realizar este seguimiento</p>

Dimensiones	Definición Conceptual	Definición Operacional
	Educación 2030 y si están asociadas conceptualmente a las habilidades del SXXI desde un enfoque inclusivo.	analítico-interpretativo se acudirá a las competencias FID: Educativas y pedagógicas Formación práctica Formación general (Sello o Identitarias)

Fuente: Elaboración propia.

3.1.4 Estrategia para la recolección de información.

La naturaleza de la información que se recoge y utiliza como insumos para producir las descripciones y análisis, demanda un proceso de adaptación metodológica de los medios técnicos que se manipulan. Teniendo en cuenta eso y al ser una investigación documental, se decidió construir instrumentos favorables a la interrogación de los materiales textualizados que se tienen a la vista, especialmente para las dos primeras dimensiones (de la política institucional y de la identidad profesional); operativamente se propone una serie de preguntas que se responderán desde el análisis e interpretación que se hace a los textos seleccionados, textos que se transforman en discursos susceptibles de explicaciones, descripciones y análisis comprensivos, conceptuales y teóricos.

La segunda estrategia técnica que se utiliza en este estudio es el análisis de contenido, el cual se realiza a los textos programáticos que sostiene un proyecto curricular (plan de estudio) en la FID. Un estudio analítico documental pertenece al criterio de fuente (libros, escritos, videos, grabaciones, etc.) reflexiona sobre su contenido en función del evento o criterio de análisis (Noguero, 2002).

Para abordar el análisis documental, existen dos formas:

- Cuando el foco se fija en su soporte externo, es decir en características que ayudan a identificar un documento dentro de una colección, se le llama análisis formal o externo, ayuda a identificar un documento dentro de una colección.
- Por otra parte, cuando la acción es analizar el contenido del documento, es decir, analizamos su mensaje, el asunto sobre la que trata. A esta parte se la conoce como Análisis de Contenido o análisis Interno.

Para el caso de esta investigación, dentro de la técnica análisis documental (de textos científicos o bibliográficos, planes de estudio, programas, etc.), se utilizará el análisis interno o de contenido. Este tipo de análisis tiene por finalidad proporcionar la información o datos que singularizan el contenido del documento de manera asertiva y breve.

De acuerdo con Bardin (1986), “el análisis de contenido es un conjunto de instrumentos metodológicos, aplicados a lo que él denomina como «discursos» (contenidos y continentes) extremadamente diversificados “ (citado en Noguero, 2002, p. 173). De ahí que el análisis de contenido se moviliza entre el rigor de la objetividad y el de la riqueza de la subjetividad. Centra su trabajo, en la búsqueda de lo oculto, lo latente, lo no aparente, lo viable e inédito, lo “no dicho” que se haya en la totalidad del discurso o mensaje. Intentan objetivar y convertir en datos los contenidos a partir de procesos estandarizados de documentos u otro tipo de comunicaciones que se analizan y abordan de manera mecánica. Según Henry y Moscovici (1968, p. 23) “todo lo que se dice y escribe es susceptible de ser sometido a un análisis de contenido” (citado en Noguero, 2002, p. 174). El análisis de contenido pertenece a la esfera de las investigaciones de corte descriptiva, procura hallar los elementos distintivos de un fenómeno específico sustrayendo mensajes que se transmiten a través de un proceso caracterizado por un intento de rigor de medición. En esta investigación, la codificación (siguiendo los pasos metodológicos de la Teoría Fundamentada) es de base gramatical, para identificar conceptos, frases y párrafos, posibles de convertir en datos medibles y cuantificables, pero también comprensibles. La estrategia técnica para la recolección de datos se basa en el análisis sistemático de documentos, y sigue los siguientes pasos:

- La construcción del marco teórico, el cual se va elaborando en paralelo con todas las otras etapas del proceso investigativo, no se parte una fundamentación teórica de referencia o elaborada previamente.
- El trabajo de producción referencial y teórica se produce a la par con un primer nivel de análisis temático de los documentos y que sirven para justificar el levantamiento de las primeras categorías de análisis en este estudio.

- Para las dos primeras dimensiones se aborda el problema desde un análisis temático, es decir, los documentos se revisan a partir de ciertas categorías previas, que responden a temáticas educativas ODS y ODS 4.
- La segunda oleada o agrupación de documentos se trabajan desde el análisis de contenido, para ello se utiliza el software Atlas Ti para ir codificando la presencia o ausencia de las competencias y habilidades ODS (Cognitivas, Intrapersonales e Interpersonales) en los planes de estudios y en los distintos programas de asignatura seleccionados, se utilizan como códigos preestablecidos o intencionados y así delimitar la búsqueda de datos a aquellos vinculados al objeto de análisis.
- Siguiendo la misma estrategia técnica y metodológica del punto anterior y como forma de completar el ciclo analítico se decide codificar los programas de asignatura, pero ahora desde un conjunto de temáticas relacionadas al ODS 4 (Inclusión, diversidad, aprendizaje para todos, etc.) y otro grupo al ODS en general (Calidad de la educación, Derechos Humanos y Ciudadanía, interculturalidad y multiculturalidad, diversidad cultural, entre otros), que para efectos de esta investigación se les llama temática educativas ODS.

3.2 Estrategias de selección de casos y recursos bibliográficos

3.2.1 Contexto situacional para la selección de los casos.

Los casos se definen cómo el conjunto de características, seres o eventos, relacionados entre sí, sobre los que se quiere tener cierto tipo de información o datos (Arnau, 1980, citado en Hurtado de Barrera, 2000). El objeto de estudio en esta investigación trata sobre las adaptaciones y alineamientos que están desarrollando las universidades pedagógicas chilenas respecto a la Agenda 2030 y sus ODS. Específicamente, se busca saber si estas, en sus propuestas de formación inicial del profesorado, están o transitan hacia esos espacios de enunciación. El supuesto es que tal información es posible encontrarla en los discursos institucionales que están textualizados en una serie de documentos propios de cada casa de estudio y que dan cuenta de todos sus procesos de gestión académico institucional: Planes estratégicos; programas de vinculación con el medio; investigación; docencia universitaria; proyectos y modelos educativos (misión, visión, valores, principios, áreas de formación, entre otras); información de facultades y oferta de carreras; perfiles profesionales declarados en las carreras; y proyectos de formación de cada una de las carreras dedicadas a la FID.

Antes de fijar y caracterizar los casos es importante explicar y reflexionar cómo se fue conformando el actual sistema universitario chileno. Antes de los años ochenta del siglo pasado, dos tipos de universidades copaban el sistema de educación superior a saber: las universidades públicas o estatales y las particulares “tradicionales”, ambas recibían aportes económicos del Estado, sin embargo, su cobertura era limitada y todavía eran pocos los jóvenes que accedían a sus aulas. Cuando comenzaban los años ochenta, la dictadura reformó el sistema permitiendo que se crearan nuevas instituciones de educación superior, es ahí cuando un tercer grupo de universidades emerge y comienza a competir por este nuevo nicho de negocios, a ese grupo se les reconoció legalmente como universidades privadas.

Actualmente, son tres las modalidades de universidades: las Estatales; Particulares de carácter públicas (o tradicionales) y; las universidades Privadas. Tanto las estatales como

las particulares eran reconocidas como parte del sistema tradicional y ocupaban toda la matrícula de quienes accedían a la Universidad, además de recibir financiamiento para la realización de sus proyectos académicos. Pero, es a partir de esa década con las reformas legales (en dictadura) que permitieron la creación de nuevas instituciones de educación superior emergiendo las llamadas universidades privadas a las que se accedía vía financiamiento privado (de las propias familias). Con esto se legaliza, un lucro encubierto y el sistema de educación superior al igual que los otros componentes del sistema entran en la lógica de entender a la educación como un bien de consumo transable en el mercado como cualquier otro producto, donde el Estado sólo actúa como un ente regulador y subsidiario en el caso de las universidades que están a su cargo (universidades estatales).

El sistema universitario, tal y como se explicó en el párrafo anterior, se ha consolidado más allá de las regulaciones a su funcionamiento institucional que han tenido que experimentar en los últimos 15 años, como por ejemplo con los procesos de acreditación⁵¹ obligatoria a la que se han sometido las universidades en Chile (Ley N°20.129/2006), en cualquiera de las modalidades, especialmente para aquellas que buscan acceder a recursos públicos o participar de las políticas de gratuidad en el acceso a la educación superior (Ley 20.091/2018).

En el caso de pedagogía, también es obligatoria su acreditación desde el año 2006 pero sólo para aquellas que solicitaban recursos públicos para su financiamiento, sin embargo, con la promulgación de la Ley 20.903 (2016) ésta se hizo obligatoria, es decir, ahora toda universidad que ofertan carreras pedagógicas debe acreditarse sí o sí, de no cumplir ese requisito deberán dejar de impartirlas para lo cual se fijó como plazo máximo el año 2019 para dar cumplimiento a esta medida.

⁵¹ En el año 2006 se establece un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, y se crea la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) que se enmarca en la Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior N°20.129.

En Chile existen 61 universidades⁵² y de ellas 27 pertenecen a las Universidades del Consejo de Rectores (CRUCH)⁵³ de las cuales 18 son públicas o estatales y nueve particulares⁵⁴, las 34 restantes corresponden a las universidades privadas⁵⁵.

En el caso de pedagogías, hasta el año 2018 existían en Chile 509 carreras de pedagogía impartidas en instituciones de educación superior, un 64% de ellas se encontraban acreditadas (326 carreras), un 19% no acreditadas (96 carreras) y un 17% no se había sometido a procesos de acreditación en el sistema (87 carreras) (Comisión Nacional de Acreditación (CNA), 2018).

3.2.2 Estrategia para la selección de casos.

Se trata de una estrategia de selección de casos teórica o intencionada de instituciones representativas de la FID en Chile. La breve explicación anterior, es para señalar que se decidió, del conjunto de universidades, elegir a 4 todas pertenecientes al Consejo de Rectores de Universidades chilenas o CRUCH, ya que por ser instituciones de carácter público el acceso a la información se hizo menos complejo. Entre las distintas modalidades de Universidades se escogieron a tres Estatales y una cuarta de tipo particular (La Pontificia Universidad Católica), todas acreditadas. En la siguiente ficha se resumen las instituciones elegidas como casos de investigación y a la región o localidad a la que pertenecen (Tabla 21).

52 Para más información del listado de universidades acreditadas en Chile se sugiere revisar el siguiente sitio de la Comisión Nacional de Acreditación <https://www.cnachile.cl/Paginas/Inicio.aspx>

53 18 son las universidades estatales, se puede ver el listado en el siguiente sitio web <https://www.uestatales.cl/cue/?q=node/3614>

54 Ver universidades pertenecientes al consejo de rectores, que incluye a instituciones estatales y privadas <https://www.consejodirectores.cl/>

55 Ver más sobre el sistema de educación superior en Chile en el siguiente sitio <https://educacionsuperior.mineduc.cl/>

Tabla 21

Lista de universidades y tipo de institución

Universidad	Región	Tipo de Institución
Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE) (www.umce.cl)	Metropolitana	Estatal/CRUCH
Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación (UPLA) (www.upla.cl)	Valparaíso	Estatal/CRUCH
Universidad de Tarapacá (UTA) (www.uta.cl)	Arica	Estatal/CRUCH
Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC) (www.uc.cl)	Metropolitana	Particular/CRUCH

Fuente: Elaboración propia.

De estas cuatro instituciones, se eligieron cuatro carreras siguiendo dos criterios de selección (Tabla 22): el primero que al menos dos de ellas formen profesores a nivel de preescolar o primaria; el segundo grupo de carreras de enseñanza media o secundaria. A continuación, se presentan las carreras seleccionadas como casos de estudio:

Tabla 22

Selección de carrera, universidad, región, y nivel escolar

Región	Universidad	Carrera Pedagógica	Nivel escolar
Metropolitana	UMCE	Educación Parvularia (EPV)	Primaria preescolar
		Educación General Básica (EGB)	Primaria Básica
		Pedagogía en Historia y Geografía (HYG)	Secundaria
		Pedagogía en Lenguajes y Comunicación (LYC)	Secundaria
Valparaíso	UPLA	Educación Parvularia (EPV)	Primaria preescolar
		Educación General Básica (EGB)	Primaria Básica
		Pedagogía en Historia y Geografía (HYG)	Secundaria
		Pedagogía en Lenguajes y Comunicación (LYC)	Secundaria
Arica	UTA	Educación Parvularia (EPV)	Primaria preescolar
		Educación General Básica (EGB)	Primaria Básica
		Pedagogía en Historia y Geografía (HYG)	Secundaria

Región	Universidad	Carrera Pedagógica	Nivel escolar
Metropolitana	PUC	Pedagogía en Lenguajes y Comunicación (LYC)	Secundaria
		Educación Parvularia (EPV)	Primaria prescolar
		Educación General Básica (EGB)	Primaria Básica
		Pedagogía en Historia y Geografía (HYG)	Secundaria
		Pedagogía en Lenguajes y Comunicación (LYC)	Secundaria

Fuente: Elaboración propia.

3.2.3 Estrategia de selección y recopilación de recursos bibliográficos.

Los documentos escogidos para el análisis temático y de contenido se caracterizan por poseer los eventos a indagar (Hurtado de Barrera, 2000). En ocasiones se confunden con las fuentes, ya que ambas tienen un mismo origen. Para la colecta de datos, se acude a documentos oficiales (Fuentes) que se focalizan y se extraen de los casos objeto de estudio. Tal selección se realiza teniendo en consideración la necesidad de describir y comparar datos para así validar resultados.

Para una mejor comprensión del proceso, en la Tabla 23 se presenta un esquema que da cuenta de la relación entre dimensiones del estudio y los documentos que los representan: se parte con la presentación de las dimensiones, le siguen los documentos escogidos para finalizar con los criterios de inclusión que las sostienen.

Tabla 23

Documentos seleccionados y criterios de inclusión

Dimensión	Documentos	Criterios de inclusión
Política Institucional	Proyecto Educativo Institucional	<ul style="list-style-type: none"> Este documento está presente en todas las universidades, es considerada como una carta de navegación para todos los actores involucrados con la institución académica, en la gestión, docencia, innovación e investigación. Se justifica su inclusión, ya que ahí se declaran la visión, misión, valores y principios que da identidad a la institución y con las que se presentan ante la sociedad. Se supone, que, al analizar, estos discursos se podrá tener una perspectiva global respecto a cómo se están adaptando y alineando con los planteamientos sobre los que se sostienen los ODS y en particular el ODS 4.

Dimensión	Documentos	Criterios de inclusión
Identidad profesional	Modelo Educativo	<ul style="list-style-type: none"> • Es el documento institucional, donde las universidades informan respecto de su proyecto de formación, sus fundamentos teóricos y programáticos para todas las carreras que imparten incluyendo las pedagogías. • Se justifica su inclusión ya que en él se encuentran el cuerpo articulado de elementos de carácter conceptual que delimitan el sentido del aprendizaje, la enseñanza, las dinámicas e interacciones que promueven la adquisición progresiva de saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales sobre los que se construye el perfil profesional y académico de sus egresados.
	Perfil de egreso	<ul style="list-style-type: none"> • Si bien desde el PEI y el Modelo educativo se construye el perfil profesional que promueve cada universidad para todas sus carreras. Cada una de ellas (Carreras) levanta uno propio. • En estos documentos (perfiles), cada programa formativo propone su propio perfil de formación. En estos documentos las instituciones pedagógicas declaran las competencias o habilidades que supone se van desarrollando durante todo el trayecto curricular y que operacionalmente se despliegan en los planes y programas de estudios.
Programática	Planes de estudio	<ul style="list-style-type: none"> • Es el documento oficial que presenta cada universidad y facultad para promover sus carreras y proyectos curriculares, también se les identifica como las mallas curriculares. • La revisión de este documento permitirá obtener una panorámica general de las actividades curriculares que desarrollan y, además, la naturaleza de sus tramos formativos.
	Programas de estudio	<ul style="list-style-type: none"> • Los programas de estudio se individualizan por asignatura o actividad curricular, incluyen los marcos conceptuales (contenidos), metodológicos, didácticos y evaluativos además del conjunto de actividades para producir los aprendizajes deseados. Se validan, en la medida que aportan para alcanzar el perfil de egreso. • Habitualmente, es una propuesta que debe ser adaptada por los docentes, de acuerdo con la realidad de sus alumnos y de su institución universitaria. • Se supone, que al revisar estas propuestas será posible encontrar elementos que caractericen la situación de adaptación y alineamiento a los ODS, el ODS 4-Educación 2030 y a las competencias y habilidades siglo XXI.

Fuente: Elaboración propia.

3.2.4 Selección de materiales para el análisis documental.

Para el abordaje del problema en estudio, se decidió indagar en los discursos institucionales que están textualizados en los documentos que proponen las universidades pedagógicas escogidas como casos de estudios para la ejecución de sus procesos de gestión académico y en la FID. Por ello, para los fines de disponer de la información se acude a los documentos públicos alojados en sus sitios web. En el caso de las tres Universidades estatales, además se solicita información más específica recurriendo a la ley de Transparencia⁵⁶. Es una primera entrada, que sirve para analizar este tipo de temáticas partiendo del supuesto que es en esos discursos formalizados (documentos institucionales) donde será posible indagar y analizar cómo se están adaptando y alineando las competencias y habilidades ODS y sus temáticas educativas asociadas a la FID chilena.

Con respecto a los materiales (documentos institucionales) que se utilizan para el análisis, se adoptaron los siguientes criterios de selección (véase Tabla 24):

- Criterio 1: Dispongan de la información que se utilizará para el análisis (PEI; Modelos educativos; Perfiles de egreso; Mallas o Planes de Estudio; Programas de estudio o asignaturas).
- Criterio 2: Los programas o asignaturas, de las carreras seleccionadas, deben estar presentes al menos en dos de los cuatro casos de estudio, para ser considerados en el análisis, tal y como se ejemplifica en el siguiente cuadro:

Tabla 24

Formato para seleccionar programas de asignaturas

Programas de asignatura						
Universidad	Carreras	Educativos/ Pedagógicos	Formación Práctica	Formación General (Sello)	Presencia	
					Sí	No
UPLA	EPV	A1	A1	A1	3	0

⁵⁶ La información se solicitó a través del portal Transparencia Chile. Este portal se rige por la Ley de Transparencia N° 20.285 sobre acceso a la Información Pública del año 2009. Su objetivo primordial es abrir la información de los organismos públicos a todas las personas, promoviendo un sistema estatal más cercano, generando nuevos espacios para la participación y mejorando las exigencias de rendición de cuentas de la gestión pública. Ver más en <https://www.portaltransparencia.cl/PortalPdT/web/guest/ley-de-transparencia>

Programas de asignatura						
Universidad	Carreras	Educativos/ Pedagógicos	Formación Práctica	Formación General (Sello)	Presencia	
					Sí	No
UMCE	EGB	B1		B1	2	1
	HYG	C1	C1	C1	3	0
	LYC		D1	D1	2	1
	EPV	A1	A1	A1	3	0
	EGB	B1	B1	B1	3	0
	HYG	C1	C1	C1	3	0
UTA	LYC	D1	D1	D1	3	0
	EPV	A1	A1	A1	3	0
	EGB	B1	B1	B1	3	0
	HYG	C1	C1	C1	3	0
PUC	LYC	D1	D1	D1	3	0
	EPV	A1	A1	A1	3	0
	EGB		B1	B1	2	1
	HYG	C1	C1	C1	3	0
	LYC	D1		D1	2	1

Fuente: Elaboración propia.

Como se muestra en el cuadro, el programa de la asignatura 1 (A1) está presente en las cuatro universidades en la carrera de Educación Parvularia en el ámbito Educativo/pedagógico (o Profesional). No sucede lo mismo cuando se revisa, por ejemplo, el programa D1 en la carrera de Educación General Básica (EGB) ese programa, también forma parte del mismo ámbito, aunque sólo está presente en dos de las tres universidades por lo que se válida para el análisis, en este caso sólo la Universidad privada (PUC) no la contempla en su plan de estudio. Esa será la forma que se utiliza para ir homologando o emparejando los programas que serán susceptibles de análisis de contenido.

- Criterio 3: Para homologar un plan de estudio no importan la denominación o nombre de la asignatura o actividad curricular que se seleccionan, sino, lo que se debe cautelar es, que los contenidos de la formación apunten a los mismos saberes o desarrollan ejes temáticos similares.

Para el caso de esta investigación, se utilizan dos vertientes o tipos de documentos, unos se refieren al debate mundial respecto a la educación del siglo XXI, sus competencias y habilidades que se enmarcan en la Agenda 2030 y los ODS y que se describen, analiza e interpretan en los primeros dos capítulos de esta tesis (marco problemático y marco teórico), además de utilizarse como argumentos teóricos para la discusión de los resultados; un segundo grupo de documentos se focalizan y se extraen de los casos que se van estudiar

a fin de dar respuesta al problema objeto de estudio y que se exponen en extenso en el capítulo de análisis de resultados.

Respecto al primer grupo de documentos (ODS, Educación 2030) utilizados en este estudio provienen de organismos internacionales como la ONU y la UNESCO, regionales como la CEPAL y los nacionales o locales (políticas públicas), entre otros. Además de autores, preocupados de la profesión docente en todas sus dimensiones, incluyendo la formación inicial del profesorado. Tal información, se utiliza como marco de referencia para visualizar el debate global o “glocal”⁵⁷, como se tiende a usar en la actualidad en algunas esferas, respecto a las nuevas demandas y necesidades que se plantean en las sociedades del siglo XXI. En lo específico, se acude a esos informes para revisar el abordaje paradigmático en el ámbito educativo y que están naturalmente impactando a los procesos de formación inicial docente y a su profesionalización.

Se hace esta explicación, respecto a este grupo de antecedentes documentales, en el entendido que es en ese debate donde se hayan los insumos teóricos necesarios para saber qué tipo de adaptaciones se están produciendo entre ese discurso internacional con relación al discurso local, respecto a la FID y sus procesos coligados.

Entre, estos documentos se encuentran los siguientes:

- Autores que se dedican a investigar todas las dimensiones de la profesión docente, que incluye la FID.
- Documentos oficiales a nivel internacional: La Agenda 2030 y sus 17 ODS.
- Documentos relacionados con la Educación 2030 (Conferencias mundiales de educación como la Declaración de INCHEON y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4)
- Documentos relativos a los ODS y la Agenda 2030 en América Latina y el Caribe.
- Documentos referidos a la formación de profesores en América Latina.

⁵⁷ El anglicismo “glocal” hace referencia a la relación de factores tanto globales como locales o que une características de ambas realidades. Si bien el término, se usa más en ámbitos económicos y culturales, hoy su tendencia es usar el concepto para expresar la acción de “pensar globalmente para actuar localmente” o viceversa.

- Documento “Estrategia Regional de Docentes” de la OREAL – UNESCO del año 2018.
- A nivel nacional normativa legal, respecto a la formación de profesores en Chile (Nueva ley de carrera docente).
- El segundo grupo de documentos o materiales se focaliza en los casos de estudio, y se reconocen en dos líneas temáticas:
- Documentos Institucionales de las universidades: son aquellos que registran las universidades para dar cuenta de sus política y lineamientos formativos, para este estudio se eligen un primer documento que se conoce como “Proyecto Educativos Institucionales”, en donde se da cuenta de la misión y visión; un segundo documento son los llamados “Modelos educativos”, que se refieren a los ámbitos o área de formación por la que se rigen todas sus carreras profesionales.
- Documentos de las carreras: aquí se encuentran documentos que dan cuenta de los perfiles de egreso, las competencias declaradas en sus proyectos de formación; los planes de estudios y los programas de asignatura. Es, en esos materiales, donde es posible visualizar, por una parte, el tipo de profesional buscado (identidad profesional) y, por otra del tipo de proyecto curricular sobre el que se sostienen (plan de estudios, programas de asignatura pedagógicos, educativos, disciplinares, de formación práctica y los de formación general o Sello/Identitarios).

A continuación, se presenta las fichas técnicas que muestran un resumen del número de documentos escogidos y utilizados para el análisis y su posterior procesamiento (Tablas 25 a 28):

Tabla 25

Tipo y cantidad de documentos seleccionados por universidad y % de incidencia

Universidad	Tipo de documento temáticos					Total, documentos por Universidad	% Total de incidencia de los documentos
	Proyecto Educativo Institucional (PEI)	Modelo Educativo	Perfil de egreso	Plan de estudios	Programas de asignaturas		
UMCE	1	1	4	4	70	80	24,1%
UPLA	1	1	4	4	88	98	29,4 %
PUC	1	1	4	4	64	74	22,2%

Universidad	Tipo de documento temáticos					Total, documentos por Universidad	% Total de incidencia de los documentos
	Proyecto Educativo Institucional (PEI)	Modelo Educativo	Perfil de egreso	Plan de estudios	Programas de asignaturas		
UTA	1	1	4	4	71	81	24,3%
Total, documentos temáticos	4	4	16	16	293	333	100%

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 26

Número de Programas de estudio por universidad, ámbito de formación y % de incidencia

Número total de Programas de Estudio seleccionados por Universidad por ámbito de formación				
Universidad	Educativos/Pedagógicos (o Formación Profesional)	Formación Práctica	Identitarios/Sellos (o Formación General)	Total, programas
UMCE	35	23	12	70
UPLA	40	32	32	88
PUC	30	17	16	64
UTA	40	15	16	71
Total, documentos	145	86	76	293
% de incidencia	49,4%	29,6%	20,8%	100,0

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 27

Número de programas de estudio por universidad, carrera y ámbito de formación y % de incidencia

N° de Programas de estudio por universidad y carrera						
Ámbito de Formación						
Universidad	Carrera	Educativo/ Pedagógico	Formación Práctica	Identitario/ Sello	Total, Programas	% de incidencia por carrera
UMCE	EPV	10	08	03	21	7,20%
	EGB	09	05	03	17	5,80%
	HYC	09	05	03	17	5,80%
	LYC	07	05	03	15	5,10%
UPLA	EPV	10	08	04	22	7,50%
	EGB	10	06	04	20	6,80%
	HYC	10	09	04	23	7,90%
	LYC	10	09	04	23	7,90%
PUC	EPV	07	04	04	15	5,10%
	EGB	09	05	05	19	6,50%
	HYG	07	04	04	15	5,10%

N° de Programas de estudio por universidad y carrera						
Ámbito de Formación						
Universidad	Carrera	Educativo/ Pedagógico	Formación Práctica	Identitario/ Sello	Total, Programas	% de incidencia por carrera
UTA	LYC	07	04	04	15	5,10%
	EPV	09	04	04	17	5,80%
	EGB	10	04	04	18	6,10%
	HYC	11	04	04	19	6,50%
	LYC	10	03	04	17	5,80%
Total, Programas		145	87	61	293	100%
% de Incidencia por Universidad y ámbito		49,4%	29,6%	20,8 %	100%	

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 28

Número de programas de estudio por carrera, ámbito de formación y % de incidencia

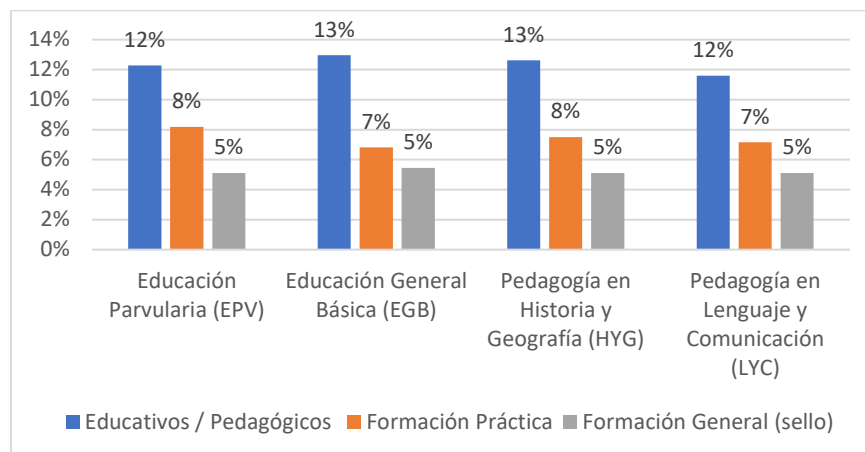
Número total de Programas de Estudio seleccionados por Universidad por ámbito de Formación					
Carrera	Educativos / Pedagógicos	Formación Práctica	Formación General (sello)	Total, programas	% Incidencia por carrera
Educación Parvularia (EPV)	36	24	15	75	25,6%
Educación General Básica (EGB)	38	20	16	74	25,2%
Pedagogía en Historia y Geografía (HYG)	37	22	15	74	25,2%
Pedagogía en Lenguaje y Comunicación (LYC)	34	21	15	70	24,0 %
Total, documentos	145	87	61	293	100%
% de incidencia por ámbito	49,4 %	29,6%	20,8	100,0	

Fuente: Elaboración propia.

A modo de resumen, el tipo de selección de los materiales (documentos) es intencional, abarca como se ha mostrado aquí, tres ejes discursivos de documentos: están aquellos que sirven como marco referencial (bibliográfico) o teórico (Agenda 2030 y sus ODS; ODS 4- Educación 2030; documentos sobre competencias y habilidades siglo XXI, entre otros.); le siguen los relacionados a la FID (políticas públicas), y se concluye con los documentos sobre los que se sostienen los casos de estudio elegidos para esta investigación (PEI, Modelos educativos, Perfiles, planes y programas de estudio).

Figura 12

Porcentaje de incidencia por programa de estudio y carrera seleccionados



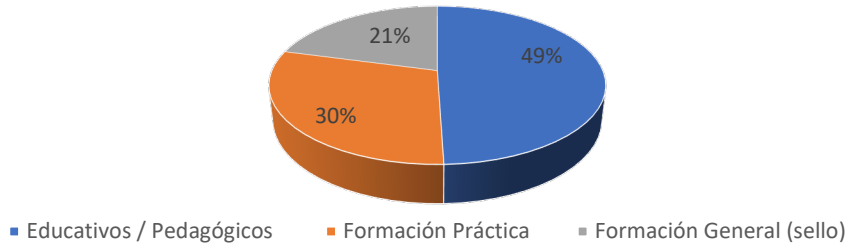
Como ya se ha planteado, la investigación se va a centrar en los discursos textualizados en los documentos institucionales relacionado a la FID chilena, focalizadas en cuatro universidades chilenas que las imparten y que se han seleccionado como casos en esta investigación.

Finalmente, la investigación se centra en dos universidades pedagógicas de la región metropolitana ya que es allí donde se concentra el mayor número de universidades y población estudiantil que se está formando como docentes, los otros dos casos provienen de regiones, uno de la región de Valparaíso, que a su vez es la segunda región más poblada de Chile y el otro caso regional del extremo norte de Chile.

Se consideró como límite temporal, para la revisión documental, lo publicado por las universidades casos de estudio entre los años 2015 y 2019. Cabe la salvedad que los planes y programas de estudio, en algunas de las carreras, son anteriores a esos años, pero siguen vigentes por cual se incluyen y validan para este estudio (Figura 13).

Figura 13

Porcentaje de incidencia textos seleccionados por tipo de programa



Finalmente, en términos de magnitud, se han seleccionado un 49% de textos referidos a la dimensión Educativa Pedagógica, un 30% en formación práctica, y un 21% de formación general, como muestra el gráfico anterior.

3.3 Metodología para el Análisis de la Información (Plan de Análisis)

La Teoría Fundamentada (TF) se caracteriza por ser una familia de métodos que convergen no se define en estructuras predefinidas manifestándose: simultaneidad de la recogida y análisis de datos; en la construcción de códigos y categorías analíticas a partir de los datos, no a partir de hipótesis preconcebidas; y en el uso del método comparativo constante (Charmaz, 2013).

3.3.1 Pasos para la organización del proceso de construcción del plan de análisis.

- El proceso metodológico se inicia con la elección de la técnica y del instrumento (diseño de preguntas y matriz de análisis de discurso y análisis de contenido)
- Se ingresa a campo y se recaban los datos, en este caso se acude a la lectura de los documentos seleccionados de manera continua y sistemática.
- Se generan categorías las cuales se definen conceptualmente y de manera operativa o funcional. Para el caso de este estudio, las categorías o eventos de estudios no emergen de los datos, sino que se proponen previamente (categorías apriorísticas)
- En los datos se identifican sus atributos (cualidades o características del dato) y se comparan entre sí para encontrar coincidencias y distinguir diferencias.
- Luego de agrupan los datos que comparten las mismas características y se les asigna un nombre. En este caso, las competencias y habilidades siglo XXI u ODS se transforman en los códigos previos que se usan en la codificación y en su posterior agrupamiento en categorías o subcategoría cuando sean el caso.
- También se codifican temáticas ODS siguiendo el mismo recorrido del punto anterior (e).

3.3.2 Respecto al proceso de codificación para el análisis documental y de contenido

La estrategia de análisis de datos se sostiene en la recopilación constante y sistemática de materiales (documentales y bibliográficos) y en la práctica del muestreo teórico. Este tipo de muestreo busca descubrir los atributos de una categoría o dimensión,

las semejanzas y sus diferencias o comparaciones constantes entre los datos, llegando a lo que se denomina codificación. Para desarrollar la práctica de codificación, se utiliza el *software* ATLAS. Ti (v.7). Charmaz (2014) señala que el codificar en términos simples es el proceso de asignar códigos, en tanto código lo define de la siguiente forma:

El código es el enunciado corto que el teórico fundamentado construye para representar un fragmento de los datos. Los códigos clasifican, sintetizan y más significativamente, analizan los datos. Los códigos conectan los datos empíricos con la conceptualización que de ellos hace el teórico fundamentado. Los mejores códigos son cortos, simples, precisos y analíticos. Estos códigos dan cuenta de los datos en términos teóricos, pero a la vez en términos accesibles. Los códigos varían en cuanto a sus niveles de abstracción, dependiendo de los datos, de la perspicacia del investigador y del momento en el proceso de investigación (pp. 341-342). (Monge, 2015, p. 78)

Para la creación de códigos el proceso de codificación se ordena desde tres tipos de codificación: abierta, axial y selectiva. Para el caso de esta investigación y por la naturaleza apriorística de la codificación, no se aborda ni la codificación abierta o libre ni la axial, pero si se siguen ciertos procedimientos de esa naturaleza, pero solo para agrupar códigos en familias o categorías cuando se observa que tienen características o elementos que les son comunes.

De ahí entonces que la codificación selectiva o teorización es la estrategia que se ocupa para organizar, procesar y analizar la información obtenida, a partir de la cual se produce la relación y discusión teórica y conceptual de los datos, además de su vinculación con y entre los códigos o familias (Categorías y subcategorías o atributos y sub-atributos). La teorización finalmente expresa el relato o descripción y contiene el conjunto de planteamientos o enunciados que expresa la relación entre dos o más categorías y sus propiedades (Charmaz, 2013).

A continuación, se presenta el plan de análisis a partir del proceso de codificación realizado en el marco de la investigación, a través de un modelo o matriz de datos y que, como se dijo, sigue las etapas de codificación selectiva o de teorización.

Para una mejor comprensión se utilizará el concepto de dimensión para designar a las categorías ejes o centrales de la codificación selectiva. En esa misma línea, téngase presente, que tres son las dimensiones (o categorías) ejes que guiaron el proceso indagatorio y que surgieron tanto de la lectura de los documentos seleccionados (documentales y bibliográficos) para el estudio, como de las primeras lecturas teóricas-conceptuales que además sirvieron para la construcción final del fundamento teórico en esta investigación, las dimensiones selectivas (o apriorísticas) son las siguientes:

- Dimensión 1: Política Institucional
- Dimensión 2: Identidad Profesional docente
- Dimensión 3: Programática

Respecto a las dos primeras dimensiones se sigue el sistema de codificación cargada a un procesamiento de datos de carácter inductivo, para el caso de la dimensión programática se realiza un análisis de datos desde una perspectiva deductiva e inductiva (se usará matriz de codificación, pero se incluye un análisis de contenido).

Se deja aquí el proceso de codificación que se levantó como plan de análisis para las dos primeras dimensiones del estudio, luego en otro punto se explica el plan de análisis para la tercera dimensión.

3.3.3 Plan de análisis Dimensión I “Política Institucional” y Dimensión II “Identidad Profesional”.

El análisis de discurso explícito e implícito sobre los que se sostienen las dos primeras dimensiones del estudio (Política institucional e Identidad profesional) se abordan al revisar los documentos institucionales sobre los que se funda la FID de las Universidades chilenas casos de estudios, desde su versión construccionista y del interaccionismo simbólico.

La forma metodológica que se sigue es la codificación de los documentos institucionales y de los perfiles de egreso (Identidad Profesional) de las universidades y las carreras seleccionadas como casos de estudio. La codificación se sostiene en códigos apriorísticos con el fin de identificar la información relevante (discursos) que se señalan en

los documentos institucionales (PEI y Modelo Educativo) de la FID chilena. Cabe la salvedad que, durante la codificación apriorística emerjan algunos códigos (temáticas) que no fueron considerados, tal información se agrupa en una codificación o categorización que se denomina “otras”, a continuación, en la Tabla 29 se presentan en un listado simple de aquellas temáticas utilizadas para la codificación en estas dos primeras dimensiones, que se nombran temáticas educativas ODS y que hacen referencia al ODS 4 y a los ODS en general, en la tabla 29 se muestra el listado de temáticas:

Tabla 29

Temáticas Educativas ODS

Temáticas educativas ODS	
Nº	Atributos o Códigos
1.	Diversidad e Inclusión
2.	Aprendizaje para todos
3.	Calidad y Equidad de la Educación
4.	Derechos Humanos y Ciudadanía
5.	Diversidad cultural
6.	Aprendizaje para toda la vida
7.	Desarrollo Sostenible
8.	Igualdad de Género
9	Otras

Fuente: Elaboración propia.

He de señalar que detrás de cada código hay un discurso o extracto del documento que se está analizando y que valida el análisis que se ejecuta respecto de cada dimensión, el proceso de descripción, análisis e interpretación incluye una síntesis analítica de todo el relato descriptivo desarrollado.

3.3.4 Plan de Análisis de Contenido y Codificación Dimensión III “Programática”.

3.3.4.1 El contexto estratégico en la dimensión Programática

Para recoger la información en esta dimensión se utilizarán pautas o matrices de codificación, el análisis de contenido que se realiza es cuantitativo y cualitativo, de los atributos o categorías de los textos seleccionados para la codificación.

La propuesta de producción de resultados para esta dimensión consta de dos etapas: la primera trata de la codificación selectiva que se realiza a los documentos a partir de los

códigos apriorísticos que se proponen para el análisis y que vienen del conjunto de competencias y habilidades ODS y que se explican paso a paso en los próximos puntos; la segunda parte se realiza un análisis temático de los documentos a partir de un listado de temas educativos ODS, el recorrido metodológico es el mismo que se usa para el de las competencias y habilidades ODS (Tabla 30).

Tabla 30

Presentación Dimensión III “Programática”

Dimensión III	Definición
Programática	El currículo y su diseño en la FID en Chile, es el instrumento institucional técnico que orienta todo el proyecto de formación. Es un híbrido contempla el desarrollo de competencias con el tratamiento de contenidos sean estos de carácter general o específicos (Sello, pedagógicos, disciplinares y prácticos), pasando de una enseñanza centrada en contenidos a otra que se focaliza en el aprendizaje del estudiante.
Objetivo Específico 3	Identificar y analizar si las competencias y habilidades contenidas en los planes y programas de la FID chilena se están alineando con los desafíos profesionales planteados por los ODS en particular con el ODS4.
Preguntas	¿Cuáles de las competencias y habilidades contenidas y descritas en los planes y programas de la FID chilena abordan o incorporan los desafíos profesionales planteados por los ODS y en especial el ODS4-Educación 2030?

Fuente: Elaboración propia.

En la Tabla 31 se presenta el listado de competencias y habilidades siglo XXI y sus componentes, que en esta investigación se ha modificado su nombre para hacer más funcional la producción y análisis de los resultados, se les ha llamado competencias y habilidades ODS.

Tabla 31

Listado de competencias y habilidades ODS y sus componentes

Dimensión de Competencias	Definición	Competencias (componentes⁵⁸ o atributos)	Definición componente
COGNITIVAS	Hacen referencia al razonamiento y la memoria	1. Pensamiento crítico	Es la capacidad de interpretar, analizar, evaluar, hacer inferencias, explicar y clarificar significados. Está basado en el razonamiento lógico, la capacidad de trabajar con conceptos, la conciencia de las perspectivas y puntos de vista propios y ajenos, y el pensamiento sistémico. Requiere un desarrollo progresivo del conocimiento sobre el propio pensamiento

⁵⁸ Componentes, se definen como el conjunto de sub-competencias.

Dimensión de Competencias	Definición	Competencias (componentes ⁵⁸ o atributos)	Definición componente
			y de las estrategias efectivas para pensar (ATC21S, 2010).
		2. Creatividad e innovación	La creatividad involucra la capacidad para innovar, imaginar, inventar, recrear. Se trata de formar a niños y jóvenes en la generación de ideas originales, demostrando inventiva, probando distintos caminos, eligiendo las mejores alternativas y asumiendo riesgos (FOD 2014; Valencia T. et al., 2016).
		3. Resolución de problemas	La resolución de problemas es la capacidad de identificar, seleccionar, analizar, sintetizar, evaluar y tomar decisiones en situaciones problemáticas cuyo método de solución no resulta obvio de manera inmediata. Incluye también la disposición a involucrarse en dichas situaciones con el fin de lograr el pleno potencial como ciudadanos constructivos y reflexivos (OCDE, 2010, p. 12).
		4. Comunicación	Es la capacidad que abarca el conocimiento de la lengua y la habilidad para utilizarla en una amplia variedad de situaciones y mediante diversos medios. Las habilidades comunicativas juegan un papel fundamental en articular pensamientos e ideas con claridad y efectividad a través de la comunicación oral, escrita y no verbal en una variedad de contextos y propósitos. (Framework for 21st Century Learning; Valencia T. et al., 2016).
		5. Manejo de la información	Es la capacidad para acceder a la información de forma eficiente, evaluarla de manera crítica y utilizarla de forma creativa y precisa. Involucra formular preguntas, identificar fuentes de información, desarrollar estrategias eficaces para ubicar la información, seleccionarla de modo adecuado, organizarla, para finalmente producir y comunicar. El acceso, análisis y comunicación de la información se puede realizar mediante herramientas digitales, pero también por medios impresos y visuales (ATC21S, 2010).

Dimensión de Competencias	Definición	Competencias (componentes ⁵⁸ o atributos)	Definición componente
INTRAPERSONALES	Son las capacidades de las personas para manejar su conducta y emociones	6. Apropiación de las tecnologías digitales	Es la capacidad para explorar, crear, comunicarse y producir utilizando las tecnologías como herramientas. Contempla saber usar las tecnologías para comprender y aprender sobre aspectos de interés, solucionar problemas y responder a situaciones de la vida cotidiana, crear productos innovadores, conectarse y comunicarse con otros (ATC21S, 2010).
		7. Pensamiento reflexivo	Reflexión implica el uso de destrezas metacognitivas (pensar acerca de pensar), habilidades creativas y la adopción de una actitud crítica.
		8. Habilidades personales	Refieren a habilidades para interpretar y gestionar emociones, motivaciones y comportamientos propios y de otros, durante interacciones sociales o en un contexto social interactivo (EnGauge 21st Century Skills) 4 Destrezas como la perseverancia, sentido de responsabilidad, resiliencia, tolerancia a la frustración, flexibilidad, adaptabilidad, autonomía e iniciativa, forman parte de estas habilidades. Asimismo, habilidades de auto-regulación, autoevaluación, auto-reflexión, auto-reforzamiento y cuidado de salud física y psicológica.
INTERPERSONALES	Se conciben como la expresión de ideas, la interpretación y respuesta a los mensajes de los interlocutores	9. Colaboración	Es la capacidad de trabajar de forma efectiva con otras personas para alcanzar un objetivo común, articulando los esfuerzos propios con los de los demás. Implica tomar decisiones colectivas basadas en el consenso, negociar cuando se presentan desacuerdos, hacer críticas constructivas, apoyar y valorar los esfuerzos de los compañeros, plantear el desacuerdo de forma asertiva y respetuosa (ATC21S, 2010).
		10. Ciudadanía local, nacional y global	Es la capacidad de asumir un rol activo, reflexivo y constructivo en la comunidad local, nacional y global, comprometiéndose con el cumplimiento de los derechos humanos y de los valores éticos universales. A esto se suma tener conocimiento acerca del funcionamiento de las sociedades democráticas, así como de los desafíos del mundo actual (ATC21S, 2010).
		11. Responsabilidad social	Refiere a la capacidad de tomar decisiones y actuar considerando aquello que favorece el bienestar propio, de otros y del planeta, comprendiendo la profunda conexión que existe entre todos ellos. Involucra la participación en la búsqueda de un mundo

Dimensión de Competencias	Definición	Competencias (componentes ⁵⁸ o atributos)	Definición componente
			justo, pacífico y ecológico (ATC21S, 2010). Lo anterior implica una orientación personal al servicio.

Fuente: Elaboración propia. adaptado de la OREAL-UNESCO (2018)

En ese contexto, la propuesta de producción de resultados para esta dimensión y, a efectos de ésta investigación, supone la clave sobre la que se busca producir los resultados descriptivos, analíticos e interpretativos que van a dar respuesta a la pregunta de investigación, adopta en sus definiciones teóricas y prácticas la denominación “competencias y habilidades ODS” que se enmarcan en la Agenda 2030 y sus ODS y en el paradigma humanista de la educación en perspectiva de avanzar hacia una educación de calidad, inclusiva y equitativa como lo declara el ODS 4 y, al mismo tiempo saber cómo se están abordando en la FID. Se propone, por una parte, mirar cómo se presentan en sus proyectos formativos o curriculares las llamadas competencias ODS o siglo XXI y, por otro, las temáticas educativas relativas a los ODS y al ODS 4 en particular. Respecto a los principios de calidad, inclusión y equidad educativa, como se ha dicho, éstos están en el corazón del ODS 4, y se consideran para el caso de esta investigación como contenidos transversales del modelo de competencias y habilidades ODS sistematizadas en el informe de la UNESCO “Estrategia Regional sobre Docentes”, del año 2018.

En dicho documento se proponen dos modelos: el primero, un modelo que propone tres tipos de competencias claves para un actuar docente eficaz en este Siglo XXI: *cognitivas, intrapersonales e interpersonales*, que, a su vez, se despliegan en competencias y habilidades específicas. Respecto a la educación inclusiva, que en el informe llaman “*Pedagogías para la Inclusión*”, proponen un segundo modelo. Respecto a este último punto, en este trabajo investigativo se describen y analizan desde una perspectiva temática, es decir, a partir de un listado de temas o problemáticas que se extraen de los ODS en general y del propio ODS 4, por ejemplo, el indicador inclusión o inclusión educativa, se buscó saber si están presente en los planes y programas de la FID información que se podrá visualizar de dos formas: en asignaturas propiamente tal (que tratan esos saberes) y en

contenidos transversales que se abordan en las otras líneas de formación de los programas (educativos/pedagógicos, los propios del eje de formación práctica, y formación general).

Como se ha dicho, el ODS 4 busca garantizar una educación de calidad, equitativa e inclusiva para todos y todas y durante toda la vida, es por esto por lo que dentro de las dimensiones del modelo de competencias siglo XXI escogidas para orientar el proceso investigativo hay que consignar o considerar también la dimensión inclusión educativa.

A continuación, se muestra un cuadro resumen que da cuenta del modelo, a modo de contextualizar los saberes sobre los que se procederá a organizar las matrices que se diseñaran para la recogida de datos, en lo que tiene que ver con las competencias y habilidades que aquí se ha llamado ODS, tal y como se ha explicado previamente. En la Tabla 32 se muestra un resumen de las competencias y habilidades ODS.

Tabla 32

Resumen modelos de competencias y habilidades ODS

DIMENSIONES	COMPETENCIAS Y HABILIDADES
COGNITIVAS	1. Pensamiento crítico
	2. Creatividad e innovación
	3. Resolución de problemas
	4. Comunicación
	5. Manejo de la información
	6. Apropiación de las tecnologías digitales
INTRAPERSONALES	7. Pensamiento reflexivo
	8. Habilidades personales
	9. Colaboración
INTERPERSONALES	10. Ciudadanía local, nacional y global
	11. Responsabilidad social

Nota: como se señaló, el título de la tabla que se propone, contiene la propuesta de competencias y habilidades siglo XXI que se extraen del Informe Estrategia regional de Docentes, del año 2018.

Para la producción y análisis de datos de la dimensión programática se utilizará el modelo de competencias y habilidades ODS que se presenta en el cuadro anterior, como primera parte. La segunda parte analítica, en esta dimensión, se propone desde ejes temáticos educativos ODS y que se expusieron en la Tabla 28, las que se abordan de manera integrada durante el proceso de producción y posterior presentación y discusión de los resultados. Se presentan, ahora, las etapas seguidas como plan de análisis, para la dimensión III:

- a) Se presenta el programa a analizar (Desde una matriz o tabla que homologue los programas por indicadores de análisis) (Ver anexos)
- b) Se identifican las competencias y se analizan con relación al modelo de competencias y habilidades ODS (presencia/ausencia)
- c) Luego se hace un análisis de contenido respecto a la presencia o ausencia de temáticas educativas ODS.

En la Tabla 33 se puede observar la matriz de operacionalización de la dimensión Programática:

Tabla 33

Operacionalización dimensión Programática

Atributo o Categoría	Sub atributos	Parámetros o sistema de medición	Niveles	Instrumento	Documento
Competencia Cognitiva	<ul style="list-style-type: none"> • Pensamiento crítico • Creatividad e innovación • Resolución de problemas 	Presencia - Ausencia	1=Presencia 0=Ausencia	Matriz de Análisis	Planes y programas de estudio
	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación • Manejo de la información • Apropiación de las tecnologías digitales 				
Competencia Intrapersonal	<ul style="list-style-type: none"> • Pensamiento reflexivo • Habilidades personales 	Presencia - Ausencia	1=Presencia 0=Ausencia	Matriz de Análisis	Planes y programas de estudio
	<ul style="list-style-type: none"> • Colaboración 				
Competencia Interpersonal	<ul style="list-style-type: none"> • Ciudadanía local, nacional y global • Responsabilidad social 	Presencia - Ausencia	1=Presencia 0=Ausencia	Matriz de Análisis	Planes y programas de estudio
	<ul style="list-style-type: none"> • Diversidad e Inclusión • Aprendizaje para todos 				
Temáticas Educativas ODS	<ul style="list-style-type: none"> • Calidad y Equidad de la Educación 	Presencia - Ausencia	1=Presencia 0=Ausencia	Matriz de Análisis	Planes y programas de estudio
	<ul style="list-style-type: none"> • Derechos Humanos y Ciudadanía. • Diversidad cultural 				

Atributo o Categoría	Sub atributos	Parámetros o sistema de medición	Niveles	Instrumento	Documento
	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizaje para toda la vida. • Desarrollo Sostenible • Igualdad de Género • Otras 				

Fuente: Elaboración propia.

3.3.4.2 *La selección de los programas de asignatura para el análisis de contenido en la Dimensión “Programática”*

La selección de programas de asignatura o actividades curriculares para el análisis de contenido sigue los siguientes pasos o etapas para desarrollar el proceso, producción y ordenamiento de los datos:

- a) Elección de planes de estudio y programas de asignatura por universidad y carrera (Ver Anexos)
- b) Los programas seleccionados se ordenan por ámbito de formación curricular⁵⁹:
 - Formación educativa y pedagógica (Competencias Profesionales)
 - Formación práctica (Competencias de Formación Práctica)
 - Formación general o sello (Competencias Institucionales)

A continuación, se listan y definen el conjunto de atributos y sub-atributos de las competencias y habilidades contenidas en los planes y programas de estudio que se desarrollan en la FID y que servirán para saber cómo se abordan o incorporan los desafíos planteados por los ODS y en especial el ODS 4 analizando si se están asociando a las competencias y habilidades siglo XXI y el enfoque inclusivo que las sostiene.

⁵⁹ Para el estudio se decidió no abordar en su globalidad este ámbito por su especificidad, sólo se seleccionan algunas asignaturas que por la naturaleza de los saberes ahí tratados se pueden homologar a actividades curriculares propias de los otros ámbitos (Institucionales o sellos; profesionales o de formación educativa y pedagógicas y las de formación práctica). Por ejemplo, educación para la ciudadanía o cursos referidos a la inclusión o diversidad educativa u otros vinculados a las Tics.

En la Tabla 34 se presenta la definición de las competencias y habilidades FID homologada a las denominadas Competencias y habilidades ODS.

Tabla 34

Definición de competencias y habilidades FID

Competencias FID	Atributo
<p>Competencias institucionales Se visualizan en actividades curriculares de manera explícita e implícita, se identifica como actividades sello o identitarias (o de Formación general o instrumentales)</p>	<p>Competencias sello o identitarias representan el perfil de formación que desde la institución se propone desarrollar durante todo el plan de estudio y que evidenciarán sus egresados en su vida profesional y personal, entre éstas encontramos actividades curriculares que siguen los siguientes lineamientos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formación cultural • Desarrollo personal <p>Competencias generales o instrumentales son todas aquellas habilidades, conocimientos, aptitudes, actitudes y recursos que un sujeto moviliza para actuar de manera apropiada en su entorno social o profesional.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nivelación académica • Idioma extranjero
<p>Competencias formación profesional: se refiere a actividades curriculares educativas y pedagógicas.</p>	<p>Competencias educativas Son saberes que no están directamente relacionados con el quehacer pedagógico, su desempeño o práctica de aula, sino más bien con la construcción de una perspectiva y una identidad (un “<i>habitus</i>” pedagógico) respecto del fenómeno educativo (por ejemplo, sociología de la educación, psicología educacional, teorías educativas, etc.).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento social • Conocimiento psicológico • Conocimiento ético y filosófico • Conocimiento de la investigación • Conocimiento educativo
<p>Competencias de formación práctica.</p>	<p>Competencias Pedagógicas Son saberes propios del quehacer pedagógico orientados al desarrollo de habilidades profesionales específicas del ámbito docente (por ejemplo, TIC, NEE e Inclusión, liderazgo y gestión, sistema escolar, entre otras.)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de la enseñanza general. • Conocimiento del contenido disciplinario para el ejercicio profesional • Conocimiento de la enseñanza para disciplinas específicas <p>Competencias reflexión de la formación práctica. Categoría que articula el saber disciplinar, pedagógico y de enseñanza. Supone una construcción reflexiva del aprendizaje y de sus experiencias de enseñanza. La formación práctica, cruza todo el ciclo de preparación profesional a través de diversas</p>

Competencias FID	Atributo
	prácticas: <ul style="list-style-type: none">• Tempranas o iniciales,• Progresivas o intermedias• Profesionales o finales

Fuente: Elaboración propia basado en Christian Sánchez (2013).

La homologación de planes y programas de estudio

Para poder desarrollar el proceso de indagación y análisis, en esta dimensión se deben homologar o emparejar los planes y programas de estudios por ámbito, carrera y universidad, para lo cual se adopta el siguiente protocolo:

- Primero seleccionar por cada carrera y ámbito (línea de formación) los programas de estudio dentro de cada universidad, para reunir y homologar aquellos cursos transversales presentes en cada plan de estudios (Ver Anexos)
- Segundo, reunir en una misma tabla a las cuatro instituciones seleccionadas con sus respectivos programas de estudio, es decir, seleccionar los programas que cruzan a las cuatro carreras considerando asignaturas: sello o identitarias; educativas y pedagógicas; y de formación práctica. Esto permite tener una visión de conjunto de los casos y asignaturas escogidas, entendiendo que cada carrera y universidad no asigna con el mismo nombre a las asignaturas, es más, la tendencia es que cada programa de FID diseña y estructura sus propuestas curriculares con base a un perfil de egreso que se alinea al proyecto y modelo educativo declarado institucionalmente.
- Tercero y como se dijo en el punto anterior, se debe tener en cuenta el hecho que las propuestas curriculares (Plan de estudios) por lo general no coinciden o son distintas en cada universidad, al menos en el nombre. Por lo mismo, se buscará emparejar los programas a partir del descriptor, es decir de la presentación que se hace de la asignatura o cátedra ya que se supone, que es en esa revisión donde se encuentran los elementos o características que les son comunes (Conceptuales, procedimentales y actitudinales) (Ver Anexos).
- En cuarto lugar, en una nueva tabla, se resume el listado de actividades curriculares seleccionadas por ámbito, carrera e institución (Ver anexos)

- En quinto lugar, se propone una matriz para organizar y producir los datos relativos a las temáticas educativas ODS, por universidad, carrera y ámbito. (Ver anexos)

3.3.4.3 Resumen metodología de procesamiento de la información para la dimensión III “Programática”.

Análisis cuantitativo.

El análisis que se realiza es por cada caso y el caso se visualiza por Universidad y carrera. Cada carrera contempla un número de asignaturas profesionales (Educativas/pedagógicas, y disciplinares); las de formación práctica y; las de formación general (Sello/Identitarias), a continuación, se explicita la secuencia de análisis que se realiza:

- *Secuencia de análisis y de conteo:* se refiere a la secuencia de análisis que se realiza por caso, lo que se cuenta es la presencia o ausencia del atributo o competencia (código). Para ese conteo se utilizan como códigos apriorísticos las competencias y habilidades ODS teniendo en cuenta el siguiente itinerario:
 - a) Competencias y habilidades ODS: en cada caso de estudio (universidad y carrera y los programas seleccionados y sus ámbitos) vamos a ubicar la presencia o ausencia de la competencia. De lo que se trata es de identificar si la competencia o habilidad aparece conceptualizada o enunciada en el programa de asignatura analizado, es decir, si se menciona de manera explícita o implícita (con un concepto o idea similar, a partir de los códigos preestablecidos).
 - b) Tres son las dimensiones de competencias y habilidades siglo ODS: Cognitivas, Interpersonales e intrapersonales, que juntas representan un conjunto de once competencias (seis cognitivas; dos intrapersonales y tres interpersonales), que para efectos de esta investigación se transforman en los once códigos apriorísticos (o preseleccionados). A través del software Atlas ti v7.0 esos once códigos son los que se utilizan para codificar los programas de estudio.

- c) Estratégicamente hablando, cada código equivale a una competencia (once competencia o habilidades once códigos), de ahí que metodológicamente se ejecuta un proceso de codificación vía códigos apriorísticos.
- d) La medición o conteo, en este estudio, no es sinónimo de número de veces que aparece el concepto, código o competencia en el programa de estudio sino al hecho de que esa competencia aparezca mencionada en el texto (programa) que se está analizando. Por ejemplo, la competencia “pensamiento crítico”, transformada en código (apriorístico), se busca en el programa analizado para observar si es mencionada o no (presencia/ausencia) no cuantas veces aparece citada. Por eso, lo que se valida es su presencia o ausencia del programa analizado, de modo explícito o implícito, no en cuántas oportunidades se hace mención ni menos la frecuencia con la que aparece el concepto o código.
- e) De acuerdo con la explicación anterior, no se trata de medir cuantas veces aparece la frase, código o competencia, ni su frecuencia. Por lo mismo, basta con que aparezca 1 vez (por ejemplo, la competencia “colaboración”) para validar su presencia en el programa, vale decir el análisis primario permitirá afirmar que dicha competencia o habilidad forma parte del programa revisado.
- f) Temáticas educativas ODS: sobre estas temáticas si sigue el mismo procedimiento del punto anterior.

Como se ha expuesto, para procesar y recoger la información en esta dimensión se utilizan matrices de análisis por ámbito de actuación, el conjunto de matrices se encuentra alojadas en volumen II de anexos, aquí se presenta el listado y nombre de cada una de ellas:

- Matriz N° Codificación de Competencias y Habilidades ODS, tres son las matrices que se proponen:
 - Matriz ámbito Educativo/pedagógico (Competencias profesionales)
 - Matriz ámbito Formación Práctica (Competencias de formación práctica)

- Matriz ámbito Formación General o Sello/Identitaria (Competencias sociales, culturales e instrumentales). Los resultados se tabulan para proponer figura o gráficos que sirven para el análisis cuantitativo y cualitativo.
- Matriz N° Codificación temáticas educativas ODS, se proponen dos, luego se procesan y grafican para su posterior análisis e interpretación.
- Síntesis análisis cuantitativo: la intención, en este tercer nivel de análisis, es desarrollar un análisis final descriptivo e interpretativo de manera global, para obtener una visión de conjunto del proceso desplegado y relevar los principales datos y conclusiones que se llega respecto de esta dimensión, partiendo de: Las dimensiones representativas de las competencias y habilidades ODS: cognitivas; intrapersonales e interpersonales. Para las temáticas educativas ODS se sigue el mismo procedimiento.

Plan de Análisis para la Discusión de Resultados

En toda investigación existe un momento de análisis y reflexión de los resultados transversales, lo que a su vez supone un momento de contratación y validación de las descripciones analíticas realizadas.

En esta parte del proceso de producción de resultados se propone una triangulación final, la que sirve para validar el trayecto investigativo desde un plano teórico (marco teórico), problemático (marcos problemáticos) y práctico (resultados).

Capítulo 4.

Análisis de datos

4.1 Presentación del Capítulo

Como se explicó en el capítulo anterior la perspectiva metodológica en este estudio se enmarca en el paradigma cualitativo, basado en la teoría fundamentada de corte constructivista con interpretación de casos (Charmaz, 2013). El tipo de investigación es de carácter descriptivo-interpretativa, de corte transversal, sin contrastación de hipótesis ni experimentación. En una lógica sistemática, formal y sustantiva e intencionada, es decir, basada en casos empíricos seleccionados y organizados inductivamente.

Bajo ese nivel investigativo, el estudio se focaliza en instituciones universitarias chilenas que forman profesores, se sigue la técnica de análisis documental bajo los criterios metodológicos de un análisis de discursos y contenido.

En este marco, los documentos de la política institucional universitaria, los perfiles profesionales (egreso) y los programas de estudios o curriculares de los casos seleccionados se transforman en las textualidades objeto de estudio. El análisis sistemático de documentos supuso el espacio donde se hayan los signos que permitirán identificar y analizar como en la FID universitaria chilena se están adaptando y alineando a los ODS, en particular con el ODS 4-Educación 2030 y sus competencias y habilidades asociadas. La estrategia para la selección de casos y los documentos es intencionada, la Tabla 35 presentan las dimensiones del estudio y sus documentos asociados:

Tabla 35

Dimensiones del estudio y sus documentos asociados

Dimensión	Tipo de documentos
Política Institucional	<ul style="list-style-type: none"> • Proyecto Educativo Institucional (PEI) • Modelo Educativo
Identidad profesional	<ul style="list-style-type: none"> • Perfiles de egreso de las cuatro carreras escogidas: • Educación Parvularia (EPV) • Educación General Básica (EGB) • Pedagogía en Historia y Geografía (HYG) • Pedagogía en Lenguaje y Comunicación (LYC) • Plan de estudios de las cuatro carreras escogidas por universidad.
Programática	<ul style="list-style-type: none"> • Programas de asignaturas, considerando los siguientes ámbitos: • Pedagógicas y educativas • Formación práctica

Dimensión	Tipo de documentos
	<ul style="list-style-type: none"> • Formación General (sello o identitarias)

Respecto a las dos primeras dimensiones se sigue el sistema de codificación cargada a un procesamiento de datos de carácter inductivo, el análisis de discurso se sostiene en códigos apriorísticos a partir de un conjunto de temáticas educativas ODS (ver Tabla 28). Para la tercera dimensión se realiza un análisis de contenido tomando como bases las competencias y habilidades siglo XXI (presencia y ausencia) expuestas en la Tabla 30 y las mismas temáticas educativas ODS utilizadas para las dos primeras dimensiones (Tabla 28).

La tercera dimensión se organiza temáticamente como una forma de facilitar su descripción y posterior análisis. Para efecto de este trabajo investigativo, se presenta una visión de conjunto de los resultados obtenidos, es decir lo que aquí se expone corresponde a la agrupación en un mismo análisis de las cuatro carreras estudiadas, es decir 16 pedagogías, destacando principalmente las áreas formativas más deficitarias.

En términos operacionales, los documentos asociados a esta dimensión son los planes y programas de estudio. Primeramente, se medirá la presencia de las competencias y habilidades siglo XXI por ámbito y carrera y luego se medirá la presencia o ausencia de las temáticas educativas ODS. Luego del análisis inter-caso, entre universidad, carreras y ámbitos, para esta tercera dimensión, se cierra el capítulo de resultados con una síntesis que da cuenta de los principales hallazgos levantados respecto de las tres dimensiones desarrolladas.

4.2 Resultados Dimensión I: Política Institucional

Cómo se ha informado en la Tabla 20, esta dimensión representa el pensamiento estratégico de las universidades que gestionan la FID. El objetivo es identificar cómo se están adaptando o alineando a los ODS y en especial el ODS4-Educación 2030. El análisis y comparación de los discursos que expresan en los textos institucionales y el significado que le asignan, considera los siguientes documentos: Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el Modelo Educativo (ME) de las Universidades.

El documento PEI es considerada como una carta de navegación en la gestión, docencia, innovación e investigación. Ahí se declaran la visión, misión, valores y principios que da identidad a la institución y con las que se presentan ante la sociedad. Por su parte, en el documento Modelo Educativo (ME) las universidades informan respecto de su proyecto de formación sus fundamentos teóricos y programáticos con la cual todas las carreras que imparten se alinean, incluyendo las pedagogías. En él se encuentran el cuerpo articulado de elementos de carácter conceptual que delimitan el sentido del aprendizaje, la enseñanza, las dinámicas e interacciones que promueven la adquisición progresiva de saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales, sobre los que se construye el perfil profesional y académico de sus egresados.

Hay que recordar que las temáticas educativas ODS que se abordan en esta dimensión, son las siguientes: Diversidad e inclusión; aprendizaje de todos y todas; DDHH y ciudadanía; calidad de la educación; diversidad cultural (que incluye Interculturalidad y multiculturalidad); aprendizaje para toda la vida; desarrollo sostenible; igualdad de género. Para una fácil comprensión se presentan sus resultados por temática apoyado de extractos (citas) de los documentos analizados.

4.2.1 Temática 1: Diversidad e Inclusión en los PEI y el Modelo Educativo

Respecto a estas temáticas ODS, las Universidades en sus PEI declaran promover la diversidad e inclusión como parte de su identidad y responsabilidad social institucional debido a su vocación pública. En el caso de las tres universidades estatales, explican este proceso como una cuestión social, al expresar que tienen un compromiso con los menos

favorecidos declarando que el ingreso a la educación superior actúa como vehículo de movilidad social, tal y como se expresan en los siguientes discursos:

“Compromiso, identidad institucional, clara vocación pública e inclusión social... sistema social general, como expresión de la movilidad social” (PEI-UMCE.)

“Inclusión: Aspecto de la democracia que considera a todos los grupos sociales de un país al sistema de derechos y deberes que la organización se procura. En la Universidad, este valor adquiere un sentido de respeto a la diversidad cultural e incorporación de los menos favorecidos...” (PEI-UMCE)

“Demuestra autovaloración y responsabilidad social, al promover la inclusividad y la atención a la diversidad en el ámbito profesional con un sólido compromiso por las personas en tanto sujetos de derecho...” (PEI-UPLA)

“...cumpliendo con su vocación pública e inclusiva, tienen mayores compromisos con los grupos de menores ingresos.” (PEI-UPLA)

En los PEI poco es lo que se dice respecto atender la diversidad y la inclusión desde el punto de vista educativo o favorecer los aprendizajes. Al respecto, la UMCE cuenta con una instancia interna que se focaliza en atender las NEE, donde dicen vincular la inclusión educativa con los procesos sociales del sujeto:

“La Central CREPPI se gestó para apoyar la vida académica de los estudiantes con necesidades educativas especiales, integrados en la educación superior, con o sin discapacidad, sumando a los académicos y la comunidad universitaria interesada en favorecer los procesos de inclusión educativa y social.” (PEI-UMCE)

La idea de inclusión y diversidad se focalizan en atender a personas de edades, formación, ideas, oficios, condiciones socioeconómicas y caracteres diferentes. La universidad privada se señala en su misión y visión, entender la inclusión como una forma de ampliar las oportunidades, y también:

“Cuando hablamos de inclusión en la UC lo hacemos con el convencimiento de que tenemos el deber y el compromiso de incluir a personas con talento que no han podido ser parte de nuestra comunidad en el pasado.” (PEI-PUC)

“El punto de fondo de la inclusión está en una hipótesis que es obvia: el talento se distribuye uniformemente en la sociedad”. (PEI-PUC)

La UTA es la única de las cuatro universidades que referencia e incorpora la idea de interculturalidad como parte de su definición de diversidad e inclusión. En tal sentido señalan que además del compromiso social con los menos favorecidos del sistema, en el PEI expresan que:

“...los principios y valores declarados por la institución se orientan de manera coherente con las características y requerimientos del sistema de educación superior del país, hacia el fortalecimiento de una cultura basada en la excelencia académica, la equidad, el compromiso social, la inclusión y valoración de la interculturalidad.” (PEI-UTA)

“...la universidad de Tarapacá manifiesta su compromiso permanente con el desarrollo de valores de inclusión, respeto y promoción de la diversidad ... [para] desarrollar acciones de promoción e inclusión de personas y grupos en desventaja social.” (PEI-UTA)

El otro documento analizado en esta dimensión “Política Institucional”, el “Modelo Educativo” viene a traducir en clave pedagógica y operacional el PEI donde temáticas relacionadas con la diversidad e inclusión se reflejan en el tipo de profesional que forman. Un profesional que se auto valora; responsable socialmente y comprometido con la democracia, que, a su vez, sabrá enfrentar el desarrollo cultural y las transformaciones sociales propias de un mundo globalizado, tal y como se refleja en el siguiente discurso:

“un profesional nuevo activo con gran capacidad de adaptación y competencias muy especializadas: no solamente es capaz de discernir sobre las necesidades de sus estudiantes en lo cognitivo, social y emocional sino también genera procesos comunicativos nuevos” (ME-UMCE)

La formación, que se propone desde el Modelo Educativo en las universidades pasa por su compromiso con la democracia y la inclusión, como se dijo antes, desde un discurso que releva la responsabilidad social que asumen las universidades con su comunidad educativa y la sociedad:

“pretende hacer del sujeto un ser comprometido con una sociedad democrática e inclusiva”, contribuyendo así a la inclusión y equidad social, para lograr a su vez “un desempeño profesional en situaciones educativas singulares y diversas que invitan a promover el aprendizaje”. (ME-UMCE)

La UPLA, entiende que atención a la diversidad y la inclusión se:

“Demuestra [en la] autovaloración y responsabilidad social, ..., en el ámbito profesional con un sólido compromiso por las personas” (ME-UPLA)

Para la Universidad Católica, la inclusión la asocian con ampliar las oportunidades a todos aquellos con “talento”, ahí aparecen los programas de inclusión que se promueven desde el Estado chileno como el programa PACE⁶⁰, en la idea de atraer a aquellos estudiantes que tradicionalmente no optan por esta institución por su tradicional carácter elitista.

“En los últimos cinco años, la UC ha más que triplicado el número anual de estudiantes que ingresa mediante los diferentes mecanismos de selección que tienen los programas de inclusión.” (ME-PUC)

“El programa de inclusión y la actual reforma en el financiamiento de la Educación Superior en el país constituyen una oportunidad para atraer a jóvenes que hoy no nos eligen.”

Un número importante de alumnos que ha ingresado a través del programa de Talento e Inclusión ha sido agente de cambio de esta percepción.” (ME-PUC)

⁶⁰ Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE). Más información en <https://pace.mineduc.cl/>

Otros pasos, que ha dado esta institución, para atender la diversidad y ser más inclusiva ha sido a través de la creación de nuevas institucionalidades, tal y como lo relatan:

“El primer paso para esto ha sido la reciente creación de la Dirección de Inclusión, dependiente de la Vicerrectora Académica.” (ME-PUC)

“En este nuevo Plan de Desarrollo buscamos ampliar y profundizar la inclusión, a partir de una mirada más integral, del perfeccionamiento de los mecanismos de selección y de la promoción de las diversas carreras.” (ME-PUC)

“En este desarrollo, los diferentes programas como Talento e Inclusión, PentaUC, PACE (Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo) y la Biblioteca Escolar Futuro, sumados al estímulo y difusión de las Becas de Excelencia Académica (BEA), desempeñan un rol determinante.” (ME-PUC)

Como se puede leer, atender la diversidad y ser más inclusivos para el caso de esta universidad, implica abrir sus espacios académicos a aquel grupo de estudiantes con “Talento” como ellos llaman, construyendo con ello un perfil específico y que, además, hayan participado de algunos de los programas ahí mencionados.

Por otra parte, la atención a la diversidad e inclusión, en algunos de los modelos educativos analizados indican que la universidad se ha preparado para atender a estudiantes que presenten alguna discapacidad. Pero, discapacidad física, no se refieren a la cognitiva, de ahí que lo que adaptan o modifican es su infraestructura para que personas con movilidad reducida puedan acceder a los distintos espacios académicos, minimizando esta problemática a cuestiones de servicios básicos (Biblioteca, aula de recursos, TICs u otros)

“Existen aspectos tangibles que dificultan esta inclusión, como son las necesidades en infraestructura, las prácticas pedagógicas y la acogida de la comunidad.” (ME-PUC)

Poco es lo que se dice respecto a la inclusión educativa o atender la diversidad. Dentro del aula no se observa, en los documentos, un discurso que supere la perspectiva de las barreras socioeconómicas o culturales(o Interculturales) para definir diversidad o inclusión educativa. Se habla de buenas prácticas del docente universitario y se asocia a

estrategias de enseñanza, metodológicas (activo participativas), didácticas, curriculares o evaluación contextualizada (auténtica), aunque se declaran innovadoras o actualizadas, son más bien homogéneas para un tipo de estudiante “promedio” (subyace aquí la idea de que a la IES llegan aquellos estudiantes “aptos”, “talentosos” o con un cierto “capital social y cultural”).

Entre las prioridades del Modelo Educativo está la búsqueda de nuevas metodologías que permitan al docente centrar su atención en la persona del estudiante y en sus aprendizajes por sobre los contenidos, poniendo en práctica estrategias flexibles y creativas, que potencien la resolución de problemas y el aprendizaje significativo. (ME-UPLA)

Sólo la tecnología, aparece como uno de los recursos que permite generar ambientes atienden a estudiantes diversos. Por ejemplo, el uso de debates virtuales, evaluación y retroalimentación en línea:

“La tecnología permite dinamizar y enriquecer las actividades académicas a través de la creación de ambientes formativos, que están a disposición de la diversidad de estudiantes...” (ME-UTA)

4.2.2 Temática 2: Aprendizaje para todos en los PEI y el Modelo Educativo

Las universidades relacionan aprendizaje para todos primeramente como un acto institucional, vale decir es la universidad la que debe asumir liderazgo para aprender a actuar en escenarios diversos y cambiantes con respuestas innovadoras y pertinentes. También, desde las características del perfil de ingreso de los estudiantes y de su compromiso con su proceso de formación, son ellos (los estudiantes) los que deben contar con los exigencias precisas para el éxito en sus aprendizajes, favoreciendo las capacidades para regular sus propios aprendizajes, aprender de manera autónoma y en grupo, resolver las dificultades en el curso de sus aprendizajes para lo cual es necesario tener conciencia de los procesos de pensamiento, de las estrategias y de los métodos que se usan para aprender.

“...pilares del proceso formativo en la Universidad de Tarapacá son: el docente como mediador de

aprendizajes; las metodologías activo-participativas; las tecnologías para la información, comunicación y aprendizaje y; la evaluación auténtica.” (ME-UTA)

“En la práctica, el propósito de posicionar al estudiante como el centro activo del proceso formativo se concreta a través de la definición y verificación del perfil de ingreso de los estudiantes y del desarrollo de un proceso de enseñanza aprendizaje que incorpora estrategias didácticas para el aprendizaje activo y la formación efectiva de las competencias transversales y disciplinares definidas por la Institución. (ME-UTA)

Por lo expuesto en los documentos analizados, especialmente en el modelo educativo, las instituciones declaran que sus metodologías de enseñanza están pasando de una centrada en los contenidos a otra centrada en el aprendizaje. Lo entienden como el trabajo autónomo, basado en competencias y en resultados de aprendizaje y en la innovación de la docencia universitaria, tal y como lo declaran en el Modelo Educativo (ME):

“El Modelo Educativo de la Universidad de Playa Ancha promueve la innovación curricular, favoreciendo de manera explícita y eficaz el aprendizaje de los estudiantes.” (ME-UPLA)

“En esta búsqueda, la Universidad ha ido desarrollando diversos enfoques curriculares, transitando desde la modalidad centrada más en los contenidos y en métodos pedagógicos tradicionales, con sistemas de evaluación preferentemente sumativos, hacia un modelo que da paso a una nueva forma de concebir el proceso formativo, centrándose en la persona del estudiante y sus aprendizajes, demostrando competencias y resultados de aprendizaje con el uso de metodologías activas y participativas y con procesos evaluativos con criterios e indicadores coherentes con desempeños y aprendizajes esperados. (ME-UPLA)

El aprendizaje para todos, en el plano académico, demanda académicos comprometidos con la innovación de su docencia, lo que implica adaptar sus estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación. En tal sentido, los Modelos educativos proponen:

“distintas modalidades organizativas, metodologías docentes, estrategias metodológicas y modalidades de evaluación de aprendizajes que sean pertinentes para cada ámbito disciplinar. (ME-UTA)

“Con esto, los docentes planificarán el proceso de enseñanza-aprendizaje incorporando componentes de innovación, orientados a situar al estudiante como centro activo de su propia formación, utilizando, para este fin, metodologías activo-participativas y procesos de evaluación auténticos, pertinentes con la formación profesional específica de las carreras. (ME-UTA)

Lo que se busca con esto es que los estudiantes adquieran capacidades para formular juicios, reflexionar y sepan tomar decisiones rigurosas respecto de las oportunidades que ofrece el proceso de aprendizaje. Por lo mismo, en los ME, se deja de manifiesto la necesidad de que los estudiantes tengan la:

“capacidad de gestionar su auto-aprendizaje a través de estrategias metacognitivas que le permitan planificar su formación profesional en relación con motivaciones intrínsecas e incentivos externos. “(ME-UTA)

Es por ello que un Modelo Educativo es un documento que sitúa el proyecto curricular de las carreras en el ámbito de:

“la construcción de saberes, nuevas formas de aprender y de pensar, aprender, a aprender a hacer, a convivir a ser.” (ME-UMCE)

En referencia a algún tipo de adaptaciones curriculares o evaluaciones diferenciadas, se menciona poco, o incluso para atender algún tipo de necesidad educativa especial. En general, se puede decir que esos aspectos se relacionan con la revisión constante que hacen a sus planes y programas formativos (inicial, continuo y posgradual) y a la instalación de nuevas formas de aprender o de establecer una “cultura de la evaluación” (ME-UPLA)

Instalar una “cultura de la evaluación” requiere que los futuros profesores asuman que la evaluación forma parte del proceso de enseñanza aprendizaje, que no se puede ver como un proceso independiente ya que pensar en la evaluación es pensar en cómo producir aprendizaje para todos y todas:

“En la Universidad de Tarapacá, la evaluación es asumida como un proceso integral, significativo y auténtico, centrado en los resultados de aprendizaje del estudiante. (ME-UTA)

“... la evaluación tiene un carácter primordialmente orientador, para lo que se utilizan estrategias evaluativas que promueven la reflexión” (ME-UTA)

“... de la autoevaluación y la coevaluación, fomentando el aprendizaje activo y el pensamiento crítico, ..., un espacio ideal para la reflexión, el análisis y la consolidación de aprendizajes profundos. (ME-UTA)

“... que además promueva la diversidad curricular en los procesos formativos. Esto significa que las experiencias se deben adecuar a circunstancias sociales concebidas como singulares.” (ME-UMCE)

“requiere una gestión que promueva la evaluación rigurosa y el análisis crítico de las prácticas y resultados institucionales para producir conocimiento y aprendizajes que facilitarán procesos de renovación institucional. (ME-UMCE)

“Desde el punto de vista de la formación se debe impulsar zonas de flexibilidad curricular que permitan a los futuros profesionales diseñar planes de formación de acuerdo con sus intereses.” (ME-UMCE)

En esta lógica la mayoría de las universidades están promoviendo proyectos formativos orientados a competencias y los modelos educativos expresan los fundamentos de sus renovaciones curriculares. Los motivos a favor de un enfoque formativo basado en la demostración de competencias y resultados de aprendizaje, en el caso de la UPLA significa hacerse parte del:

“tránsito de una sociedad caracterizada por la estabilidad a otra, sumida en el cambio permanente; el paso de una sociedad que va de la rigidez hacia la

flexibilidad, de la competitividad a la colaboración, del trabajo individual a la interacción y cooperación a través de redes múltiples, de las relaciones piramidales y centralizadas a la descentralización, de la pasividad y receptividad al elogio de la creatividad, de la renovación y de la innovación.” (ME-UPLA)

Por lo tanto, enseñar, aprender y evaluar desde un enfoque de competencias, significa:

“... un proceso que busca el mejoramiento continuo sobre la base de la identificación de logros en la actuación de los estudiantes respecto a la resolución de problemas de contexto (personal, familiar, social, laboral-profesional, recreativo y ambiental- ecológico), teniendo en cuenta unos resultados de aprendizaje y evidencias de una determinada competencia, brindando una retroalimentación oportuna a los estudiantes para que logren el mayor grado de dominio en su desempeño. (ME-UPLA)

4.2.3 Temática 3: Calidad y Equidad de la Educación en los PEI y el Modelo Educativo

En los documentos analizados, en esta dimensión, varias son las temáticas que se visualizan en torno a la calidad de la educación, como la perciben, lo modelos de gestión, su relación con las políticas públicas. Uno de los primeros señalamientos, se refiere a su compromiso con la calidad, aquí algunos ejemplos:

“... la UMCE, declara su compromiso permanente con la calidad para el cumplimiento de su tarea universitaria, la que se materializa en el ejercicio de una docencia pertinente, inclusiva e innovadora, que se nutre de la investigación que le es propia, desde la constante y dinámica interacción con el medio social, cultural y natural. (PEI-UMCE)

“... el Modelo Educativo sintoniza con el compromiso de la institución con la calidad y los procesos de mejora continua a través de una educación comprometida con la transformación social.” (ME-UMCE)

Respecto a lo mismo, la Universidad Católica se diferencia por su compromiso con la calidad o excelencia de su función, expresando que:

“aspira a lograr una educación sólida, arraigada en la ciencia, el arte y la moral, penetrada por el espíritu que anima a esta Casa de Estudios, por el amor a la cultura y por el servicio a los hombres en quienes se sirve a Dios”. (PEI-PUC).

“Nuestra misión: La Pontificia Universidad Católica de Chile [PUC] aspira a lograr la excelencia en la creación y transferencia de conocimiento y en la formación de las personas, inspirada en una concepción católica y siempre al servicio de la Iglesia y de la sociedad. (PEI-PUC)

Del mismo modo en sus discursos asocian calidad de la educación a través del compromiso con las necesidades del país y su sociedad:

“debemos enfrentar el desafío de la educación del siglo XXI para Chile: proceso que nos compromete de manera especial. dada nuestra responsabilidad social de responder a los requerimientos del país mediante una formación de profesionales adecuada a los contextos siempre cambiantes, diversos y complejos de la realidad y del sistema escolar.” (ME-UMCE)

(2) Dado su carácter e identidad católica, la universidad tiene un compromiso permanente por la calidad. (ME-PUC)

"... el Plan de Desarrollo 2015 – 2020 constituye una propuesta en la que confluyen diversas miradas respecto del futuro de la UC y sus desafíos, a objeto de perseverar en nuestro propósito de servir con calidad a la iglesia y al país. (ME-PUC)

La universidad de Tarapacá se identifica como una institución que hace suyos el principio de equidad en el acceso a la educación superior chilena, y lo vinculan, además:

“con la pertinencia y calidad de la formación de capital humano en un escenario global, en el que las instituciones universitarias constituyen un polo esencial para el desarrollo sustentable y sostenible de la sociedad. (PEI-UTA)

Ciertamente, en estos textos hay un discurso que manifiesta que la calidad de la educación se valida cuando se comprometen a que esta llegue a todos los estudiantes:

“... Proporcionar a los estudiantes de la UMCE, una formación profesional de calidad que otorgue habilidades y herramientas especializadas, en un contexto situado cada vez más dinámico y desafiante, para contribuir a la transformación social y al desarrollo del país.” (PEI-UMCE)

“La Universidad de Playa Ancha asume la obligación de desarrollar los medios y recursos para los procesos formativos de calidad; actualmente cuenta con CREA (Centro de Recursos para el Aprendizaje) para dar respuesta a las necesidades propias de la innovación.” (PEI-UPLA)

“... y estímulos para el desarrollo personal y para favorecer la calidad de vida de nuestras familias.” (ME-PUC)

“... el evidente aumento y la diversidad de los estudiantes que ingresan a la educación superior exigen a las instituciones universitarias desarrollar nuevos medios para satisfacer las expectativas de la sociedad con relación a la equidad, calidad y pertinencia en la formación de profesionales.” (PEI-UTA)

La calidad se expresa cuando se desarrollan las habilidades, y se entregan los medios, recursos y se siguen todas las rutas que les permitan formar un sujeto que responda de manera innovadora y esté comprometido con la transformación social y con lo que le suceda al país. Como se puede leer, todas las instituciones universitarias (casos de estudio) señalan un compromiso permanente con la calidad como parte de su tarea universitaria. En el caso, de la universidad privada logra la excelencia (o calidad) inspirada en una concepción católica y al servicio de la Iglesia y de la sociedad, a saber:

Otro de los indicadores de la política institucional que se analizan tienen relación con que sus propuestas de formación ofrezcan una docencia de calidad. He aquí algunos ejemplos sobre el particular:

“Asegurar la calidad de los programas de estudios ofrecidos”, y “Potenciar la oferta de la formación continua y posgradual pertinente y de calidad.” (ME-UMCE)

“La Universidad tiene la capacidad de promover y asegurar la calidad de los procesos de enseñanza.

El anhelo de una educación de calidad proporcionando insumos diversos que garanticen la calidad de la profesión docente.” (ME-UMCE)

“... de los académicos, por su parte, se espera que desempeñen un rol protagónico, debido a su responsabilidad como agentes de la calidad de los aprendizajes; que reconozcan en el estudiante a un sujeto activo, que aprende significativamente, que aprende a aprender y a pensar; que ejecuten un rol de facilitador y promotor del desarrollo de los profesionales en formación.” (PEI-UTA)

Del mismo modo, una docencia de calidad se juega en buenos sistemas tecnológicos, bibliotecas y medios didácticos, en general de una buena infraestructura:

“en este contexto, el cuerpo académico de la universidad de Tarapacá cumple un rol clave para que la labor educativa de la institución alcance altos niveles de calidad, de equidad, de relevancia y de pertinencia social.” Y “... en un marco de respeto y compromiso con los valores institucionales.” (PEI-UTA)

“... como consecuencia de lo anterior, los académicos de la institución deben cumplir el rol de formador integral, asumiendo su responsabilidad no sólo por el desarrollo integral de los estudiantes y sus resultados académicos, sino también propiciando la movilidad social que debe derivarse de su formación de calidad.” (ME-UTA)

“la docencia de calidad cuenta con un capital estructural, espacios de aprendizaje, acompañamiento, monitoreo y seguimiento de procesos didácticos desde la plataforma virtual y real que den cuenta del aprendizaje de los

estudiantes y permitan la asistencia oportuna de los docentes al proceso de la formación por competencias. (PEI-UPLA)

“el aprendizaje depende de la calidad y oportunidad de contar con variadas fuentes y bases de datos, medios didácticos y recursos que fortalezcan los aprendizajes y los procesos formativos de docentes y estudiantes.” (PEI-UPLA)

La gestión institucional de calidad es otro de los indicadores que representan procesos de calidad y equidad educativa a nivel de educación superior:

“La concepción estratégica y de desarrollo institucional plasmada en el PDEI se basa en el aseguramiento de la calidad y mejoramiento continuo del quehacer académico - administrativo, en la sustentabilidad, modernización e innovación institucional, y en un permanente compromiso con la misión de la Institución.” (PEI-UMCE)

“Los mecanismos de aseguramiento de la calidad aplicados de forma sistemática y sostenida en el tiempo, sustentan el desarrollo de una gestión de la calidad, que permite planificar procesos y evaluar resultados, fortaleciendo la capacidad de ajuste de la organización y el logro de la misión y propósitos institucionales. (PEI-UMCE)

“Procesos de autorregulación y calidad institucional: la Universidad se hace cargo de los criterios y procesos de evaluación interno y externos que den cuenta de la formación de calidad comprometida. (PEI-UPLA)

“La instalación de una cultura de evaluación, que habrá de inscribirse en el marco de un proceso de mejoramiento continuo de calidad, en particular y prioritariamente, de la formación de los estudiantes, del funcionamiento de los procesos de gestión y de administración para lo cual se definirán criterios, indicadores e hitos de monitoreo. (ME-UPLA)

... en el Modelo educativo de la universidad de Tarapacá se establece que los programas académicos que se impartan se ajustarán a los requerimientos del sistema nacional de aseguramiento de la calidad, se centrarán en el aprendizaje

de los estudiantes y estarán articulados con las exigencias del mundo laboral.
(ME-UTA)

“los sistemas de evaluación como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje y especialmente las estrategias didácticas están diseñadas para verificar y regular la calidad de los procesos, los logros de aprendizaje y, cuando corresponda, el desarrollo de competencias de los estudiantes.” (PEI-UTA)

“sistema de aseguramiento de la calidad, continuo de la calidad; Orientación a la calidad; Buscar la calidad y excelencia, valorando los resultados del Sistema de Aseguramiento de la Calidad, involucrándose en los procesos institucionales y comprometiéndose con la mejora continua. (ME-UTA)

En estos discursos es posible sintetizar, como rasgos de una gestión institucional orientada a la calidad y equidad de la educación, algunos de los siguientes:

- la creación interna de sistemas de aseguramiento de la calidad;
- instalar mecanismos de mejoramiento continuo de aseguramiento de la calidad
- La instalación de una cultura de evaluación,
- Los sistemas de evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje

Un último tema que aparece, desarrollado en los documentos referidos a la política institucional en estas universidades con respecto a la calidad y equidad de la educación, se refiere a como se apropian de la esfera pública y de sus políticas que en el caso de la universidad católica sobrepasa las fronteras nacionales, al respecto:

“su contribución académica se extienda a una participación influyente en la formulación de políticas públicas en educación. Para ello, la UMCE interpretará permanentemente las necesidades educativas del país, a través de una investigación de tal calidad que impacte favorablemente en su quehacer académico, y, a la vez, en las condiciones de funcionamiento integral del sistema educativo nacional. (PEI-UMCE)

“Robustecer el modelo de calidad de la UMCE en concordancia con los nuevos desafíos de la política pública en aseguramiento de la calidad.” (PEI-UMCE)

“En el ambiente universitario mundial, cada día se hace mayor referencia al hecho de que los avances en internacionalización por parte de una universidad son sinónimo de su calidad.... [así cómo] Su liderazgo en calidad en Latinoamérica...” (ME-PUC)

“... sistema de Educación Superior en Chile, pero es nuestro deber seguir avanzando para llegar a estándares de calidad internacionales. (ME-PUC)

“conforme con sus acciones, la institución espera ser reconocida como un referente de calidad en el ámbito de las universidades estatales y regionales del sistema de educación superior del país y aspira a un posicionamiento como universidad de excelencia académica, en la formación de pre y postgrado, en el área centro sur andina.” (PEI-UTA)

De acuerdo con lo expresado las universidades, desde una perspectiva de adentro hacia afuera, se vincula la calidad de la educación con políticas públicas cuando señalan que su rol también implica hacerse cargo de las necesidades educativas del país. Así como, cuando aportan con una docencia de calidad o realizan investigaciones que contribuyen e impacten en el desarrollo país. O también, cuando deciden medir su calidad bajo estándares regionales e internacionales (como el caso de la PUC). En fin, cuando su oferta académica de pre y posgrado se mide por su calidad (Acreditación).

A modo de resumen, para declararse una institución que se enfoca en la calidad de la educación, las universidades públicas parten por identificar el perfil de ingreso de los estudiantes, se reconoce que llegan a de mínimas herramientas que les permitan enfrentar el desafío de rendir a nivel académico y cursar con éxito este desafío profesional:

“... los estudiantes universitarios, presentan carencias o desarrollo insuficiente de competencias de entrada requeridas para cursar, con éxito, la formación inicial superior, debido a sus características socioeconómicas y a la inequidad en su formación escolar que no asegura la calidad de la educación recibida.” (PEI-UPLA)

Por ello, sus políticas institucionales se responsabilizan por atender la diversidad social y cultural de sus estudiantes cumpliendo con la necesidades y demandas de la sociedad con relación a la equidad, calidad y pertinencia en la formación de profesionales formando en altos estándares de calidad desde una perspectiva integral que estén preparados para contribuir de manera efectiva al desarrollo social, cultural, económico, científico y tecnológico de la sociedad y a la formación de capital humano.

“Desde el quehacer docente privilegia la justa y adecuada valoración del trabajo de calidad, el compromiso con el desarrollo personal, académico, social y cultural de sus estudiantes, y la afectividad en los procesos orientados al desarrollo del capital humano.” (PEI-UPLA)

Institucionalmente, una de las universidades públicas señala que haber accedido a “proyectos de Mejoramiento de Calidad de Educación Superior (MECESUP) les ha permitido mejorar todos sus procesos de gestión administrativa y académica aportando a la transformación de la Universidad y al logro de sus objetivos fundamentales.

“Los proyectos de Mejoramiento de Calidad de Educación Superior (MECESUP) han sido un soporte valioso y necesario para avanzar en distintos escenarios y aspectos, aportando a la transformación de la Universidad y al logro de sus objetivos fundamentales” (PEI-UPLA)

En síntesis, la calidad de la educación para estas instituciones se constituye en los siguientes factores:

- Docencia pertinente, inclusiva e innovadora.
- Investigación de calidad,
- Interacción con el medio social, cultural y natural.
- Participación influyente en la formulación de políticas públicas en educación, considerando necesidades del sistema educativo nacional.
- Fortalecer una cultura de calidad institucional y basada en la excelencia académica
- Compromiso la equidad

- Contar con procesos de autorregulación y calidad institucional: criterios y procesos de evaluación interno (por ejemplo, las universidades cuentan con instancias como “Dirección de Aseguramiento de la Calidad) y externos.
- Asegurar la calidad de los programas de estudios ofrecidos.
- Calidad de sistemas tecnológicos e infraestructura
- Fortalecimiento de la profesionalización de la gestión académica y administrativa,
- Docencia de calidad que cuenta con capital estructural, espacios de aprendizaje, acompañamiento, monitoreo y seguimiento de procesos didácticos, plataforma virtual, para dar cuenta del aprendizaje de los estudiantes y permitan la asistencia oportuna de los docentes en proceso de la formación por competencias.
- Formación docente avanzada con las competencias que promuevan la calidad y equidad en la educación nacional.
- Investigación sobre la práctica, vinculada con el sistema escolar

Un signo de la calidad para las universidades chilenas es la acreditación de sus carreras y cumplir con los criterios de aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior.

“en este marco, la universidad de Tarapacá se ha propuesto la mejora continua de su quehacer y la acreditación como medio de reconocimiento del nivel de calidad de sus acciones y del grado de cumplimiento de su misión, especialmente con relación a la formación profesional y de postgrado...” (ME-UTA)

Sobre la visión de la educación o como la explican, tres de las universidades declaran participar de una formación humanista en todas sus actividades académicas insertas en el currículo, expresada en valores de respeto, pluralismo e inclusión; reconocimiento y promoción de la diversidad cultural; compromiso con la excelencia y la equidad en el quehacer; sensibilidad por la realidad social y compromiso con el desarrollo territorial. También, educación es un acto cívico, ético en perspectiva transformadora, crítica y en línea con las tendencias mundiales o globales.

En el caso de la universidad privada su visión de educación se basa en los valores de la Iglesia Católica, y que esta inspiración para lograr una educación sólida, arraigada en la ciencia, el arte y la moral, por el amor a la cultura y por el servicio a los hombres en quienes se sirve a Dios. Una de las universidades pedagógicas se refiere al tipo de profesor que forma

“Necesitamos profesores y profesoras que lleven a las escuelas y liceos una mirada amplia y renovado sobre lo que debe ser la educación de los próximos años...con niños y jóvenes con diversos intereses y estilos de aprendizaje. Por lo tanto, ...un profesional nuevo...activo.” (UMCE)

El Modelo educativo concibe la Educación como un proceso de formación y transformación de los sujetos a partir de la convergencia y síntesis crítica entre la cultura que ellos van construyendo desde su contexto y aquella que es aportada por el conocimiento formal. (ME-UMCE)

4.2.4 Temática 4: Derechos Humanos y Ciudadanía en los PEI y el Modelo Educativo

El fortalecimiento de la ciudadanía, la democracia y la participación responsable es parte de su misión. Por lo mismo, señalan que en el centro de su quehacer se encuentra el ser humano a formar desde una perspectiva integral, potenciando nuevas prácticas y experiencias de formación académica y profesional vinculadas a la comunidad en sus niveles local, regional, nacional e internacional.

“en el centro del quehacer institucional está el ser humano ya que toda acción que emprende la Universidad tiene la valoración y desarrollo de las potencialidades del hombre como su orientación principal. (ME-UMCE)

“La responsabilidad de formar al ser humano desde una perspectiva integral, lleva a la Universidad a proyectar nuevas prácticas y experiencias de formación académica y profesional que implican, por una parte, la recomposición de sus estructuras internas y, por la otra, el redimensionamiento de sus relaciones con

la comunidad en sus niveles local, regional, nacional e internacional.” (PEI-UPLA)

“Es así que promueve valores definidos desde la protección de la dignidad de las personas sin exclusiones de ninguna índole, así como, la libertad y la integridad de los ciudadanos y ciudadanas.” (PEI-UPLA)

“Aspira, igualmente, a la formación de un profesional capaz de integrarse en el mundo laboral a partir de los valores del bien común y la equidad social propia de los tiempos actuales y el fortalecimiento de la ciudadanía, la democracia y la participación responsable. (ME-UPLA)

“Mantener una interacción eficiente con el medio, logrando refuerzos, asegurando un respeto por derechos personales y de los otros, alcanzando diversos objetivos comunicacionales.” (ME-UTA)

“en el Modelo educativo de la universidad de Tarapacá se enfatiza la formación científica y humanista, mediante el desarrollo de las potencialidades del estudiante como persona, profesional y ciudadano. (ME-UTA)

“el Modelo educativo de la universidad de Tarapacá tiene como propósito fundamental la formación integral de los estudiantes, considerando su desarrollo no sólo en la disciplina, sino también como personas y ciudadanos.” (ME-UTA)

En el caso de universidad católica, se asumen de carácter público por ellos buscan el bien común, el desarrollo de la persona humana en perspectiva de su razón de ser y de su finalidad última, despertando en el hombre el amor y la veneración a la obra de Dios.

“La Universidad tiene una vocación de servicio del bien común.” (PEI-PUC)

“Su preocupación fundamental es, en la realización de esta tarea, promover el desarrollo de la persona humana en la perspectiva de su razón de ser y de su finalidad última, despertando en el hombre el amor y la veneración a la obra de Dios, la capacidad y voluntad de servicio a los demás hombres y a la sociedad y una disposición de espíritu honrada y abierta hacia la verdad.” (PEI-PUC)

“Se esfuerza por exaltar, así, todos aquellos valores humanos cuya plenitud se alcanza y se manifiesta en el hombre que acoge la salvación que Cristo le trae...” (PEI-PUC)

En ese escenario, para las universidades (aunque parezca obvio) la educación es un derecho humano y bien común universal y lo abordan de modo explícito e implícito, en los documentos de la política institucional:

“La voluntad constante de la nación chilena, coherente con la enseñanza de la Iglesia, quiere hacer accesible los bienes de la cultura a todos los hombres, en la medida de la capacidad de cada cual, y en tal forma que se propenda a su pleno desarrollo. (ME-PUC)

“La Universidad cumple su misión en virtud del derecho a educar que es anterior a cualquier legislación positiva, que es superior a ella, y que constituye un atributo irrenunciable del hombre como tal y de la iglesia como sociedad. (PEI-PUC)

“Respetando las exigencias del bien común y esforzándose por colaborar con celosa responsabilidad en el logro de las grandes metas de la sociedad chilena, la Universidad reclama para su obra la adecuada protección jurídica y la suficiente sustentación material que el Estado le debe carácter público de una institución ... por su preocupación, compromiso, interés social y aporte al desarrollo del bien común.” (PEI-PUC)

La Universidad de Tarapacá, por su carácter regional, además de asumir un actuar social con responsabilidad y compromiso ciudadano y el desarrollado valor humanísticos incluye en específico la valoración e integración intercultural.

“Junto con estas habilidades y conocimientos disciplinarios se espera que los egresados de la universidad de Tarapacá hayan desarrollado valores humanísticos y ciudadanos, particularmente, el respeto por los demás, la valoración e integración intercultural y el compromiso con el desarrollo de la sociedad.” (ME-UTA)

Es en ese escenario donde dicen promover valores definidos desde la protección de la dignidad de las personas sin exclusiones, respetando la libertad y la integridad de los ciudadanos y ciudadanas, especialmente resguardar los derechos de los niños y niñas. Los derechos humanos se ajustan a los valores del bien común y la equidad social, en el compromiso con el desarrollo personal, académico, social y cultural de sus estudiantes. En síntesis, las instituciones universitarias chilenas se declaran comprometidas con una educación humanista y democrática basada en el respeto y promoción de los DDHH.

4.2.5 Temática 5: Diversidad cultural en los PEI y el Modelo Educativo

Para este estudio no debe entender como sinónimo de diversidad e inclusión que más se asocia a cuestiones propias de los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación que también incluye la atención a la diversidad cultural, pero como variables de contexto. En tal sentido, la diversidad cultural que contiene conceptos como interculturalidad o multiculturalidad, en las universidades aparece ligado con la incorporación a sus aulas de aquellos grupos de estudiantes menos favorecidos del sistema social, mostrarse de acuerdo en que el acceso a la educación superior es un acto de movilidad social:

“En la Universidad, este valor adquiere un sentido de respeto a la diversidad cultural e incorporación de los menos favorecidos al sistema social general, como expresión de la movilidad social. (PEI-UMCE)

“Esto implica una nueva relación entre los profesionales en formación y los contextos socioculturales. (ME-UMCE)

“Toda la universidad crece al estar en contacto y diálogo permanente con personas que provienen de diferentes realidades sociales, geográficas y culturales, entre otras.” (PEI-PUC)

“manutención (alimentación, transporte y alojamiento): de manera de reducir los riesgos de deserción de aquellos estudiantes provenientes de los sectores más vulnerables. (ME-PUC)

“Atención a la diversidad (campos de interacción): acorde al compromiso y responsabilidad social”. (PEI-UMCE)

La diversidad cultural aparece como expresión de profesionales comprometidos con la comunidad para enfrentar las transformaciones sociales y culturales. De igual modo, debiese verse reflejada en la contextualización de los procesos formativos y en el currículum como expresión de la diversidad y visión de mundo. Del mismo modo, hay un reconocimiento de la diversidad cultural cuando se promocionan los valores culturales y patrimoniales propios de la sociedad chilena desde lo cultural, eso sí, sin desconocer el aporte de otras culturas.

“características distintivas que configuran su sello institucional: su protagonismo en la custodia y preservación de un patrimonio cultural milenario...; su orientación hacia la integración fronteriza en el ámbito académico; su activo rol en el cometido de la movilidad social; el respeto y la promoción de la diversidad cultural.” (ME-UTA)

Vincularse con la comunidad o con el medio como se le llama en Chile a través de distintas iniciativas, es otra de las formas que las universidades practican para fomentar el desarrollo personal, académico, social y cultural de sus estudiantes.

“Esto significa que se sustenta en una visión del aprendizaje como ‘actividad comunitaria. una coparticipación en la cultura”.

“la Universidad en su misión institucional y en su política de vinculación con el medio, se desarrollan de manera sistemática actividades de extensión y vinculación con el entorno, atendiendo a la diversidad de los actores sociales: personas de la tercera edad (a través de Kinesiología y Educación Física); con necesidades educativas especiales, a través de la Central de Recursos Pedagógicos para la Inclusión (CREPPI) de Educación Diferencial y personas privadas de libertad en el ámbito de la educación no formal, vía iniciativas generadas en el Departamento de Filosofía.” (PEI-UMCE)

“ y se orientan a formar profesionales comprometidos con la comunidad, con una sólida base disciplinal, con capacidad de análisis para enfrentar el desarrollo cultural y las transformaciones sociales propias de un mundo globalizado. (ME-UPLA)

“... valorar y respetar la diversidad social y cultural... y la interculturalidad. (ME-UTA)

“Respeto y promoción de la diversidad cultural ... Compromiso con la protección del patrimonio cultural”. (ME-UTA)

Otros temas asociados a diversidad cultural que se señalan en estos documentos institucionales son: sensibilidad por la realidad social; compromiso con el desarrollo territorial; custodia y preservación de un patrimonio cultural milenario; integración fronteriza en el ámbito académico; equidad, compromiso social, inclusión y valoración de la interculturalidad, tal y como se presentó en las citas antes expuestas.

4.2.6 Temática 6: Aprendizaje para toda la vida en los PEI y el Modelo Educativo

Sobre el tema de una educación que promueva un aprendizaje para todos y todas que cubra toda la vida como lo especifica el ODS 4, las 4 instituciones la relacionan con la idea de formación continua y posgradual.

En los PEI, aparece como parte de sus políticas institucionales, de la siguiente forma:

“La tarea educativa de la Universidad es múltiple y se proyecta hacia la formación científica y profesional de la juventud, hacia los estudios de postítulo y postgrado, hacia la enseñanza superior abierta a la sociedad y hacia el perfeccionamiento de sus propios docentes y funcionarios administrativos y auxiliares. (PEI-PUC)

“de la misma forma, las instituciones universitarias deben ser proveedoras de oportunidades para la formación continua y la movilidad social, así como también, deben cuidar la calidad y la pertinencia de su oferta académica,

promoviendo la creación y ejecución de programas de formación e investigación que tengan un fuerte impacto...” (PEI-UTA)

“a su vez deberán facilitar la formación continua, enlazando las carreras y programas de formación de pregrado con los programas de especialización y postgrado.” (PEI-UTA)

En una universidad estatal y pública de la estudiadas se señala que su misión consiste en servir a los propósitos de la educación, en todas sus manifestaciones, atendiendo, especialmente:

“la formación profesional docente - inicial y continua - para todos los niveles, sectores y modalidades del sistema educacional chileno. (PEI-UMCE)

El concepto de formación continua aparece en estos documentos como un eje que cruza todo el proyecto institucional de formación, y lo asocian a con la necesidad de responder a la dinámica de cambios de la sociedad actual, donde se asume que los futuros profesionales siempre están aprendiendo, reaprendiendo y desaprendiendo de modo permanente.

“El concepto de formación continua cobra vital importancia, pues la Universidad de Playa Ancha lo incorpora a su Proyecto Educativo, en tanto lo concibe como un proceso que responde a una dinámica de cambio necesaria para la sociedad actual, que exige poseer los conocimientos y técnicas para el desempeño de sus estudiantes como futuros profesionales en el mundo actual y, fundamentalmente, desarrollarse para aprender, reaprender y desaprender permanentemente.” (PEI-UPLA)

Por lo mismo, las universidades declaran desarrollar y consolidar la formación continua y posgradual, apoyados en modalidades de formación innovadoras (*b-learning*) o enseñanza virtual, cuidando la calidad y la pertinencia de su oferta académica.

“Mejorar la pertinencia y actualización de la oferta de formación continua y posgradual ...(*b-learning*) para una implementación más moderna de la formación continua, los postgrados y la enseñanza virtual. (PEI-UMCE)

En síntesis, entiende el concepto de aprendizaje para toda la vida como formación continua o permanente, es decir como ofertas académicas para sus egresados, pero también para todo ciudadano o ciudadana que lo solicite. Esta oferta, es muy importante para las instituciones de educación superior en el Chile de hoy en cuanto se ha transformado en un soporte de sustentabilidad económica.

4.2.7 Temática 7: Desarrollo Sostenible en los PEI y el Modelo Educativo

En Chile lo llaman Desarrollo Sustentable, en general lo vinculan con el cuidado del medioambiente (respeto por la naturaleza) y a educar para el desarrollo sustentable (educación ambiental), con buenos hábitos y compromiso con el patrimonio cultural, tal y como se pueden revisar en las siguientes citas o extractos de los documentos analizados:

“se apoya en una serie de fundamentos orientadores de sus procesos formativos, en el marco de un contexto definido como complejo y dinámico en que se cruzan urgencias sociales y medioambientales. (ME-UMCE)

“los desafíos de una educación ambiental y su incidencia en la salud y la sociedad en su conjunto. (ME-UMCE)

“se trata también de una apertura que sustenta la adopción de buenos hábitos basados en un comportamiento ambientalmente responsable en la comunidad universitaria de modo que vayan generando un cambio hacia la sustentabilidad y cuidados del medio ambiente. (ME-UMCE).

Las universidades regionales explícitamente aluden al concepto de desarrollo sostenible y lo definen como:

“Conjuntamente, promueve el desarrollo sostenible y el respeto al medioambiente y sus recursos; la sociabilidad y solidaridad para la convivencia con la comunidad regional, nacional e internacional; la aceptación y aprecio de la diversidad como característica. (PEI-UPLA)

“la universidad de Tarapacá hace suyos los desafíos que tiene que enfrentar la educación superior chilena, ..., en el que las instituciones universitarias

constituyen un polo esencial para el desarrollo sustentable y sostenible de la sociedad.” (PEI-UTA)

La universidad católica, que vincula doctrina social de la iglesia con desarrollo sostenible, expresa que es a través de la investigación como se promueven el desarrollo sustentable y lo relacionan con temas medioambientales y energéticos, entre otros.

“Ella debe alentar al diálogo desde sus principios, los cuales encuentran fundamento –entre otros– en la mirada de la doctrina social de la Iglesia respecto del desarrollo, y en especial respecto del desarrollo sustentable, como nos señala el Papa Francisco en su reciente encíclica *Laudatio Si*’, referida a “nuestra casa común”. (ME-PUC)

“A través de la investigación podemos y debemos proponer caminos que se orienten a un desarrollo humano sustentable.” (ME-PUC)

También con el concepto de responsabilidad social universitaria, en algunos de los casos, lo vinculan a la sustentabilidad institucional.

“El Proyecto Educativo tiene como principios y valores orientadores dos ejes transversales: responsabilidad social y sustentabilidad institucional, que se articulan en sus cuatro ámbitos institucionales: docencia, investigación y creación, vinculación con el medio y gestión. (PEI-UPLA)

“Entre ellos figuran la consolidación de una oficina de Sustentabilidad, la confección de un primer reporte, la renovación y ampliación de los sistemas de reciclaje, la promoción de la movilidad sustentable, el desarrollo de iniciativas de eficiencia energética y el paisajismo bajo criterios ecológicos, entre otros. (ME-PUC)

En resumen, sustentabilidad o sostenibilidad, para estas instituciones, es una cuestión relativa a los temas que dicen relación con el medio ambiente (Ecológicas, energéticas, entre otras) y su educación. Donde el rol que les cabe, es ser un polo del desarrollo sostenible, el cual se realiza mediante investigaciones que tengan en el centro el desarrollo humano.

4.2.8 Temática 8: Igualdad de Género en los PEI y el Modelo Educativo

Un tema relevante en mundo actual y en Chile también, es incorporar la perspectiva o enfoque de Género en los documentos de la política institucional de las universidades. El análisis de los documentos de la política institucional en tres de las cuatro universidades no se declara explícitamente esa mirada o enfoque, supone esto que es en la lectura implícita donde se debiese incluir esta perspectiva, por ejemplo, cuando se refieren a temáticas como la diversidad, inclusión, o derechos humanos u otros. Lo claro está, es que no lo declaran.

Una de las universidades, si lo declara (una vez) en su Modelo Educativo (ME) cuando señalan que fomentan la igualdad de género y sexual, tal y como lo expresan en el siguiente discurso:

El sello pedagógico que asume esta Universidad la obliga a generar un currículum que responda al interés nacional y al desarrollo local. al respeto y ejercicio de los derechos humanos y sociales, a la construcción de una sociedad democrático- participativa, más justa en materias de género e inclusión, que contribuya a transformar la relación con el medio ambiente (sustentabilidad) y asuma la diversidad local e identitaria de los sujetos sujeto y aprendizaje. impulsar procesos formativos coherentes, como asimismo a fomentar el respeto por la diversidad cultural. Racial, de género y sexualidad. (ME- UMCE)

Para finalizar, otros temas de los ODS que se informan en sus documentos, son: solidaridad y vulnerabilidad (Tabla 36). Respecto a solidaridad la ubican en el marco de la identidad y valores; sobre la vulnerabilidad la relacionan con atender especialmente a los más vulnerables (perfil de ingreso), para así disminuir la deserción en la universidad eso a nivel interno. A nivel externo se refieren a vulnerabilidad cuando se vinculan con escuelas vulnerables.

“... promoviendo acciones que reflejen atención especial a grupos vulnerables en general, y a las particularidades del perfil de ingreso de los estudiantes de la Universidad de Tarapacá. (ME-UTA)

Tabla 36

Síntesis dimensión Política Institucional

Temática ODS	PEI-Modelo Educativo
Diversidad e inclusión	<ul style="list-style-type: none"> • En la universidad, en su política institucional • Es un acto de responsabilidad social, • De vocación pública, • Compromiso con los menos favorecidos • Una posibilidad de movilidad social • Es una forma de ampliar las oportunidades • Formar un profesional responsable socialmente comprometido con la comunidad educativa, la democracia y las transformaciones sociales • Incluir a los estudiantes con “talento” (PUC) • Atención a personas con discapacidades físicas • Adaptación de su infraestructura y al acceso a otros servicios básicos • Buenas prácticas de enseñanza del docente universitario. • Desarrollando metodologías (activo participativas), didácticas, curriculares o evaluación contextualizada, para todos y todas.
Aprendizaje para todos y todas	<ul style="list-style-type: none"> • Una institución que adapta sus prácticas institucionales a los cambios con respuestas innovadoras y pertinentes. • Paso de una enseñanza centrada en los contenidos a otra centrada en el aprendizaje. • Un aprendizaje basado en competencias y resultados de aprendizaje. • Innovación de la docencia universitaria • Instalación de una “cultura de la evaluación” • En los estudiantes y su responsabilidad con su proceso de formación. • Se juega en la capacidad que tienen los propios estudiantes para desarrollar habilidades para aprender de manera autónoma y en su capacidad para trabajar con otros (grupo) y resolver las dificultades que se presentan durante el proyecto académico y social de formación. Siendo, conscientes de sus procesos de pensamiento, de las estrategias y de los métodos que se usan para aprender.
Calidad y equidad de la educación	<ul style="list-style-type: none"> • Docencia pertinente, inclusiva e innovadora. • Investigación de calidad, • Interacción con el medio social, cultural y natural. • Participación influyente en la formulación de políticas públicas en educación, considerando necesidades del sistema educativo nacional. • Fortalecer una cultura de calidad institucional, basada en la excelencia académica • Compromiso la equidad • Contar con procesos de autorregulación y calidad institucional: criterios y procesos de evaluación externos e interno (por ejemplo, las universidades cuentan con instancias como “Dirección de Aseguramiento de la Calidad). • Asegurar la calidad de los programas de estudios ofrecidos.

Temática ODS	PEI-Modelo Educativo
DDHH y ciudadanía	<ul style="list-style-type: none"> • Calidad de sistemas tecnológicos e infraestructura • Fortalecimiento de la profesionalización de la gestión académica y administrativa, • Docencia de calidad que cuenta con capital estructural, espacios de aprendizaje, acompañamiento, monitoreo y seguimiento de procesos didácticos, plataforma virtual, para dar cuenta del aprendizaje de los estudiantes y permitan la asistencia oportuna de los docentes en proceso de la formación por competencias. • Formación docente avanzada con las competencias que promuevan la calidad y equidad en la educación nacional. • Investigación sobre la práctica, vinculada con el sistema escolar • Visión de la educación • Formación humanista (universidades públicas) que se inserta en el currículum • Pluralista e inclusiva, • Respeto por la diversidad cultural • Educación como un acto cívico, ético con perspectiva transformadora • Crítica • En el caso de la U privada la educación se basa en los principios y valores de la iglesia católica. • Educación como derecho humano • Compromiso y fortalecimiento de la ciudadanía, la democracia y la participación responsable. • Carácter de institución con vocación pública y que busca el bien común. • Valoración por la integración intercultural. • Protección de la dignidad de las personas • Respeto por la libertad y la integridad de los ciudadanos y ciudadanas, • Compromiso con los derechos de los niños y niñas. • Compromiso con el desarrollo personal, académico, social y cultural de sus estudiantes.
Diversidad cultural (Incluye Interculturalidad y multiculturalidad)	<ul style="list-style-type: none"> • La diversidad cultural, que contiene conceptos como interculturalidad o multiculturalidad, en las universidades aparece ligado con la incorporación a sus aulas de aquellos grupos de estudiantes menos favorecidos del sistema social, mostrarse de acuerdo en que el acceso a la educación superior es un acto de movilidad social: • Profesionales comprometidos con la comunidad para enfrentar las transformaciones sociales y culturales • En la contextualización de los procesos curriculares y formativos, como expresión de la diversidad cultural. • Vinculación con el medio, es decir, con la comunidad local, regional o nacional. • Fomentar el desarrollo personal, académico, social y cultural de sus estudiantes. • Visión del aprendizaje como una actividad comunitaria.

Temática ODS	PEI-Modelo Educativo
Aprendizaje para toda la vida.	<ul style="list-style-type: none"> • Sensibilidad por la realidad social. • Compromiso con el desarrollo territorial; custodia y preservación de un patrimonio cultural milenario; integración fronteriza en el ámbito académico; equidad, compromiso social, inclusión y valoración de la interculturalidad, tal y como se presentó en las citas antes expuestas. • Las 4 instituciones la relacionan con la idea de formación continua y posgradual. • El concepto de formación continua, aparece en estos documentos como un eje que cruza todo el proyecto institucional de formación, y lo asocian a con la necesidad de responder a la dinámica de cambios de la sociedad actual, donde se asume que los futuros profesionales siempre están aprendiendo, reaprendiendo y desaprendiendo de modo permanente. • Formaciones innovadoras (<i>b-learning</i>) o enseñanza virtual, cuidando la calidad y la pertinencia de su oferta académica, son alguna de las estrategias para desarrollar la educación permanente o continua. • Vínculo con los egresados.
Desarrollo sostenible	<ul style="list-style-type: none"> • vinculan con el cuidado del medioambiente (respeto por la naturaleza) • con educar para el desarrollo sustentable (educación ambiental) • Compromiso con el patrimonio cultural • Investigación para promover el desarrollo sustentable (ecológicas, energéticos, entre otros). • El concepto de responsabilidad social universitaria. • Centrado en el desarrollo humano.
Igualdad de género	<ul style="list-style-type: none"> • En uno de los Modelo Educativo (ME) señalan que fomentan la igualdad de género y sexual (sólo una de las universidades, declara, 1 vez) • Solidaridad y vulnerabilidad:
OTROS	<ul style="list-style-type: none"> • Respecto a solidaridad la ubican en el marco de la identidad y valores; sobre la vulnerabilidad la relacionan con atender especialmente a los más vulnerables (perfil de ingreso), para así disminuir la deserción en la universidad eso a nivel interno

Fuente. Elaboración propia en base análisis documental de textos representativos FID en los casos seleccionados.

4.3 Resultados Dimensión II: Identidad Profesional Docente

La Identidad Profesional Docente (IPD) se construye durante todo el trayecto profesional, e incluye la formación inicial entendida como la experiencia acumulada de valores, sentimientos, saberes, competencias y habilidades que se forman a lo largo de la vida personal y profesional. En las universidades, el documento perfil de egreso (o profesional) es el texto oficial que presenta cada universidad y facultad para promover sus carreras y proyectos curriculares. La revisión de los programas de estudio se individualiza por asignatura o actividad curricular, incluyen los marcos conceptuales (contenidos), metodológicos, didácticos y evaluativos además del conjunto de actividades para producir los aprendizajes deseados. Se validan, en la medida que aportan para alcanzar el perfil de egreso.

A continuación, se presenta una visión de conjunto respecto a lo declarado en los perfiles de egreso o profesionales en estas carreras, desde las temáticas educativas vinculadas a los ODS, y así mostrar cómo se han ido adaptando a los procesos de cambio educativo que demanda el mundo globalizado a partir de la Agenda 2030 y los ODS, en particular el ODS 4.

4.3.1 Carrera Educación Parvularia

El primer nivel del sistema educación chileno, es el de Educación Parvularia y su objetivo fundamental es promover de manera continua, de modo eficiente y eficaz, aprendizajes de calidad para todos los niños y niñas (0 a 6 años). Para atender esta demanda, diversos organismos e instituciones de educación superior, llevan a cabo la tarea de formar a estos profesionales, la que ejecutan en forma complementaria a la educación que realizan las familias. El título que se otorga es el de Profesor(a) en Educación Inicial o Parvularia, habitualmente esta carrera fluctúa su duración entre 8 y 10 semestres académicos (4 a 5 años), dependiendo de la institución.

En esta carrera, lo primero que se puede identificar es el tipo de profesional que se busca formar, en las siguientes citas se da cuenta de la *identidad profesional* de la

Educadora o educador de párvulos que informan los documentos de FID relacionados con el perfil:

“... educador(a) de párvulos reflexivo(a)-crítico(a), autónomo(a), con compromiso ético-político, para el desarrollo de una educación ciudadana e inclusiva” (Perfil_EPV_UMCE)

“... tanto profesional poseedor de un estilo de pensamiento crítico, reflexivo, autónomo, creativo e indagador, es capaz de interactuar y asumir el liderazgo en equipos inter y transdisciplinarios generando redes de apoyo, procesos de metacognición, experiencias de aprendizaje y prácticas pedagógicas innovadoras.”(Perfil_EPV_UPLA)

“El plan estudios busca formar profesionales expertos en el desarrollo integral en los niños, tanto en el área física, cognitiva, motriz como socio emocional, capacitados para orientar el aprendizaje de niños y niñas desde referentes teóricos multidisciplinarios y para tomar decisiones profesionales eficaces en la resolución de los problemas educativos.”(Perfil_EPV_PUC)

“El egresado(a) de la carrera de Educación Parvularia de la Universidad de Tarapacá es un(a) profesional con un conocimiento integral de los párvulos, posee una sólida formación pedagógica, disciplinar y de habilidades personales e interpersonales, de acuerdo al marco político e institucional del sistema educacional nacional, evidenciando además compromiso responsabilidad social en contextos vulnerables y multiculturales. .(Perfil EPV_UTA)

Como se puede leer, una serie de atributos (competencias y habilidades) supone le dan identidad al egresado de esta carrera: reflexivos, críticos, autónomos, creativos, entre otros. Del mismo modo destacan formar un profesional que sabe resolver problemas educativos desde una perspectiva integral y, a su vez, comprometidos ética y políticamente con el sistema nacional de educación y con sus sociedades, responsabilizándose de los contextos vulnerables y multiculturales en los que les corresponde actuar.

Además, declaran que esta identidad se construye en el autoconocimiento, la educación emocional y el desarrollo de la autoestima.

Con relación a la temática diversidad e inclusión, los perfiles declaran desarrollar un tipo de competencias generales que todo egresado deberá adquirir a fin de responder eficaz y eficientemente a las necesidades sociales y educativas. Entre estas competencias se encuentran: saber implementar estrategias de trabajo colaborativo; demostrando empatía; compromiso con el aprendizaje; valorando la diversidad y respeto por las diferencias individuales favoreciendo el desarrollo integral del párvulo (física, cognitiva, motriz y socio-emocional).

“... posee competencias para desempeñarse en diferentes contextos educativos, liderando un trabajo colaborativo e inclusivo (Perfil_EPV_UPLA)

“Promueve valores y criterios éticos en el ejercicio profesional con el párvulo, la familia, la comunidad, los profesionales pares y autoridades comprometidos ... experto en el desarrollo integral de los niños, tanto en el área física, cognitiva, motriz”. (Perfil_EPV_UPLA)

“Además, incorpora elementos éticos y socioeducativos que le permiten un trabajo responsable e integral en ambientes multiculturales e inclusivos.” (Perfil EPV_UTA)

4.3.2 Temática 1: Diversidad e inclusión en Educación Parvularia

La atención a la diversidad y la inclusión educativa también se visualiza en estos documentos cuando dicen desarrollar prácticas investigativas que mejoren los procesos de aprendizaje:

“Desarrolla propuestas de investigación y mejoramiento que generan oportunidades de aprendizaje

significativo pertinentes al contexto. (Perfil_EPV_UMCE)

“Este profesional además, es capaz de dar respuesta investigativa a la problemática cotidiana de la escuela.”(Perfil_EPV_UPLA)

Así, cuando sus estrategias y propuestas educativas se sostienen en un enfoque inclusivo en base a fundamentos teóricos y prácticos:

“Diseña e implementa procesos educativos inclusivos, innovadores, articulados, lúdicos y pertinentes, basados en sustentos teóricos y empíricos...” (Perfil_EPV_UMCE)

Ciertamente, atender la diversidad y la inclusión educativa en los perfiles analizados, implica desplegar acciones que integren a la familia (incluyendo a los adultos mayores) y la comunidad, es una forma de atender las demandas curriculares, pero desde un enfoque inclusivo:

“Maneja conocimientos y estrategias para el trabajo con la familia, y la comunidad...”

Respeto la diversidad considerándola en la toma de decisiones inclusivas del currículo educacional (Perfil_EPV_UPLA)

“considerando como punto de partida su propia autovaloración y promoviendo la inclusividad y la tolerancia (Perfil_EPV_UPLA)

“... Promueve la participación del adulto mayor como agente educativo generando, a su vez, instancias de potenciación cognitiva para su envejecimiento activo (Perfil_EPV_UPLA)

Temática: Aprendizaje para todos y todas en Educación Parvularia

También fue posible analizar que, en los perfiles de egreso, a los futuros profesionales se les prepara para adecuarse al contexto y hacer ajustes curriculares a través de propuestas situadas de mejoramiento mediante una visión integral, innovadora y actualizada del fenómeno educativo, dónde además se evidencie liderazgo pedagógico. Así, para crear y construir aprendizajes significativos y contextualizados, tal y como lo expresan en los siguientes extractos:

“Crea oportunidades de aprendizaje significativo para sus estudiantes en contextos educativos diversos, integrando saberes pedagógicos a través de procesos colaborativos de reflexión.” (Perfil_EPV_UMCE)

“Construye contextos educativos para potenciar los aprendizajes de los párvulos, considerando las orientaciones curriculares del nivel y su continuidad con educación básica.” (Perfil_EPV_UPLA)

“Selecciona y/o elabora estrategias para potenciar aprendizajes en educación infantil” (Perfil_EPV_UPLA)

“Aplica metodologías que favorezcan el aprendizaje integral y acorde a los ciclos formativos.” (Perfil_EPV_UPLA)

Reflexiona sobre la práctica pedagógica y su impacto en el bienestar integral de los párvulos.

los profesionales de esta área son expertos en el desarrollo integral de los niños de nivel parvulario. Esto mediante el conocimiento de estrategias educativas pertinentes para el primer segundo ciclo de la Educación Parvularia, que permiten fomentar el aprendizaje a partir de los diversos ámbitos del aprendizaje emocional (social, motriz cognitivo), que establecen las bases para la ida futura el niño en cada una de sus etapas de crecimiento.” (Perfil_EPV_PUC)

También, diversas estrategias evaluativas aparecen mencionadas como relevantes a la hora de producir aprendizajes significativos para todos y todas:

“Aplica diversas metodologías evaluativas en los procesos curriculares y utiliza sus resultados en la toma de decisiones pedagógicas para los aprendizajes de los párvulos.” (Perfil_EPV_UPLA)

Desarrolla el currículo nacional con pertinencia y oportunidad, a través de la gestión de experiencias pedagógicas, las que retroalimenta mediante evaluación auténtica .(Perfil EPV_UTA)

“toma de decisiones profesionales eficaces en la resolución de los problemas educativos en la escuela, sustentadas y respaldadas en una sólida base teórica en las ciencias de la educación, con la capacidad reflexiva instrumental suficiente.

. (Perfil_EPV_PUC)

Del mismo modo, señalan que los egresados reciben la formación teórico curricular y ética pertinente para dirigir los procesos de aprendizaje de todos los niños y niñas, lo que les permitiría hacer las adecuaciones o ajustes con relación al contexto social y cultural en los que ejercerán su función:

“Argumenta sus decisiones profesionales basándose en sustentos teóricos y empíricos de ciencias y disciplinas que contribuyen a la pedagogía en educación parvularia.” (Perfil_EPV_UMCE)

“Posee el conocimiento de estrategias educativas pertinentes para aplicar durante el primer y segundo ciclo de la educación parvularia, y está capacitado para orientar el aprendizaje de niños y niñas desde referentes teóricos multidisciplinarios. Entre ellos, destacan la expresión artística integrada, la comunicación y el lenguaje, el conocimiento del mundo natural y social, todo enmarcado en una ética profesional basada en los principios y valores cristianos.” (Perfil_EPV_PUC)

El profesional de la carrera de Educación Parvularia, posee un sólido conocimiento del desarrollo psicosocial de los párvulos en sus dimensiones biológica, cognitiva, social, afectiva y moral, que le permiten enfrentar los procesos de aprendizajes inherentes a la etapa infantil. .(Perfil EPV_UTA)

Por lo mismo, en los perfiles mencionan como muy importantes aprender a usar educativamente los diversos recursos digitales disponibles, por el impacto que éstos tienen en el mundo social y educativo actual, además de validar prácticas pedagógicas innovadoras y ayudar en el desarrollo del pensamiento:

“Adapta el uso de diversos recursos tecnológicos en desarrollo curricular, desde la comprensión del impacto y rol de las TIC en la sociedad y la educación,

como un medio que contribuye a la docencia y el desarrollo del pensamiento.”
(Perfil_EPV_UMCE)

“De este modo, es conocedor de las características psico-biosociales, salud, y lenguaje de los niños como, asimismo, poseedor de conocimientos de saberes científicos fundamentales, uso de las tecnologías de la comunicación, artes visuales, musicales y escénicas. (Perfil_EPV_UPLA)

Como se puede leer varias son las habilidades, que se identifican en los perfiles estudiados, que suponen los futuros docentes adquieren y que permitirían prácticas educativas y pedagógicas orientadas a producir aprendizaje en todos y todas: crea, construye, adapta, selecciona, argumenta, aplica, reflexiona y maneja.

Temática: Derechos humanos y ciudadanía en Educación Parvularia

En los perfiles de egreso, de la carrera de Educadora de Párvulos, las cuatro universidades relacionan diversidad e inclusión con derechos humanos y ciudadanía.

Desde una visión de derechos humanos, en los perfiles declaran poseer una visión humanista, ética y valórica y de responsabilidad social con los contextos vulnerables y multiculturales en el campo de la educación parvularia. Hay que destacar, valoración por la persona humana en su integralidad, considerando como punto de partida su propia autovaloración y promoviendo la inclusividad y la tolerancia. Por lo mismo, suscitan una visión humanista centrada en el respeto a la diversidad, la responsabilidad social, valorando al mismo tiempo su salud personal y auto cuidado.

“... una visión humanista centrada en el respeto a la diversidad, con un gran sentido de sensibilidad y responsabilidad social, lo que implica, necesariamente, valorar también, su salud personal y auto cuidado. ... manifiesta y vivencia la valoración por la persona humana en su integralidad más profunda.”
(Perfil_EPV_UPLA)

“... el trabajo profesional del educador de párvulos resulta esencial en la construcción de los cimientos futuros de la persona y su relación con el entorno.
(Perfil_EPV_PUC)

todo dentro del contexto del respeto a los derechos humanos individuales y colectivos dentro de los que destaca el derecho universal del acceso a la educación. (Perfil_EPV_UPLA)

Este profesional asume la responsabilidad social en el ámbito ciudadano, sociocultural y académico (Perfil_EPV_UPLA)

Temática: Calidad y equidad de la educación en Educación Parvularia

Sobre la calidad educativa, expresan en los perfiles el compromiso con aprendizajes de calidad en los niños y niñas, vinculando a la familia y la comunidad con estos procesos, reconociendo la diversidad de espacios educativos (ahí se refieren a diversidad cultural). Incluye conocimientos del currículum nacional, la evaluación y la didáctica como herramienta clave en el diálogo docente alumno.

“Lidera procesos de participación activa con el equipo de aula, la familia y la comunidad para favorecer el bienestar y el aprendizaje de calidad en los niños y niñas en diferentes espacios educativos.” (Perfil_EPV_UMCE)

“Este profesional gestiona sistemas educativos para el logro de la calidad y la excelencia basado en el conocimiento del currículum nacional, la evaluación y la didáctica como herramienta clave en el diálogo docente estudiante.” (Perfil_PEV_UPLA)

“Desarrolla propuestas situadas de mejoramiento mediante una visión integral, innovadora y actualizada del fenómeno educativo, evidenciando su liderazgo pedagógico.” (Perfil_EPV_UMCE)

“También innova comprendiendo la dinámica de escenarios complejos y diversos, destacando por su sentido crítico, analítico y reflexivo, estas cualidades son centrales para afrontar problemas de manera original, coordinando su trabajo individual con el colaborativo, en este sentido se perfila como un líder que conduce y orienta con discernimiento.” (Perfil_PEV_UPLA)

“... se caracteriza por demostrar competencias genéricas transversales, como el compromiso con la sociedad, la orientación a la excelencia, el mejoramiento

continuo y la comunicación profesional.” “El desafío del mañana de una educación integral dependerá de ti ...” (Perfil EPV_UTA)

La calidad y equidad de la educación, en los perfiles de egreso se reconoce en un buen liderazgo pedagógico, el trabajo individual y colaborativo, en una gestión eficiente del currículum nacional, en la evaluación y la didáctica, en el diseño de propuestas innovadoras, e integrales y situadas o contextualizadas. Finalmente, en contextos complejos y diversos la educación de calidad ocurre cuando se compromete con la sociedad y en el mejoramiento continuamente.

Temática: Aprendizaje para toda la vida en Educación Parvularia

Respecto al aprendizaje para toda la vida, esta temática la vinculan con la formación teórico y práctica que reciben, por ejemplo, que sepan diseñar procesos de enseñanza aprendizaje innovadores, articulados, lúdicos y pertinentes, para todos y para todas. También saberes transversales como manejo de un segundo idioma, uso eficiente de recursos tecnológicos; saber investigar de manera crítica sobre su propia práctica, entre otros, desde una lógica de formación permanente o continua.

“Reflexiona críticamente sobre el rol docente, a través de la investigación en la propia práctica y la articulación de los saberes pedagógicos.”
(Perfil_EPV_UMCE)

“Participa de interacciones inter y multi profesionales que le permita un proceso integral de renovación... [y]... demuestra un compromiso ético que potencia su formación profesional en los escenarios de interacción en que participa.”
(Perfil_EPV-UPLA)

“El profesional en formación, además, adquiere habilidades comunicativas para el desarrollo de su propio aprendizaje, utiliza integradamente las TIC para el enriquecimiento de su quehacer profesional y es capaz de formarse en un segundo idioma, entendiendo como máxima la comunicación entre las personas.” (Perfil_EPV-UPLA)

“Ser un investigador permanente de su propio que hacer, en la búsqueda continua del mejoramiento de su acción de educador con responsabilidad, plena autonomía, creatividad y capacidad de diálogo con sus pares.” (Perfil_EPV-PUC)

En ese mismo sentido, el perfil en esta carrera valida el trabajo y aprendizaje con otros profesionales, de manera colaborativa, reconociendo los límites de su experticia. Para ello, se les forma para estar constantemente participando de procesos de mejoramiento continuo, en los distintos espacios de trabajo en los que les corresponda actuar, favoreciendo su acción de educador responsabilidad, con plena autonomía, creatividad y capacidad de diálogo con sus pares, replanteándose permanentemente su labor profesional.

“Se comunica adecuadamente, establece relaciones de trabajo colaborativo con los actores de la comunidad educativa, demuestra manejo eficiente en un segundo idioma y en el uso de recursos tecnológicos. (Perfil_EPV_UMCE)

“Implementa estrategias de trabajo colaborativo, para atender a los desafíos propios de su acción docente, demostrando empatía, compromiso con el aprendizaje, valoración de la diversidad y respeto por las diferencias individuales de cada sujeto que conforma el equipo.” (Perfil_EPV_UMCE)

De igual forma, es capaz de reconocer los límites de su experticia y tomar decisiones consultando, documentadamente, a otros profesionales velando, de tal modo, el seguimiento de la atención integral del niño y la niña. (Perfil_EPV_UMCE)

“Se comunica en un segundo idioma de manera eficiente, a través de estrategias que le permiten mantener el flujo de la comunicación valorando el rol del segundo idioma como medio de expresión de la propia identidad y como habilidad para la interacción, el entendimiento y conocimiento de otras culturas o comunidades. (Perfil_EPV_UMCE)

“Participar en el proceso de mejoramiento continuo de la pertinencia y relevancia de la educación en su unidad educativa.” (Perfil_EPV_PUC)

“El profesional realiza una labor de investigación en la acción, que le permite comprender, orientar, replantear e innovar en su labor profesional.” (Perfil EPV_UTA)

El aprendizaje para toda la vida, en las citas expuestas, aparece en los perfiles como un proceso que integra formación inicial con educación continua o permanente, lo que implica: estar constantemente reflexionando críticamente; aprendiendo de modo habitual de su propia práctica; fomentando investigaciones focalizadas en la acción; articulando saberes de la formación; Implementando estrategias de trabajo colaborativo y participando en equipos inter y multi profesionales con responsabilidad, plena autonomía, creatividad, empatía y capacidad de diálogo con sus pares y con los diferentes actores de la comunidad educativa

“Consulta y comunica documentadamente, a otros profesionales reconociendo los límites de su experticia y asegurando el seguimiento de atención integral del niño y la niña. (Perfil_EPV_UPLA)

De igual manera, aprender durante toda la vida, implica también desarrollar habilidades comunicativas; usar educativamente las TICs; formarse en un segundo idioma; comprometiéndose con el aprendizaje de todos y valorando la diversidad. Pero por sobre todas las cosas, replanteándose e innovando de manera continua su labor profesional.”

“Se comunica adecuadamente en forma oral y escrita en diversos contextos, particularmente en el ejercicio de su actividad profesional docente.” (Perfil_EPV_UMCE)

“... especialmente referidas a la formación integral de los niños y niñas de la primera infancia las que están asociadas, además, a competencias que dicen relación con su propio desarrollo personal y profesional.” (Perfil_EPV_UPLA)

“Maneja recursos tecnológicos digitales y los transfiere en el desarrollo de su práctica pedagógica (Perfil_EPV_UPLA)

Temática: Desarrollo Sostenible en Educación Parvularia

Para cerrar, sobre el Desarrollo Sostenible, algunas universidades en sus planes de estudio contemplan saberes relativos al desarrollo sostenible o a la sustentabilidad, incluso asignaturas. Por lo mismo, al analizar los perfiles se ha podido establecer que lo más cercano a competencias de sostenibilidad, el menos en esta carrera, es durante el aprendizaje de saberes considerados propios de la salud infantil: nutrición, puericultura, primeros auxilios para ejecutar proyectos de vida saludable. Donde además se valora su salud personal y el auto cuidado. Declaran algunas competencias específicas que le permiten desarrollar en los párvulos, aprendizajes en los ámbitos de la Formación personal social, comunicación y relación con el medio natural y cultural.

“Considera los saberes propios de la salud infantil: nutrición, puericultura, primeros auxilios para ejecutar proyectos de vida saludable.”
(Perfil_EPV_UPLA)

Temática: Igualdad de Género en Educación Parvularia

Sin duda lo más débil es que no se promueve un perfil con enfoque de género, se habla de niños y niñas, pero eso siempre ha sido así en este nivel educativo.

“Desarrolla estrategias para asumir el liderazgo desde la perspectiva de una gestión integral que favorezca el trabajo colaborativo dentro y fuera del centro educativo de acuerdo a contextos, políticas y normativas vigentes (UMCE)

“en la orientación de un programa de desarrollo de actitudes para alumnos del Programa, como también en educación familiar y otras que han permitido evaluar la calidad de los ambientes educativos en centros preescolares (PUC)

Está temática, enfoque de género, como se ha dicho, no se declara de manera explícita en los perfiles, lo que supone que son temáticas que se integran como subtemas de otro ámbitos como diversidad e inclusión o derechos humanos. Lo claro está, que al menos en estos documentos no se visualizan. Ahora bien, y de acuerdo lo expresado, sí es posible afirmar que en estas carreras en sus perfiles de egreso se están dando cuenta de temáticas educativas ODS, además de preparar a los futuros profesionales en competencias y

habilidades que son las que se requieren para actuar en el mundo educativo en este siglo XXI (Tabla 37). Claro está, hay que hacer la salvedad, que este comentario se hace a partir de la lectura de los documentos, es lo que declaran hacen las universidades chilenas en formación inicial docente.

Tabla 37

Síntesis dimensión identidad profesional carrera Educación de Párvulos

Temática ODS	Perfil de Egreso Carrera Educación Parvularia (EPV)
Diversidad e inclusión	<ul style="list-style-type: none"> • Saber implementar estrategias de trabajo colaborativo; demostrando empatía; compromiso con el aprendizaje; valorando la diversidad y respeto por las diferencias individuales favoreciendo el desarrollo integral del párvulo (física, cognitiva, motriz y socio-emocional). • Desarrollo de prácticas investigativas que mejoren los procesos de aprendizaje: • Estrategias y propuestas educativas que se sostienen en un enfoque inclusivo, en base a fundamentos teóricos y prácticos: Integren a la familia y la comunidad
Aprendizaje para todos y todas	<ul style="list-style-type: none"> • Crea oportunidades de aprendizaje significativo, teniendo en cuenta contextos educativos diversos • Se produce cuando se integran los saberes pedagógicos, de un aprendizaje autónomo o colaborativos de reflexión • Construye contextos educativos para potenciar los aprendizajes • Selecciona y/o elabora estrategias para potenciar aprendizajes en educación infantil • Aplica metodologías que favorezcan el aprendizaje Integral. • Cuando conoce y aplica estrategias educativas pertinentes. • Se produce cuando se desarrolla el aprendizaje emocional • Cuando se aplican diversas metodologías evaluativas. • Al desarrollar el currículo nacional con pertinencia y oportunidad. • Cuando aprende a gestionar sus experiencias pedagógicas. • Toma adecuadas decisiones profesionales y eficaces para la resolución de los problemas educativos. • Se produce en la medida que está capacitado para orientar el aprendizaje de niños y niñas desde referentes teóricos multidisciplinares. • Cuando posee un sólido conocimiento del desarrollo psicosocial de los párvulos en sus dimensiones biológica, cognitiva, social, afectiva y moral • Cuando sabe usar educativamente los diversos recursos tecnológicos en el desarrollo curricular.

Temática ODS	Perfil de Egreso Carrera Educación Parvularia (EPV)
Calidad y equidad de la educación	<ul style="list-style-type: none"> • Requiere compromiso con los niños y niñas, sus familias, la comunidad y la sociedad en el mejoramiento profesional continuo. • Reconociendo espacios educativos diversos (diversidad cultural) y complejos. • Conocimientos del currículum nacional su didáctica y evaluación. • Validando a la evaluación y la didáctica como herramienta clave en el diálogo docente – alumno. • Cuando se despliega un buen: liderazgo pedagógico; se potencia el trabajo individual y colaborativo; se realiza una gestión eficiente del currículum nacional, la evaluación y la didáctica; y cuando se diseñan propuestas innovadoras e integrales situadas y contextualizadas.
DDHH y ciudadanía	<ul style="list-style-type: none"> • Cuando declaran poseer una visión humanista, centrada en el respeto a la diversidad, la responsabilidad social, valorando al mismo tiempo su salud personal y auto cuidado. • Al señalar que asumen responsabilidad social con los contextos vulnerables y multiculturales. • Valoración por la persona humana en su integralidad, considerando como punto de partida su propia autovaloración y promoviendo la inclusividad y la tolerancia.
Aprendizaje para toda la vida	<ul style="list-style-type: none"> • Desde una lógica de formación permanente o continua, se propone en los perfiles un egresado que: • maneje de manera adecuada los saberes teóricos y prácticos de la formación recibida. • aprender a diseñar procesos de enseñanza aprendizaje innovadores, articulados, lúdicos y pertinentes, para todos y para todas. • manejo de un segundo idioma, • usos educativos eficiente de los recursos tecnológicos. • sepa investigar de manera crítica sobre su propia práctica. • Se valida la formación en el aprendizaje con otros profesionales, de manera colaborativa. • Las comunidades docentes como espacios de mejoramiento continuo. • Replanteándose permanentemente su labor profesional, favoreciendo su acción de educador responsable, autónomo, creativo y con capacidad de diálogo con sus pares.
Desarrollo Sostenible	<ul style="list-style-type: none"> • Sus temáticas se abordan de manera transversal, en el currículum de formación. • Los saberes sostenibles están asociados a la salud infantil: nutrición, puericultura, primeros auxilios. • En la ejecución de proyectos de vida saludable.

Temática ODS	Perfil de Egreso Carrera Educación Parvularia (EPV)
	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizajes en los ámbitos de la formación personal social, comunicación y relación con el medio natural y cultural.
Igualdad de género	<ul style="list-style-type: none"> • No hay referencia al enfoque de género, se habla de niños y niñas, pero eso siempre ha sido así en este nivel educativo.

Fuente. Elaboración propia en base al análisis documental de textos representativos FID en los casos seleccionados.

4.3.3 Carrera Educación General Básica

De acuerdo con la Ley N°20.370 General de Educación (LGE) del año 2009, en su artículo 19, define a la Educación Básica como el nivel educacional que se orienta hacia la formación integral de los alumnos, en sus dimensiones física, afectiva, cognitiva, social, cultural, moral y espiritual, desarrollando sus capacidades de acuerdo a los conocimientos, habilidades y actitudes definidos en las bases curriculares que se determinen en conformidad a esta ley y que les permiten continuar el proceso educativo formal.

En el nivel de educación básica, la Ley estableció un ciclo formativo de seis años, antiguamente era de 8 años incluía un 7° y 8° básico que pasaron a formar parte de la educación media o secundaria. Sin embargo, este cambio que debió haberse comenzado a implementar en el 2017, se pospuso su vigencia para el 2027, lo que significa que actualmente mantiene un ciclo de 8 cursos.

La formación de los profesionales que atienden este nivel educativo la realizan las instituciones universitarias chilenas acreditadas, y su duración promedia 9 semestres académicos.

Temática 1: Diversidad e Inclusión educativa en Educación General Básica (EGB)

En Educación general Básica, al igual que en la carrera anterior, en su perfil de egreso declaran desarrollar en sus proyectos de formación capacidades que permitan producir oportunidades de aprendizaje de todos sus estudiantes desde una perspectiva integral. Donde accedan a saberes vinculados al conocimiento, comprensión, desarrollo y diversidad de los estudiantes en el nivel de Educación Básica.

“Crea oportunidades de aprendizaje significativo para sus estudiantes en contextos educativos diversos, integrando saberes pedagógicos a través de procesos colaborativos de reflexión.” (Perfil_EGB_UMCE)

“Considera los saberes asociados al conocimiento, comprensión, desarrollo y diversidad de los estudiantes en el nivel de Educación Básica para generar mejores condiciones y oportunidades de aprendizaje demostrando empatía, compromiso con el aprendizaje, valoración de la diversidad y respeto por las diferencias individuales...” (Perfil_EGB_UMCE)

En ese mismo sentido, en los perfiles declaran que los estudiantes aprenden a reconocer y atender la diversidad, desarrollando propuestas situadas significativas y pertinentes a los diversos contextos en los que se desempeñe.

“Contextualiza el curriculum para dar respuestas innovadoras a las necesidades socioeducativas en un marco de respeto y valoración de la diversidad y de la sana convivencia. (Perfil_EGB_UPLA)

“Implementa propuestas educativas considerando diversos contextos para favorecer el desarrollo formativo integral de los estudiantes.” (Perfil_EGB_UMCE)

“Integra los conocimientos que favorecen el desarrollo personal, valórico, académico y vocacional considerando la diversidad del educando.” (Perfil_EGB_UPLA)

En esos desempeños, los futuros educadores levantan propuesta curriculares innovadoras y contextualizadas que va a fortalecer sus decisiones valóricas y vocacionales (*cf.* Bouckaert y Kools, 2018).

También, en las competencias declaradas se refieren a la necesidad de implementar estrategias de trabajo colaborativo:

“para atender a los desafíos propios de su acción docente, demostrando empatía, compromiso con el aprendizaje, valoración de la diversidad y respeto

por las diferencias individuales de cada sujeto que conforma el equipo.”
(Perfil_EGB_UMCE)

Gestiona ambientes educativos potenciadores del aprendizaje y el desarrollo de todos los estudiantes de educación básica. (Perfil_EGB_PUC)

Promueve igualdad de oportunidades de aprendizajes para estudiantes de educación básica basadas en la relación entre diversidad y procesos educativos.
(Perfil_EGB_PUC)

Entonces, desde los perfiles de egreso declarados, la diversidad y la inclusión en el proceso de construcción de una identidad profesional docentes pasa cuando se:

- generan oportunidades de aprendizaje significativo;
- desarrollan procesos colaborativos de reflexión.
- promueve la empatía,
- establece un compromiso con el aprendizaje y se valora la diversidad
- contextualiza el currículum dando respuesta oportunas e innovadoras que respondan a las necesidades socioeducativas
- piensa desde un desarrollo integral
- gestiona ambientes educativos potenciadores del aprendizaje
- establece una relación entre diversidad y procesos educativos
- Respecto a los Derechos Humanos y la ciudadanía

Temática: Aprendizaje para todos y todas en Educación General Básica

Esta temática se focaliza en aquellas estrategias educativas y pedagógicas que forman parte de los perfiles de egreso, en lo referido con la idea de generar oportunidades de aprendizaje para todos y todas, tal y como se plasma en las siguientes citas:

“... en el nivel de Educación Básica para generar mejores condiciones y oportunidades de aprendizaje a través del diseño, intervención y análisis didácticos, haciendo uso del currículum y de diferentes recursos, estrategias y medios educativos.” (Perfil_EB_UMCE)

“Además, evidencia la capacidad de desarrollar oportunidades de aprendizaje a partir de saberes didácticos específicos, generar propuestas educativas que favorecen el desarrollo integral de sus estudiantes e investigar prácticas educativas. (Perfil_EB_UMCE)

El aprendizaje para todos también se juega cuando se acude a nuevas estrategias y recursos didácticos, metodológicos o digitales. Sobre este último, es reconocido el impacto que tienen cuando de producir aprendizajes relevantes se trata, potenciando respuestas distintas a necesidades educativas diversas:

“Adapta el uso de diversos recursos tecnológicos en el desarrollo curricular, desde la comprensión del impacto y rol de las TIC en la sociedad y la educación, como un medio que contribuye a la docencia y el desarrollo del pensamiento.” (Perfil_EB_UMCE)

Del mismo modo, en las competencias declaradas en sus perfiles, señalan la necesidad de crear oportunidades de aprendizaje significativo para sus estudiantes integrando saberes pedagógicos a través de procesos colaborativos de reflexión, teniendo en cuenta contextos educativos diversos.

“Considera los saberes asociados al conocimiento, comprensión, desarrollo y diversidad de los estudiantes en el nivel de Educación Básica para generar mejores condiciones y oportunidades de aprendizaje a través del diseño, intervención y análisis didácticos, haciendo uso del currículo y de diferentes recursos, estrategias y medios educativos.” (Perfil_EGB_UMCE)

“Crea oportunidades de aprendizaje significativo para sus estudiantes en contextos educativos diversos, integrando saberes pedagógicos a través de procesos colaborativos de reflexión. (Perfil_EGB_UMCE)

“Implementa estrategias de trabajo colaborativo, para atender a los desafíos propios de su acción docente, demostrando empatía, compromiso con el aprendizaje, valoración de la diversidad y respeto por las diferencias individuales de cada sujeto que conforma el equipo.” (Perfil_EGB_UMCE)

En el mismo sentido, el aprendizaje para todos es más real en la medida que el futuro profesor comprenda y adquiera la capacidad para ajustar la propuesta curricular que aprende a los distintos niveles de concreción, tal y como queda reflejado en la siguiente cita:

“Evalúa la configuración de la propuesta curricular de educación básica en sus distintos niveles de concreción y asignaturas para adaptarla a las demandas de aprendizaje de los estudiantes.” (Perfil_EGB_PUC)

“Usa y adapta las diversas herramientas curriculares de la Educación Básica, nacionales e institucionales para planificar situaciones de aprendizaje y evaluación contextualizadas.” (Perfil_EGB_PUC)

También, el proceso de aprendizaje se hace más factible cuando se adapta a las realidades de escuela y sobre todo cuando conoce a sus estudiantes:

“Comprende las características de los estudiantes de educación básica y cómo se desarrollan y aprenden para fundamentar la toma de decisiones pedagógicas.” (Perfil_EGB_PUC)

“Gestiona ambientes educativos potenciadores del aprendizaje y el desarrollo de todos los estudiantes de educación básica.” (Perfil_EGB_PUC)

Para lograr un aprendizaje para todos y todas, la propuesta en estos perfiles es integrar a la familia, la escuela y la comunidad, fortaleciendo además espacios de ciudadanía.

“Responsabilidad de la escuela a las necesidades educativas.”
(Perfil_EGB_UPLA)

Promueve igualdad de oportunidades de aprendizajes para estudiantes de educación básica basadas en la relación entre diversidad y procesos educativos.
(Perfil_EGB_PUC)

Integra y articula el quehacer pedagógico colaborativo con la familia, la escuela y la comunidad que permite lograr el aprendizaje de todos los estudiantes de educación básica y potencia espacios de ciudadanía. : (Perfil_EGB_PUC)

En resumen, para efectos de esta temática el aprendizaje para todos y todas es un proceso que se consolida cuando:

- Se diseñan intervenciones pedagógicas teniendo en cuenta los análisis didácticos.
- Se realizan adaptaciones al currículo, haciendo uso de diferentes recursos, estrategias y medios educativos, ampliando con esto las oportunidades de aprendizaje
- Adapta el uso de diversos recursos tecnológicos en el desarrollo curricular
- Se integran saberes pedagógicos a los procesos colaborativos de reflexión
- Se Implementan estrategias de trabajo colaborativo
- Se empatiza y compromete con el aprendizaje
- Hay respeto y valoración por las diferencias individuales
- Se planifica el aprendizaje
- Se práctica una evaluación contextualizadas
- Se conoce y comprende las características estudiantes
- Se potencian y se promueve la igualdad oportunidades aprendizajes de todos estudiantes.
- Se integra a la familia, escuela y la comunidad

4.3.4 Temática 3 Derechos humanos y ciudadanía en Educación General Básica

En los documentos analizados hay una propuesta que busca que el futuro profesor desarrolle su profesión desde el valor y respeto por todas las personas y sus derechos humanos (individuales y colectivos), tal y como queda expresado en el siguiente texto:

“El profesional UPLA además manifiesta y vivencia la valoración por la persona humana en su integralidad más profunda, considerando como punto de partida su propia autovaloración y promoviendo la inclusividad y la tolerancia,

todo dentro del contexto del respeto a los derechos humanos individuales y colectivos dentro de los que destaca el derecho universal del acceso a la educación.” (Perfil_EGB_UPLA)

Por lo mismo, un profesor de Educación Básica, se plantean en los perfiles de egreso, se levanta desde una ética respetuosa y defensora de la dignidad de todos y todas las personas. Una formación que fomente la justicia social y el compromiso por una educación para la ciudadanía, donde se evidencia valores humanos, personales y sociales, comunicativos, dialógicos, inclusivos y de pleno respecto por la diversidad de la región y el país:

“Promueve un quehacer educativo en enseñanza básica que respeta la dignidad de toda persona y potencia la justicia social con base en un diálogo abierto entre fe y razón. (Perfil_EGB_PUC)

“Su propósito es reflexionar, desde una perspectiva individual y colaborativa, sobre su desempeño docente; atender a la diversidad; liderar procesos orientados a favorecer condiciones y oportunidades de aprendizajes y promover la construcción de una cultura escolar democrática, haciendo uso de diferentes medios educativos en el nivel de Educación Básica.” (Perfil_EB_UMCE)

Es necesario promover la construcción de una cultura escolar democrática y ciudadana, haciendo uso de diferentes medios educativos en el nivel de Educación Básica.

“Este profesional asume la responsabilidad social en el ámbito ciudadano, sociocultural y académico.” (Perfil_EGB_UPLA)

“... escuela y la comunidad que permite lograr el aprendizaje de todos los estudiantes de educación básica y potencia espacios de ciudadanía. (Perfil_EGB_PUC)

“ Comprometido con la educación de ciudadanos, evidencia valores humanos, como la formación personal y social, comunicación, relación con el medio natural y cultural, el respeto por los demás, la valoración e inclusión plena a la diversidad de la región y el país.” (Perfil_EGB_UTA)

En resumen, la identidad profesional docente se construye y sostiene para toda la vida desde:

- la valoración por la persona humana en su integralidad
- su propia autovaloración,
- promoviendo la inclusividad y la tolerancia
- el respeto permanente por los derechos humanos individuales y colectivos
- el respeto y dignidad de todos y todas
- la promoción de la justicia social
- la instalación de una cultura escolar democrática
- la promoción del diálogo y la responsabilidad social

4.3.5 Temática: Calidad de la Educación en Educación General Básica

Respecto a la calidad de la educación, esta se demuestra en la adquisición de saberes asociados al conocimiento, comprensión, desarrollo y diversidad de los estudiantes en el nivel de Educación Básica y cuando se crean las mejores condiciones y oportunidades de aprendizaje para todos y todas. También, se puede decir, que los perfiles aportan a la calidad de la educación cuando buscan que sus futuros egresados de pedagogía desarrollen habilidades de indagación, reflexión y argumentación respecto a los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación en los que les corresponda actuar, tal y como lo señalan en las siguientes citas:

“Reflexiona críticamente sobre el rol docente, a través de la investigación en la propia práctica y la articulación de los saberes pedagógicos.”
(Perfil_EGB_UMCE)

“Contempla enfoques y diseños investigativos y herramientas metodológicas que permitan problematizar, describir y sistematizar de manera individual y colaborativa las prácticas educativas con el propósito de aportar al mejoramiento del desempeño docente y la generación de oportunidades de aprendizaje de los estudiantes en el nivel de Educación Básica.”
(Perfil_EGB_UMCE)

“Desarrolla propuestas situadas de mejoramiento mediante una visión integral, innovadora y actualizada del fenómeno educativo, evidenciando su liderazgo pedagógico.” (Perfil_EGB_UMCE)

“El profesor de Educación Básica formado en la Universidad de Playa Ancha posee una capacidad prolija para la observación de la dinámica del sistema escolar, la escuela y su contexto; asumiendo la inclusividad como una oportunidad de crecimiento de todos sus estudiantes. (Perfil_EGB_UPLA)

“Domina conocimientos disciplinarios en lenguaje, matemática, ciencias sociales y ciencias naturales para generar aprendizajes de calidad en los estudiantes de educación básica.” (Perfil_EGB_PUC)

Sobre la calidad y equidad de la educación se identifican en los perfiles analizados una serie de atributos que dan identidad a la FID y que se sintetiza en las siguientes temáticas:

- Cuando se reflexiona críticamente sobre el rol docente y sobre su propia práctica
- Cuando se hace investigación durante la propia práctica
- Cuando se articulan los saberes pedagógicos
- Cuando se aplican metodologías que permitan problematizar los procesos de aprendizaje
- Cuando es posible describir y sistematizar experiencias y prácticas educativas
- Cuando el desempeño docente y la generación de oportunidades de aprendizaje mejoran continuamente.
- Cuando se tiene una visión integral, innovadora y actualizada del fenómeno educativo,
- Cuando realiza observaciones de la dinámica del sistema escolar, la escuela y su contexto
- Cuando el docente establece su liderazgo pedagógico
- Cuando domina los conocimientos disciplinarios.

4.3.6 Temática: Aprendizaje para toda la vida en Educación General Básica

En la lectura de los perfiles que le dan identidad a la carrera que forma profesores de EGB, la idea de aprendizaje para toda la vida la relacionan con la educación o formación continua, al respecto destacan que deben aprender desde la investigación de sus propias prácticas, desde una perspectiva crítica. Para con esto, problematizar reflexivamente sobre su quehacer profesional, favoreciendo la construcción del saber docente como un proceso continuo y permanente.

“Investiga las prácticas educativas en el nivel de educación básica desde una perspectiva crítica para aportar al desempeño docente y al aprendizaje de los estudiantes. (Perfil_EGB_UMCE)

“Participa de la respuesta a las necesidades educativas de sus estudiantes investigando las dinámicas de los factores que permitan un afrontamiento adecuado.” (Perfil_EGB_UPLA)

También está el planteamiento de que el desarrollo profesional se da en los espacios reales de trabajo, ganando nuevos aprendizajes y mejorando en sus desempeños, en el perfil de egreso esta idea se describe de la siguiente manera:

“... demostrando empatía, compromiso con el aprendizaje, valoración de la diversidad y respeto por las diferencias individuales de cada sujeto que conforma el equipo. (Perfil_EGB_UMCE)

En tal sentido, el aprendizaje para toda la vida demanda que los docentes asuman un rol protagónico en el desarrollo de propuestas de mejoramiento y oportunidades de aprendizaje significativo acertados a los diversos contextos en los que se desempeñe desde un reflexionar individual y colaborativo:

“Desarrolla oportunidades de aprendizaje a través de la profundización de saberes didácticos específicos con enfoque investigativo para contribuir al mejoramiento de las prácticas partir de saberes didácticos específicos de la educación básica... “ (Perfil_EGB_UMCE)

“Su propósito es reflexionar, desde una perspectiva individual y colaborativa, sobre su desempeño docente; atender a la diversidad; liderar procesos orientados a favorecer condiciones y oportunidades. (Perfil_EGB_UMCE)

“Problematiza reflexivamente su quehacer profesional favoreciendo la construcción del saber docente como un proceso continuo y permanente.”
(Perfil_EGB_UPLA)

Sobre el particular, el aprendizaje en un acto continuo o permanente no concluye con la formación inicial, sino que comienza ahí. En este sentido, durante la formación los estudiantes deberán aprender a:

- investiga las prácticas educativas
- analizar los procesos en los que participa desde una perspectiva crítica
- ampliar las oportunidades de aprendizaje a través de la profundización de saberes didácticos específicos.
- de mejorar sus prácticas teniendo como base los saberes didácticos
- reflexionar, desde una perspectiva individual y colaborativa
- problematizar reflexivamente su quehacer profesional favoreciendo la construcción del saber docente.

4.3.7 Temáticas Igualdad de Género y Desarrollo Sostenible en Educación General Básica

Sobre el enfoque de género, al igual que en Educación de párvulos, no se refieren directamente a este enfoque. Solo declara la idea de promover oportunidades de aprendizajes para estudiantes de educación básica basadas en la relación entre diversidad y procesos educativos. Rol clave, le cabe al docente para abordar desde una perspectiva ética la multiplicidad de componentes biológicos, cognitivos, emocionales, ambientales, culturales, entre otros, que inciden en el desarrollo integral de las y los estudiantes, así como los diversos contextos en que se desenvuelven.

“Aborda el desarrollo personal, social y ético de los profesores en formación para comprender la multiplicidad de componentes biológicos, cognitivos,

emocionales, ambientales, culturales, entre otros, que inciden en el desarrollo integral de las y los estudiantes, así como los diversos contextos en que se desenvuelven” (Perfil_EGB_UMCE)

Al igual que el enfoque de género en esta carrera la temática Desarrollo Sostenible no aparece declarada en el perfil de egreso. Esto supone que dicha información se aborda en contenidos relativos a la atención a la diversidad, la inclusión, y derechos humanos (Tabla 38).

Tabla 38

Síntesis dimensión identidad profesional carrera Educación General Básica (EGB)

Temática ODS	Perfil de Egreso Carrera Educación General Básica (EGB)
Diversidad e inclusión	<p>Entonces, desde los perfiles de egreso declarados, la diversidad y la inclusión en el proceso de construcción de una identidad profesional docentes pasa cuando se:</p> <ul style="list-style-type: none"> • generan oportunidades de aprendizaje significativo; • desarrollan procesos colaborativos de reflexión. • promueve la empatía, • establece un compromiso con el aprendizaje y se valora la diversidad • contextualiza el currículum dando respuesta oportunas e innovadoras que respondan a las necesidades socioeducativas • piensa desde un desarrollo integral • gestiona ambientes educativos potenciadores del aprendizaje • establece una relación entre diversidad y procesos educativos
Aprendizaje para todos y todas	<p>En resumen, para efectos de esta temática el aprendizaje para todos y todas es un proceso que se consolida cuando:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se diseñan intervenciones pedagógicas teniendo en cuenta los análisis didácticos. • Se realizan adaptaciones al currículum, haciendo uso de diferentes recursos, estrategias y medios educativos, ampliando con esto las oportunidades de aprendizaje • Adapta el uso de diversos recursos tecnológicos en el desarrollo curricular • Se integran saberes pedagógicos a los procesos colaborativos de reflexión • Se Implementan estrategias de trabajo colaborativo • Se empatiza y compromete con el aprendizaje • Hay respeto y valoración por las diferencias individuales • Se planifica el aprendizaje • Se práctica una evaluación contextualizadas • Se conoce y comprende las características estudiantes • Se potencian y se promueve la igualdad oportunidades aprendizajes de todos estudiantes. • Se integra a la familia, escuela y la comunidad

Temática ODS	Perfil de Egreso Carrera Educación General Básica (EGB)
DDHH y ciudadanía	<p>En resumen, la identidad profesional docente se construye y sostiene para toda la vida desde:</p> <ul style="list-style-type: none"> • la valoración por la persona humana en su integralidad • su propia autovaloración, • promoviendo la inclusividad y la tolerancia • el respeto permanente por los derechos humanos individuales y colectivos • el respeto y dignidad de todos y todas • la promoción de la justicia social • la instalación de una cultura escolar democrática • la promoción del diálogo y la responsabilidad social
Calidad y equidad de la educación	<p>Sobre la calidad y equidad de la educación, se identifican en los perfiles analizados una serie de atributos que dan identidad a la FID y que se sintetiza en las siguientes temáticas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cuando se reflexiona críticamente sobre el rol docente y sobre su propia práctica • Cuando se hace investigación durante la propia práctica • Cuando se articulan los saberes pedagógicos • Cuando se aplican metodologías que permitan problematizar los procesos de aprendizaje • Cuando es posible describir y sistematizar experiencias y prácticas educativas • Cuando el desempeño docente y la generación de oportunidades de aprendizaje mejoran continuamente. • Cuando se tiene una visión integral, innovadora y actualizada del fenómeno educativo, • Cuando realiza observaciones de la dinámica del sistema escolar, la escuela y su contexto • Cuando el docente establece su liderazgo pedagógico • Cuando domina los conocimientos disciplinarios.
Aprendizaje para toda la vida	<p>Sobre el particular, el aprendizaje en un acto continuo o permanente, no concluye con la formación inicial, sino que comienza ahí. En este sentido, durante la formación, los estudiantes deberán aprender a:</p> <ul style="list-style-type: none"> • investigar las prácticas educativas • analizar los procesos en los que participa desde una perspectiva crítica • ampliar las oportunidades de aprendizaje a través de la profundización de saberes didácticos específicos. • de mejorar sus prácticas teniendo como base los saberes didácticos • reflexionar, desde una perspectiva individual y colaborativa • problematizar reflexivamente su quehacer profesional favoreciendo la construcción del saber docente.
Igualdad de género	<p>Sobre el enfoque de género, al igual que en Educación de párvulos, no se refieren directamente al enfoque de género. Solo declara la idea de promover</p>

Temática ODS	Perfil de Egreso Carrera Educación General Básica (EGB)
	oportunidades de aprendizajes para estudiantes de educación básica basadas en la relación entre diversidad y procesos educativos. Rol clave, le cabe al docente para abordar desde una perspectiva ética la multiplicidad de componentes biológicos, cognitivos, emocionales, ambientales, culturales, entre otros, que inciden en el desarrollo integral de las y los estudiantes, así como los diversos contextos en que se desenvuelven.
Desarrollo sostenible	Al igual que el enfoque de género, en esta carrera la temática Desarrollo Sostenible no aparece declarada en el perfil de egreso. Esto supone que dicha información se aborda en contenidos relativos a la atención a la diversidad, la inclusión, y derechos humanos.

Fuente. Elaboración propia tomando como base el análisis documental de textos representativos FID en los casos seleccionados.

4.3.8 Carrera Pedagogía en Historia y Geografía (Enseñanza secundaria)

El artículo 20 de la Ley General de Educación (LGE, 2009) definen a la Educación Media como “el nivel educacional que atiende a la población escolar que haya finalizado el nivel de educación básica y tiene por finalidad procurar que cada alumno expanda y profundice su formación general y desarrolle los conocimientos, habilidades y actitudes que le permitan ejercer una ciudadanía activa e integrarse a la sociedad, los cuales son definidos por las bases curriculares que se determinen en conformidad a esta ley.”

La Enseñanza secundaria está dividida en Enseñanza Media Científico-Humanista (EMCH), Técnico-Profesional (EMTP), y Artística (desde 2006), y tiene una duración de cuatro años.

Para atender este nivel del sistema educativo las universidades forman a profesores en distintas disciplinas. En el caso de pedagogía, se definen a este profesional como aquel especialista capaz de dirigir y liderar procesos formativos en el área de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, poseedor de una formación que le permite analizar críticamente los grandes temas y problemas que deberá enfrentar en su tarea de educador y/o investigador, promoviendo en sus alumnos una conciencia equilibrada en el contexto cultural actual de Chile y del mundo, con un sólido conocimiento disciplinar, en función de diseñar, implementar y evaluar propuestas de enseñanza y aprendizaje. Esta pedagogía se realiza en promedio entre 9 y 10 semestres académicos (4,5 a 5 años).

4.3.9 Temática: Diversidad e inclusión en pedagogía en Historia y Geografía

En carreras de enseñanza media o secundaria se menciona las variables del contexto y las características socioculturales y psicosociales de sus estudiantes, al momento de pensar en los procesos de enseñar para aprender, es el modo como definen atención a la diversidad e inclusión educativa. Por lo mismo, desde la historia y la geografía, al futuro profesor le correspondería comprender la diversidad cultural, las tradiciones y el desarrollo histórico del contexto de intervención para convertirlo en una oportunidad de desarrollo didáctico.

Competencias como saber investigar y manejar un segundo idioma aparecen como necesarias para proponer estrategias de aprendizaje que les permitan conocer e intervenir en ambientes culturales diversos:

“Desarrolla procesos de investigación en historia y geografía con una finalidad pedagógica en contextos educativos diversos.” (Perfil_HYG_UMCE)

“Se comunica en un segundo idioma de manera eficiente, a través de estrategias que le permiten mantener el flujo de la comunicación valorando el rol del segundo idioma como medio de expresión de la propia identidad y como habilidad para la interacción, el entendimiento y conocimiento de otras culturas o comunidades.” (Perfil_HYG_UMCE)

“Conoce comprende y transforma la diversidad cultural, las tradiciones y el desarrollo histórico del contexto de intervención en una oportunidad de desarrollo didáctico de primer orden.” (Perfil_HYG_UPLA)

El profesional egresado en tanto pedagogo fundamenta el saber pedagógico teniendo en consideración las distintas bases que permiten la profesión docente, comprende y aplica los aprendizajes teniendo como referencia la dinámica e integridad del estudiante en la sociedad reconociendo su desarrollo y evolución en la heterogeneidad de los contextos educativos y orientando el desarrollo del estudiante en tanto persona compleja... (Perfil_HYG_UPLA)

“Otorga sentido y significado al conocimiento disciplinar en el contexto del currículum escolar, con actitud crítica y creativa para contribuir al desarrollo de

competencias para la vida y para la participación de los jóvenes en su entorno.”

(Perfil_HYG_PUC)

“Toma decisiones pedagógicas que consideran las características biológicas, psicológicas, socioculturales de los estudiantes de educación media y cómo estos aprenden y se desarrollan para favorecer el aprendizaje de todos los estudiantes.” (Perfil_HYG_PUC)

En Historia y Geografía, la diversidad y la inclusión educativa, como se expresado en los textos aquí expuestos, se involucran las competencias y habilidades que debiese adquirir quien se forma como profesor en esta disciplina, las cuales se van adquiriendo en el transcurso de la formación y que se validan en situación de práctica pedagógica, entre estas se encuentran las siguientes:

- Aprender a desarrolla procesos de investigación
- Comunicarse en un segundo idioma,
- Valoran su propia identidad y las de otras culturas o comunidades.
- Aprender a conocer, comprende y transforma la diversidad cultural
- Teniendo en cuenta la integridad del estudiante en la sociedad
- Valorando la heterogeneidad de los contextos
- Contextualizando el currículum escolar
- Asumiendo una postura crítica y creativa
- Tomando decisiones pedagógicas, para aprender como los estudiantes aprenden.

4.3.10 Temática: Aprendizaje para todos y todas en pedagogía en Historia y Geografía

En la formación de profesores de enseñanza media o secundaria, como es el caso de pedagogía en Historia y Geografía, las estrategias de aprendizaje por lo general son homogéneas, vale decir los procesos de enseñanza y aprendizaje no estarían haciéndose cargo de la diversidad ni de la inclusión educativa, de la individualidad o de algún tipo de necesidades educativa, más allá, que si es posible leer en los perfiles un discurso que

propone un profesional que reconoce y se hace cargo de estas realidades y que está preparado para producir aprendizajes para todos y todas sus estudiantes.

En el discurso que exponen en los perfiles, el profesor de historia es formado en una serie de competencias pedagógicas y disciplinares que se supone son las que les permitirá, en sus desempeños profesionales proponer estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación diversificadas para permitir que todos los y las estudiantes logren aprendizajes significativos, tal y como lo expresan en las siguientes citas:

“Para ello el/la profesor/a en formación desarrollará habilidades para generar propuestas didácticas tuteladas, crear oportunidades de aprendizaje significativo para sus estudiantes, diseñar estrategias colaborativas para su implementación y además demuestra manejo adecuado en un segundo idioma y utiliza diversos recursos tecnológicos para favorecer el proceso de enseñanza aprendizaje. (Perfil_HYG_UMCE)

“Implementa estrategias de trabajo colaborativo, para atender a los desafíos propios de su acción docente, demostrando empatía, compromiso con el aprendizaje, valoración de la diversidad y respeto por las diferencias individuales de cada sujeto que conforma el equipo. (Perfil_HYG_UMCE)

“Desarrolla propuestas curriculares de la disciplina histórica siguiendo principios derivados de la didáctica y la evaluación educacional. Adecua e Innova en estas dos áreas de acuerdo a las variables del contexto y con las características socioculturales y psico sociales de sus estudiantes.” (Perfil_HYG_UPLA)

“... también innova comprendiendo la dinámica de escenarios complejos y diversos, destacando por su sentido crítico, analítico y reflexivo, estas cualidades son centrales para afrontar problemas de manera original, coordinando su trabajo individual con el colaborativo, en este sentido se perfila como un líder que conduce y orienta con discernimiento.” (Perfil_HYG_UPLA)

De acuerdo con lo que expresan los perfiles de egreso, es durante el proceso formativo que los profesores adquieren la capacidad para tomar decisiones fundamentadas tanto en lo que tiene que ver con el diseño de las situaciones de aprendizaje como en la contextualización del currículum.

“Toma decisiones fundadas en referentes pedagógicos, disciplinares y de contexto, con el fin de diseñar, implementar, conducir, monitorear y evaluar situaciones educativas de calidad para todos los alumnos en los diferentes niveles de la Educación Media.” (Perfil_HYG_PUC)

Contextualiza el currículum de Educación Media para la planificación de situaciones de aprendizaje y evaluación.” (Perfil_HYG_PUC)

Además, como se puede leer, el aprendizaje es un acto pedagógico colaborativo y planificado, de liderazgo educativo, proactivo y propositivo. Es en ese sentido, los perfiles declaran formar para lograr que todos sus estudiantes aprendan, teniendo en cuenta los diversos contextos complejos y cambiantes en los que ejercitarán la profesión

“Demuestra habilidades de liderazgo en el fortalecimiento de una cultura escolar colaborativa para lograr el aprendizaje y el desarrollo personal y social de todos los estudiantes de educación media y potenciar espacios de ciudadanía.” (Perfil_HYG_PUC)

“Diseña e implementa estrategias de enseñanza en educación media, coherentes con los objetivos de aprendizaje, consistentes con los conocimientos disciplinarios y apropiadas a diversos contextos para asegurar oportunidades de aprendizaje de calidad en todos los estudiantes. (Perfil_HYG_PUC)

“Este profesor está preparado para enfrentar entornos cambiantes, es autónomo en su quehacer pedagógico,

flexible, proactivo y propositivo. Se alinea a los objetivos estratégicos de la institución en la cual se desempeña, colaborando y trabajando en equipo para alcanzar las metas establecidas.” (Perfil_HYG_UTA)

En resumen, el aprendizaje para todos se significa:

- Al crear oportunidades de aprendizaje significativo
- Cuando se desarrollan habilidades para generar propuestas didácticas
- En el diseño e implementación de estrategias de trabajo colaborativo
- Utilizando recursos tecnológicos
- Cuando se consideran las características socioculturales y psico sociales de sus estudiantes
- En un profesor preparado para enfrentar entornos cambiantes autónomo en su quehacer, flexible, proactivo y propositivo
- A través de propuestas curriculares, didácticas y evaluativas de la disciplina histórica innovadoras y que den cuenta de escenarios complejos y diversos.
- Cuando desarrollan su sentido crítico, analítico y reflexivo
- Demostrando liderazgo educativo y pedagógico
- En la toma decisiones fundadas y potenciando espacios de ciudadanía

4.3.11 Temática: Derechos humanos y ciudadanía en pedagogía en Historia y Geografía

Sobre el tema de los derechos humanos y la democracia no aparecen de manera explícita en los perfiles profesionales. Lo que, si declaran, desde su rol docente, es el trabajo dialógico con la comunidad educativa que supone la forma sobre la cual se establece una conexión permanente con la sociedad y es, a su vez, la forma como participan del proceso de formación de ciudadanos críticos para el mundo contemporáneo desde una dimensión global y local.

“... interactúa con su comunidad e integra, en diálogo constante con la sociedad desde su rol profesional, los aspectos de la diversidad en el proceso de formación de ciudadanos críticos para el mundo contemporáneo.
(Perfil_HYG_UMCE)

“Desarrolla creativa y contextualmente estrategias que promuevan aprendizajes, valores y conductas ciudadanas, con el fin de hacer de sus estudiantes sujetos

activos y responsables ante el desafío de la convivencia democrática y el desarrollo Sustentable.” (Perfil_HYG_UPLA)

En esta cita, los derechos humanos se basan en el dialogo con la comunidad y la sociedad es en ese encuentro donde los estudiantes se forman como ciudadanos críticos y responsables con la democracia.

“... además manifiesta y vivencia la valoración por la persona humana en su integralidad más profunda, considerando como punto de partida su propia autovaloración y promoviendo la inclusividad y la tolerancia, todo dentro del contexto del respeto a los derechos humanos individuales. (Perfil_HYG_UPLA)

“Demuestra habilidades de liderazgo en el fortalecimiento de una cultura escolar colaborativa para lograr el aprendizaje y el desarrollo personal y social de todos los estudiantes de educación media y potenciar espacios de ciudadanía.” (Perfil_HYG_PUC)

“Promueve un quehacer educativo en enseñanza media que respeta la dignidad de toda persona y potencia la igualdad de oportunidades de todos los estudiantes para generar una cultura escolar donde prime una ética de trabajo de excelencia.” (Perfil_HYG_PUC)

En el caso de esta pedagogía, el tema de la educación para la ciudadanía, que habitualmente las relacionan implícita o explícitamente a los DDHH y la democracia, como se ha podido visualizar en estos análisis, sí se menciona en las competencias que declaran en sus perfiles. Tales contenidos luego se ven reflejados como asignaturas en áreas propias de la formación disciplinar en la mayoría de las veces, sólo en algunos casos aparece como parte de la formación educativa o de competencias propias de la formación sello/identitaria, lo que a todas luces parece lógico para una carrera del ámbito de las ciencias sociales.

La identidad profesional que caracteriza la formación de profesores de historia, geografía y ciencias sociales, adopta como transversal una formación en derechos humanos,

de vocación democráticas y que es activo en la promoción de competencias ciudadanía, y que se valida:

- En su encuentro con la comunidad educativa
- En diálogo permanente con la sociedad
- Cuando contextualmente se levantan estrategias que promuevan aprendizajes, valores y conductas ciudadanas
- A través de su propia autovaloración, en la inclusividad y la tolerancia, dentro del contexto del respeto a los derechos humanos.
- Desarrollando un liderazgo educativo que potencie espacios de ciudadanía y una cultura escolar colaborativa.

4.3.12 Temática: Calidad de la Educación en pedagogía en Historia y Geografía

La articulación de saberes de la formación, el mejoramiento de las propuestas pedagógicas y su contextualización, el trabajo colaborativo con los integrantes de sus comunidades educativas, la integración de la familia, se pueden interpretar como factores que se alinean con una educación equitativa y de calidad.

“... tiene como objetivo desarrollar a lo largo de la trayectoria formativa de las/los estudiantes la articulación de los saberes pedagógicos y disciplinares en función de analizar críticamente el sistema educativo, desarrollando progresivamente niveles de autonomía para la toma de decisiones pedagógicas contextualizadas.” (Perfil_HYG_UMCE)

“Desarrolla propuestas situadas de mejoramiento mediante una visión integral, innovadora y actualizada del fenómeno educativo, evidenciando su liderazgo pedagógico.” (Perfil_HYG_UMCE)

“Se comunica de manera adecuada y establece relaciones de trabajo colaborativo con los actores de la comunidad educativa;” (Perfil_HYG_UMCE)

Reconfigura su conocimiento disciplinar, a partir del análisis de la representación y organización de esta en el contexto escolar, para desarrollar en

estudiantes de enseñanza media la alfabetización en su disciplina.
(Perfil_HYG_PUC)

“Se comunica adecuada y eficazmente de manera oral y escrita tanto en su relación con los alumnos como con otros agentes de la comunidad educativa para desarrollar adecuadamente su labor docente.” (Perfil_HYG_PUC)

La calidad educativa es expresión de un manejo del currículum, la evaluación y la didáctica, y a su vez, del conocimiento de las problemáticas que caracterizan a las instituciones escolares, tal y como se describe en la siguiente cita.

“Este profesional gestiona sistemas educativos para el logro de la calidad y la excelencia basado en el conocimiento del currículum nacional, la evaluación y la didáctica como herramienta clave en el diálogo docente estudiante. Este profesional, además, es capaz de dar respuesta investigativa a la problemática de la institución educativa. (Perfil_HYG_UPLA)

“Este profesional de la educación es capaz de respaldar y fundamentar teóricamente hechos históricos a través de evidencias documentales, desmembrando la realidad para explicarla a sus estudiantes con un énfasis humanista, facilitando en ellos el desarrollo del pensamiento analítico, con una mirada integradora de lo social, político, económico y cultural en la dimensión global y local.” (Perfil_HYG_UTA)

En ese plano una educación de calidad en esta carrera se valida cuando:

- la articulación de los saberes pedagógicos y disciplinares
- se analiza críticamente el sistema educativo
- desarrolla propuestas situadas de mejoramiento
- se tiene una visión integral, innovadora y actualizada del fenómeno educativo,
- se establecen relaciones de trabajo colaborativo con los actores de la comunidad educativa.
- se resignifica y reconfigura el conocimiento disciplinar

- se comunica adecuada y eficazmente de manera oral y escrita con todos los integrantes de la comunidad educativa.
- sabe gestionar el currículum nacional, la evaluación y la didáctica
- Investiga sobre su propia práctica.

4.3.13 Temática: Aprendizaje para toda la vida en pedagogía en Historia y Geografía

En todo este escenario los planteamientos relativos a “Aprendizaje para toda la vida” como expresa el ODS 4, al igual que en las otras pedagogías se asimila a los planteamientos que definen y caracterizan la llamada formación continua o permanente. Al respecto, competencias como la reflexión crítica sobre su rol docente, la investigación sobre sus propias prácticas, la articulación de saberes de la formación, así como también cuando se apropian de saberes transversales, como adquirir una segunda lengua o usar adecuadamente los TICs, en el despliegue de estrategias de enseñanza – aprendizaje innovadoras o cuando se aprenden trabajando con otros (colaborativamente), son todas posibilidades de aprendizaje permanentes y que se pueden circunscribir a lo que se hace llamar como aprendizaje para toda la vida.

“Es capaz de reflexionar críticamente sobre el rol docente, desarrollar propuestas situadas de mejoramiento y generar oportunidades de aprendizaje significativo pertinentes a los diversos contextos en los que se desempeñará.”
(Perfil_HYG_UMCE)

“Reflexiona críticamente sobre el rol docente, a través de la investigación en la propia práctica y la articulación de los saberes pedagógicos.”
(Perfil_HYG_UMCE)

“El profesional en formación además, adquiere habilidades comunicativas para el desarrollo de su propio aprendizaje, utiliza integradamente las TIC para el enriquecimiento de su quehacer profesional y es capaz de formarse en un segundo idioma, entendiendo como máxima la comunicación entre las personas.” (Perfil_HYG_UPLA)

“Selecciona, diseña y usa estrategias y situaciones de evaluación para monitorear, retroalimentar y certificar, el aprendizaje de estudiantes de educación media y para mejorar su propia práctica pedagógica a partir de evidencia.” (Perfil_HYG_PUC)

“Gestiona ambientes educativos para potenciar el aprendizaje y el desarrollo de todos los estudiantes de educación media.” (Perfil_HYG_PUC)

En el mismo sentido, en formación inicial la idea de educación o aprendizaje continuo se resignifica cuando se producen momentos de integración y diálogo de saberes en situación de formación, justamente aparece como la manera en que se busca reducir la fragmentación curricular tan recurrente en un plan de estudios académico – profesional, tal y como lo refleja la siguiente cita:

La formación en didáctica y práctica se trabaja progresiva y transversalmente desde el inicio del itinerario formativo hasta el desarrollo del seminario de título y práctica profesional. (Perfil_HYG_UMCE)

Del mismo modo, los profesionales que se forman en esta carrera se caracterizan por aprender a promover en sus estudiantes habilidades el pensamiento crítico.

El Profesor de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de la Universidad de Tarapacá es un profesional de la educación que se caracteriza por desarrollar en sus estudiantes habilidades de razonamiento crítico en las dimensiones temporales y espaciales, con una visión holística de la realidad social desde distintas perspectivas y dentro de su contexto histórico espacial. (Perfil_HYG_UTA)

También, entienden la formación inicial forma parte de lo que se hace llamar aprendizaje para toda la vida, por ejemplo, cuando reconfigura su conocimiento disciplinar y cuando indaga, reflexiona y argumenta sobre sus propias prácticas:

“Reconfigura su conocimiento disciplinar, a partir del análisis de la representación y organización de esta en el contexto escolar, para desarrollar en

estudiantes de enseñanza media la alfabetización en su disciplina.”
(Perfil_HYG_PUC)

“Indaga, reflexiona y argumenta sobre su propia práctica pedagógica y la de otros para mejorar los procesos de aprendizaje de los estudiantes.
(Perfil_HYG_PUC)

4.3.14 Temática: Desarrollo Sostenible en pedagogía e Historia y Geografía

En esta carrera, parece de toda lógica, que en sus perfiles de egreso declaren saberes ligados al desarrollo sostenible, los cuales, a su vez, vinculan a otras temáticas como derechos humanos, ciudadanía o diversidad cultural:

- “Desarrolla creativa y contextualmente estrategias que promuevan aprendizajes, valores y conductas ciudadanas, con el fin de hacer de sus estudiantes sujetos activos y responsables ante el desafío de la convivencia democrática y el desarrollo sustentable” (Perfil_HYG_UPLA)

En la carrera de historia, geografía y la formación ciudadana desarrollan un currículum que aborda temáticas propias de la sustentabilidad. En esa línea la formación geográfica o espacial es la que más se focaliza en dichos contenidos, en las siguientes citas ,que se extraen de una de las universidades pedagógicas regional, se refieren a este particular:

“Analiza desde una perspectiva espacial el mundo actual, aplicando los conceptos fundamentales de la geografía a la realidad de América latina y Chile, considerando su inserción en la dinámica de la globalización y su relación con el nivel y calidad de vida de la población.” (Perfil_HYG_UPLA)

“Promueve en sus estudiantes una vida respetuosa del medio ambiente y comprometida con el mejoramiento y la equidad social... para ello asume un compromiso integral en aspectos tales como: valoración del entorno social y cultural; reconocimiento y respeto por la diversidad cultural, étnica e histórica;”
(Perfil_HYG_UPLA)

En el área de geografía utiliza tecnologías de información para el análisis espacial y el desarrollo de la capacidad de generar relaciones entre los elementos que conforman el territorio. Entiende además el contexto físico de su entorno y la producción social para la integración y síntesis de la realidad temporal y espacial, reconociendo su impacto en la sociedad. (Perfil_HYG_UTA)

Como se ha podido leer, en los textos anteriores, el desarrollo sostenible se presenta como contenidos relativos a la sustentabilidad (ambiental, ecológica, socioeconómica y cultural). De igual modo, en la implementación de diversos recursos didácticos y evaluativos que desarrollan aprendizajes de contenidos, habilidades y de actitudes en perspectiva de comprender la dimensión humana y física del territorio.

De igual modo, se refieren a promover en sus estudiantes una vida respetuosa del medio ambiente y comprometida con el mejoramiento de la calidad de vida de la población y la equidad social. En esa misma línea, desde lo propiamente disciplinar, señalan que desde las ciencias sociales sus estudiantes comprendan como aportar al conocimiento de los procesos y acontecimientos políticos, económicos culturales y sociales, teniendo en cuenta enfoques contemporáneos, como la ecología, diversidad, inclusión, marginalidad, entre otros.

“Este docente promueve en sus estudiantes una vida respetuosa del medio ambiente y comprometida con el mejoramiento y la equidad social a partir de su conocimiento de las ideas políticas y la historia del patrimonio y gestión cultural.” (Perfil_HYG_UPLA)

“Comprende que las disciplinas de las ciencias sociales aportan al conocimiento de los procesos y acontecimientos políticos, económicos culturales y sociales mismos, a partir de los cuales construye interpretaciones en referencia al tiempo y al espacio, aplicando criterios de análisis derivados de enfoques contemporáneos, como la ecología, diversidad, inclusión, marginalidad, entre otros.” (Perfil_HYG_UPLA)

4.3.15 Temática: Igualdad de Género en pedagogía en Historia y Geografía.

Nuevamente el enfoque de Género que declaran los perfiles de egreso en esta carrera está ausente, al menos de forma explícita. En tal sentido, se supone que temáticas como diversidad cultural y la inclusión educativa, al igual que derechos humanos y ciudadanía abordarían estas problemáticas, o las sub incluirán. Un indicador posible referente a la perspectiva de género es el uso distintivo cuando identifican a los sujetos a los cuales dirigen su acción formativa “los y las”

“Para ello se aplican distintos procedimientos y enfoques metodológicos propios de cada tipo de investigación, lo que permitirá que las y los estudiantes emitan juicios críticos autónomos, desde un lenguaje académico, en forma oral y escrita.” (Perfil_HYG_UMCE)

En síntesis, en la formación inicial de profesores de Historia y Geografía, temáticas como: la diversidad e inclusión, derechos humanos, la calidad de la educación, aprendizaje para todos y todas, y la misma idea de formación continua o aprendizaje para toda la vida son homologables a un conjunto de atributos que deben adquirir los estudiantes durante su trayectoria académica y que son anunciados en los perfiles de egreso (Tabla 39). Esto supone que apropiarse de esas capacidades permitirá un ejercicio profesional que responde a la demandas y necesidades del sistema educativo y de la propia sociedad, cómo:

- Atendiendo la diversidad e inclusión y respetando los derechos humanos
- Formando estudiantes para una ciudadanía ética y responsable.
- Desarrollando la articulación de saberes pedagógicos.
- Desarrollando propuestas situadas de mejoramiento mediante una visión integra innovadora y actualizada del fenómeno educativo.
- Diseñando estrategias colaborativas para su implementación y evaluación en diversos contextos educativos
- Evidenciando liderazgo pedagógico
- Desarrollando a lo largo de la trayectoria formativa de las/los estudiantes niveles de autonomía para la toma de decisiones pedagógicas contextualizadas.
- Analizando críticamente el sistema educativo,

- Desarrollando progresivamente niveles de autonomía para la toma de decisiones pedagógicas contextualizadas.
- Desarrollando habilidades creativas para generar propuestas didácticas para producir aprendizaje significativo en sus estudiantes
- Reflexionando críticamente sobre su quehacer docente a través de la investigación de su propia práctica
- Trabajando colaborativamente con los actores de la comunidad educativa;
- Utilizando diversos recursos tecnológicos para favorecer el proceso de enseñanza aprendizaje.

Tabla 39

Síntesis dimensión identidad profesional carrera Pedagogía en Historia y Geografía (HYG)

Temática ODS	Perfil de Egreso Carrera Pedagogía en Historia y Geografía (HYG)
Diversidad e inclusión	<p>En Historia y Geografía, la diversidad y la inclusión educativa, como se expresado en los textos aquí expuestos, involucra competencias y habilidades que debiese adquirir quien se forma como profesor en esta disciplina, las cuales se van adquiriendo en el transcurso de la formación y que se validan en situación de práctica pedagógica, entre estas se encuentran las siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aprender a desarrolla procesos de investigación • Comunicarse en un segundo idioma, • Valoran su propia identidad y las de otras culturas o comunidades. • Aprender a conocer, comprende y transforma la diversidad cultural • Teniendo en cuenta la integridad del estudiante en la sociedad • Valorando la heterogeneidad de los contextos • Contextualizando el currículum escolar • Asumiendo una postura crítica y creativa • Tomando decisiones pedagógicas, para aprender como los estudiantes aprenden.
Aprendizaje para todos y todas	<p>En resumen, el aprendizaje para todos se significa:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Al crear oportunidades de aprendizaje significativo • Cuando se desarrollan habilidades para generar propuestas didácticas • En el diseño e implementación de estrategias de trabajo colaborativo • Utilizando recursos tecnológicos • Cuando se consideran las características socioculturales y psico sociales de sus estudiantes • En un profesor preparado para enfrentar entornos cambiantes autónomo en su quehacer, flexible, proactivo y propositivo • A través de propuestas curriculares, didácticas y evaluativas de la disciplina histórica innovadoras y que den cuenta de escenarios complejos y diversos.

Temática ODS	Perfil de Egreso Carrera Pedagogía en Historia y Geografía (HYG)
	<ul style="list-style-type: none"> • Cuando desarrollan su sentido crítico, analítico y reflexivo • Demostrando liderazgo educativo y pedagógico • En la toma decisiones fundadas y potenciando espacios de ciudadanía
DDHH y ciudadanía	<p>La identidad profesional que caracteriza la formación de profesores de historia, geografía y ciencias sociales, adopta como transversal una formación en derechos humanos, de vocación democráticas y que es activo en la promoción de competencias ciudadanía, y que se valida:</p> <ul style="list-style-type: none"> • En su encuentro con la comunidad educativa • En diálogo permanente con la sociedad • Cuando contextualmente se levantan estrategias que promuevan aprendizajes, valores y conductas ciudadanas • A través de su propia autovaloración, en la inclusividad y la tolerancia, dentro del contexto del respeto a los derechos humanos. • Desarrollando un liderazgo educativo que potencie espacios de ciudadanía y una cultura escolar colaborativa.
Calidad y equidad de la educación	<p>En ese plano una educación de calidad en esta carrera se valida cuando:</p> <ul style="list-style-type: none"> • la articulación de los saberes pedagógicos y disciplinares • se analiza críticamente el sistema educativo • desarrolla propuestas situadas de mejoramiento • se tiene una visión integral, innovadora y actualizada del fenómeno educativo, • se establecen relaciones de trabajo colaborativo con los actores de la comunidad educativa. • se resignifica y reconfigura el conocimiento disciplinar • se comunica adecuada y eficazmente de manera oral y escrita con todos los integrantes de la comunidad educativa. • sabe gestionar el currículum nacional, la evaluación y la didáctica • Investiga sobre su propia práctica.
Aprendizaje para toda la vida.	<p>“Aprendizaje para toda la vida” se asimila a los planteamientos que definen y caracterizan la llamada formación continua o permanente, la que se desarrolla en la FID cuando:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se reflexiona de modo crítico sobre su rol docente. • Se hace investigación e indaga sobre sus propias prácticas. • Se articulan saberes de la formación (integración y apropiación de saberes) • Se apropian de saberes transversales como adquirir una segunda lengua, o usar adecuadamente los TICs. • Se despliegan estrategias de enseñanza – aprendizaje innovadoras. • Se aprender trabajado con otros (colaborativamente). • Reconfigura su conocimiento disciplinar • En formación inicial, la idea de aprendizaje para toda la vida o educación continua, se resignifica cuando se producen momentos de integración y diálogo de saberes en situación de formación, justamente es la manera en que se busca reducir la fragmentación curricular tan recurrente en un plan de estudios académico – profesional. <p>Del mismo modo, los profesionales que se forman en esta carrera, se caracterizan por aprender a promover en sus estudiantes habilidades el pensamiento crítico.</p>

Temática ODS	Perfil de Egreso Carrera Pedagogía en Historia y Geografía (HYG)
Desarrollo sostenible	<p>En la carrera de historia y geografía desarrollan un currículum que aborda temáticas propias de la sustentabilidad.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se presenta como contenidos relativos a la sustentabilidad: ambiental, ecológica, socioeconómica y cultural. • En la implementación de diversos recursos didácticos y evaluativos, considerando la dimensión humana y física del territorio • Promueven en sus estudiantes una vida respetuosa del medio ambiente y comprometida con el mejoramiento de la calidad de vida de la población y la equidad social. • Desde las ciencias sociales aportar al conocimiento de los procesos y acontecimientos políticos, económicos culturales y sociales, teniendo en cuenta enfoques contemporáneos, como la ecología, diversidad, inclusión, marginalidad, entre otros. • En esta carrera, parece de toda lógica, que en sus perfiles de egreso declaren saberes ligados al desarrollo sostenible, los cuales, a su vez, vinculan a otras temáticas como derechos humanos, ciudadanía o diversidad cultural
Igualdad de género	<p>No se visualiza en los perfiles de egreso, el enfoque de género.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Un indicador posible, de lenguaje de género, es el uso de artículos “los o las” para identificar a los estudiantes. <p>Nuevamente, el enfoque de Género que declaran los perfiles de egreso en esta carrera, están ausente al menos explícitamente. En tal sentido, se supone que temáticas como diversidad cultural y la inclusión educativa, al igual que derechos humanos y ciudadanía abordarían estas problemáticas, o las sub incluirán.</p>
Síntesis final dimensión Identidad Profesional en Pedagogía en Historia y Geografía	<p>En síntesis, en la formación inicial de profesores de Historia y Geografía, temáticas como: la diversidad e inclusión, derechos humanos, la calidad de la educación, aprendizaje para todos y todas, y la misma idea de formación continua o aprendizaje para toda la vida son homologables a un conjunto de atributos que deben adquirir los estudiantes durante su trayectoria académica y que son anunciados en los perfiles de egreso. Esto supone que apropiarse de esas capacidades permitirá un ejercicio profesional que responde a la demandas y necesidades del sistema educativo y de la propia sociedad, cómo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Atendiendo la diversidad e inclusión y respetando los derechos humanos • Formando estudiantes para una ciudadanía ética y responsable. • Desarrollando la articulación de saberes pedagógicos. • Desarrollando propuestas situadas de mejoramiento mediante una visión integra innovadora y actualizada del fenómeno educativo. • Diseñando estrategias colaborativas para su implementación y evaluación en diversos contextos educativos • Evidenciando liderazgo pedagógico • Desarrollando a lo largo de la trayectoria formativa de las/los estudiantes niveles de autonomía para la toma de decisiones pedagógicas contextualizadas. • Analizando críticamente el sistema educativo, • Desarrollando progresivamente niveles de autonomía para la toma de decisiones pedagógicas contextualizadas. • Desarrollando habilidades creativas para generar propuestas didácticas para producir aprendizaje significativo en sus estudiantes • Reflexionando críticamente sobre su quehacer docente a través de la investigación de

Temática ODS	Perfil de Egreso Carrera Pedagogía en Historia y Geografía (HYG)
	su propia práctica

Fuente. Elaboración propia tomando como base el análisis documental de textos representativos FID en los casos seleccionados.

4.3.16 Carrera Pedagogía en Lenguaje y Comunicación (Enseñanza secundaria)

La otra carrera de enseñanza secundaria analizada es Pedagogía en Lenguaje y Comunicación o Castellano, como también se le conoce. También tiene una duración promedio que va entre 9 a 10 semestres académicos (4,5 a 5 años). El/la egresado(a) es capaz de promover aprendizajes significativos en el ámbito de la lengua española, la literatura y la comunicación, pertinentes a los diversos contextos en que se desempeña. Se caracteriza por Domina fundamentos y destrezas características del ejercicio pedagógico, conocimientos de la estructura e historia de la lengua española y enfoques de análisis literario; aspectos que le permiten describir los valores manifiestos de la literatura en sus distintos géneros, tendencias y épocas. De inicio, cabe señalar, que su perfil de egreso es muy similar al de la otra pedagogía de enseñanza media aquí descrita (Historia y Geografía) porque sólo cambian los contenidos disciplinares o de especialidad.

4.3.17 Temática: Diversidad e inclusión en pedagogía en Lenguaje y Comunicación

Respecto a diversidad e inclusión señalan que los egresados de esta carrera se comprometen con la realidad educativa y cuentan con las habilidades y competencias para producir aprendizajes relevantes:

“La Carrera forma profesionales comprometidos con la realidad educativa, capaces de visualizar la necesidad de cambio cuando corresponda, dar respuestas creativas a la problemática educacional y actuar de acuerdo con los valores propios de una cultura humanista.” (Perfil_LyC_UMCE)

“capaz de promover aprendizajes significativos en el ámbito de la lengua española, la literatura y la comunicación, pertinentes a los diversos contextos educativos en que se desempeña” (Perfil_LYC_UMCE).

Como se puede leer, la idea clave aquí es la capacidad para desempeñarse adecuadamente en “contextos diversos” . En tal sentido, en los perfiles se refieren a lo mismo, pero desde la contextualización del currículum de Educación Media para planificar las diversas situaciones de aprendizaje y evaluación, adoptando una actitud crítica y creativa para contribuir al desarrollo de competencias para la vida y para la participación de los jóvenes en su entorno.

“Implementa estrategias de trabajo colaborativo, para atender a los desafíos propios de su acción docente, demostrando empatía, compromiso con el aprendizaje, valoración de la diversidad y respeto por las diferencias individuales de cada sujeto que conforma el equipo.” (Perfil_LYC_UMCE)

“Domina los saberes disciplinares de la ciencia del lenguaje y de la comunicación oral y escrita y es capaz, a partir de la reflexión, de aplicar estos conocimientos en un contexto didáctico.” (Perfil_LYC_UMCE)

En cuanto a la diversidad cultural declaran la necesidad de demostrar

“habilidades de liderazgo en el fortalecimiento de una cultura escolar colaborativa para lograr el aprendizaje y el desarrollo personal y social de todos los estudiantes de educación media y potenciar espacios de ciudadanía” (Perfil_LYC_PUC).

También señalan desarrollar las capacidades para atender la diversidad cultural, por ejemplo, a través del manejo de un segundo idioma y generando, a su vez, las oportunidades de aprendizaje significativo para sus estudiantes teniendo en cuenta sus contextos educativos diversos.

“Se comunica en un segundo idioma de manera eficiente, a través de estrategias que le permiten mantener el flujo de la comunicación valorando el rol del segundo idioma como medio de expresión de la propia identidad y como habilidad para la interacción, el entendimiento y conocimiento de otras culturas o comunidades.” (Perfil_LYC_UMCE)

“Se comunica adecuadamente en forma oral y escrita en diversos contextos, particularmente en el ejercicio de su actividad profesional docente.”
(Perfil_LYC_UMCE)

De hecho, en una de las universidades regionales hacen oídos al entorno y a la diversidad cultural que caracteriza a su región, y desde su ámbito disciplinar dan cuenta de la necesidad de que sus egresados de pedagogía conozcan y analicen

“críticamente la producción literaria de la región de Valparaíso”
(Perfil_LYC_UPLA).

Y además que sea un profesional:

“...capaz de dar respuesta investigativa a la problemática cotidiana de la escuela.” (Perfil_LYC_UPLA)

4.3.18 Temática: Aprendizaje para todos y todas en pedagogía en Lenguaje y Comunicación

En ese mismo escenario, los perfiles de egreso en pedagogía en lenguaje y comunicación, promueven el aprendizaje para todos y todas, la forma práctica que declaran pasa por implementar estrategias de trabajo colaborativo, para atender a los desafíos propios de su acción docente, demostrando empatía, compromiso con el aprendizaje, valoración de la diversidad y respeto por las diferencias individuales de cada sujeto. Del mismo modo, adaptando sus distintos recursos curriculares, metodológicos, didácticos y evaluativos a los contextos en los que intervengan, tal como se señala en los siguientes discursos:

“Dominio de los saberes disciplinares de la ciencia del lenguaje y de la comunicación oral y escrita y es capaz, a partir de la reflexión, para aplicar estos conocimientos en un contexto didáctico”. (Perfil_LYC_PUC)

“Desarrolla situaciones de enseñanza aprendizaje de lengua, literatura y comunicación, considerando diversos contextos educativos para el logro de una pertinente transposición didáctica.” (Perfil_LYC_UPLA)

“Crea oportunidades de aprendizaje significativo para sus estudiantes en contextos educativos diversos, integrando saberes pedagógicos a través de procesos colaborativos de reflexión.” (Perfil_LYC_UMCE)

“Maneja y conoce las prácticas de lectura y reconoce su utilidad para la generación de hábitos y el trabajo de comprensión en el aula.” (Perfil_LYC_UPLA)

En este contexto aparece como clave comprender el impacto que tienen los diversos recursos tecnológicos en el desarrollo curricular y en las prácticas pedagógicas, en el sentido, saber usar y adaptar a las realidades de aula es fundamental para contribuir a una buena docencia y al desarrollo del pensamiento, aquí un ejemplo:

“Adapta el uso de diversos recursos tecnológicos en el desarrollo curricular, desde la comprensión del impacto y rol de las TIC en la sociedad y la educación, como un medio que contribuye a la docencia y el desarrollo del pensamiento.” (Perfil_LYC_UMCE)

En esta pedagogía, como también en la anterior, hay un fuerte componente disciplinar en el discurso que declaran sus perfiles de egreso o profesionales, por sobre saberes más pedagógico, educativo o de formación identitaria, tal y como lo expresa el siguiente extracto de uno de los documentos analizados.

“El profesor de Castellano y Comunicación posee un eficiente dominio de métodos, técnicas y procedimientos pedagógicos que le permitan diagnosticar, investigar y solucionar problemas del ámbito de la enseñanza de la literatura, la lingüística y la comunicación en un contexto multicultural de respeto y tolerancia.” (Perfil_LYC_PUC)

“Integra aspectos fundamentales de la Educación Literaria considerando la literatura como un fenómeno complejo (producto cultural, como fuente de goce estético, de entretenimiento, factor constructor de identidades y de conocimiento) con la finalidad de formar críticamente a sus futuros educandos.” (Perfil_LYC_UPLA)

“Conoce modelos y desarrolla estrategias para la comprensión [lectora] de diversos discursos.” (Perfil_LYC_UPLA)

“...al profesor de Castellano manejar y conocer las prácticas de lectura reconociendo su utilidad para la generación de hábitos y el trabajo de comprensión en el aula. (Perfil_LYC_UPLA)

En el caso de la una de las universidades proponen que sus decisiones para lograr el aprendizaje de todos y todas se fundamenten en referentes pedagógicos, disciplinares y de contexto, para desde ahí

“diseñar, implementar, conducir, monitorear y evaluar situaciones educativas de calidad para todos los alumnos en los diferentes niveles de la Educación Media.” (Perfil_LYC_PUC)

De ese modo, habilidades de liderazgo docente robustecen una cultura escolar colaborativa para lograr que todos y todas aprendan, y se desarrollen de modo personal y social y, como lo dicen en sus perfiles, potenciando a su vez espacios de ciudadanía.

4.3.19 Temática: Derechos humanos y ciudadanía en pedagogía en Lenguaje y Comunicación

En el ámbito de los DDHH y la ciudadanía dicen (los perfiles de egreso) promover valoración por la persona humana en su dignidad e integralidad considerando su propia autovaloración y promoviendo la inclusividad y la tolerancia:

“todo dentro del contexto del respeto a los derechos humanos individuales y colectivos dentro de los que destaca el derecho universal del acceso a la educación.” (Perfil_LYC_UPLA)

Es durante el desarrollo de trabajos colaborativo con sus pares y con la comunidad educativa toda, donde se visualizan aquellos aprendizajes vinculados a competencias ciudadanas y de respeto por los DDHH.

“Establece, a su vez, relaciones de trabajo colaborativo con los actores de la comunidad educativa, demuestra conocimiento de una segunda lengua y aplica didácticamente diversos recursos tecnológicos.” (Perfil_LYC_UMCE)

“manifiesta y vivencia la valoración por la persona humana en su integralidad más profunda, considerando como punto de partida su propia autovaloración y promoviendo la inclusividad y la tolerancia, todo dentro del contexto del respeto a los derechos humanos individuales y colectivos dentro de los que destaca el derecho universal del acceso a la educación.” (Perfil_LYC_UPLA)

“El profesional formado en la Universidad de Playa Ancha demuestra un compromiso ético que potencia su formación profesional en los escenarios de interacción en que participa.” (Perfil_LYC_UPLA)

4.3.20 Temática: Calidad de la Educación en pedagogía en Lenguaje y Comunicación

Respecto a la calidad de la educación, si bien no lo anuncian como una de sus metas explícitas, sí hacen mención que en sus procesos formativos desarrollan competencias y capacidades en sus estudiantes para que sepan intervenir en las realidades educativa en las que les corresponda actuar, de manera oportuna y dando respuestas creativas a la problemática educacional.

“Desarrolla propuestas situadas de mejoramiento mediante una visión integral, innovadora y actualizada del fenómeno educativo, evidenciando su liderazgo pedagógico.” (Perfil_LYC_UMCE)

Sobre lo mismo, el primer acercamiento a la escuela real sucede en los periodos de práctica pedagógica (inicial, intermedia y profesional), es ese espacio el que permite “ensayar” y validar aquellos saberes que van adquiriendo durante el trayecto formativo. Una de las carreras que se declara así misma con visión humanista de la educación, expresa que esa perspectiva se sostiene en el desarrollo de capacidades críticas, de responsabilidad profesional, compromiso social e interés en la formación permanente, por parte de los que egresen de sus aulas, ayudando con esto a la mejora de la calidad de la educación, por

ejemplo, en una de las competencias sello expresan que entre sus metas está formar un profesional que:

“gestiona sistemas educativos para el logro de la calidad y la excelencia basado en el conocimiento del currículum nacional, la evaluación y la didáctica como herramienta clave en el diálogo docente estudiante.” (Perfil_LYC_UTA)

“El profesor de Castellano egresado en tanto pedagogo, fundamenta el saber pedagógico teniendo en consideración las distintas bases que permiten la profesión docente, comprende y aplica los aprendizajes teniendo como referencia la dinámica e integridad del estudiante en la sociedad reconociendo su desarrollo y evolución en la heterogeneidad de los conocimientos.” (Perfil_LYC_UPLA)

4.3.21 Temática: Aprendizaje para toda la vida en pedagogía en Lenguaje y Comunicación-

Respecto al aprendizaje para toda la vida, en esta pedagogía también se le asimila a formación continua, a modo de resumen algunos de los argumentos que validan en sus perfiles, sobre el particular:

“Asimismo, en su práctica pedagógica, evidencia una visión humanista, capacidad crítica, responsabilidad profesional, compromiso social e interés en la formación permanente (Perfil_LYC_UMCE)

CS1 Reflexiona críticamente sobre el rol docente, a través de la investigación en la propia práctica y la articulación de los saberes pedagógicos. (Perfil_LYC_UMCE)

CE4 Investiga progresivamente sobre los saberes disciplinares que se asocian a cada una de las áreas de formación, vinculando sus resultados con el ejercicio docente. (Perfil_LYC_UMCE)

Desde la formación general y pedagógica, en estos discursos el énfasis está puesto en desarrollar las habilidades para que sus estudiantes reflexionen críticamente sobre el rol

docente, a través de la investigación en la propia práctica y la articulación de los saberes pedagógicos y disciplinares. Desde un plano disciplinar, el aprendizaje permanente es un proceso que forma parte de la trayectoria de formación del sujeto, que comienza en su formación inicial con la adquisición y apropiación de saberes propios de su disciplina, tanto desde una perspectiva teórica como en situación de práctica pedagógica, pero que no concluye con la obtención del grado y título, sino que se proyecta en el periodo de iniciación profesional:

“El profesional en formación, además, adquiere habilidades comunicativas para el desarrollo de su propio aprendizaje, utiliza integradamente las TIC para el enriquecimiento de su quehacer profesional y es capaz de formarse en un segundo

idioma, entendiendo como máxima la comunicación entre las personas.”(Perfil_LYC_UPLA)

“También innova comprendiendo la dinámica de escenarios complejos y diversos, destacando por su sentido crítico, analítico y reflexivo, estas cualidades son centrales para afrontar problemas de manera original, coordinando su trabajo individual con el colaborativo, en este sentido se perfila como un líder que conduce y orienta con discernimiento.” (Perfil_LYC_UPLA)

“Conoce las teorías y métodos actuales de los medios de comunicación masiva, analizando sus efectos en el individuo y la sociedad chilena contemporáneos. (Perfil_LYC_UPLA)

De acuerdo con lo expuesto, el aprendizaje para toda la vida se va construyendo desde que ingresa a la carrera y cuando va desarrollando habilidades y capacidades como las siguientes:

- Reflexionan críticamente sobre el rol docente, a través de la investigación en la propia práctica y la articulación de los saberes pedagógicos y disciplinares.
- Se saben comunicar en un segundo idioma de manera eficiente.

- Investiga progresivamente sobre los saberes disciplinares que se asocian a cada una de las áreas de formación, vinculando sus resultados con el ejercicio docente.
- Adquiere habilidades comunicativas para el desarrollo de su propio aprendizaje,
- Utiliza integradamente las TIC para el enriquecimiento de su quehacer profesional
- Reconfigura su conocimiento disciplinar.

4.3.22 *Temáticas Desarrollo Sostenible e Igualdad de Género en pedagogía en Lenguaje y Comunicación.*

Para finalizar, cabe señalar que, a diferencia de pedagogía en Historia y Geografía, en esta carrera las temáticas Desarrollo Sostenible e Igualdad de Género no se declaran en los perfiles analizados (Tabla 40). En tal sentido, se supone que estas problemáticas se incluyen en otras como diversidad cultural, inclusión educativa, o en derechos humanos y ciudadanía.

Tabla 40

Síntesis dimensión identidad profesional carrera Pedagogía en Lenguaje y Comunicación (LYC)

Temática ODS	Perfil de Egreso Carrera Pedagogía en Lenguaje y Comunicación (LYC)
Diversidad e inclusión	<p>Los egresados de esta carrera se comprometen con la realidad educativa y cuentan con las habilidades y competencias para producir aprendizajes relevantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollan la capacidad para desempeñarse adecuadamente en “contextos diversos” y atender la diversidad cultural. • A través de la contextualización del currículum de Educación Media. • Cuando planificar las diversas situaciones de aprendizaje. • Adoptando una actitud crítica y creativa para contribuir al desarrollo de competencias para la vida y para la participación de los jóvenes en su entorno. • Manejo de un segundo idioma • Generando oportunidades de aprendizaje significativo para sus estudiantes teniendo en cuenta sus contextos educativos diversos.
Aprendizaje para todos y todas	<p>Promueven el aprendizaje para todos y todas,</p> <ul style="list-style-type: none"> • Implementando estrategias de trabajo colaborativo • Demostrando empatía, compromiso con el aprendizaje. • Valorando la diversidad y respeto por las diferencias individuales. • Adaptando los recursos curriculares, metodológicos, didácticos y evaluativos a los contextos en los que intervengan.

Temática ODS	Perfil de Egreso Carrera Pedagogía en Lenguaje y Comunicación (LYC)
DDHH y ciudadanía	<ul style="list-style-type: none"> • Cuando comprenden el impacto que tienen los diversos recursos tecnológicos en el desarrollo curricular y en las prácticas pedagógicas. • Manejo profundo del currículo disciplinar. • Cuando fundamentan sus decisiones en referentes pedagógicos, disciplinares y de contexto. • Desarrollan habilidades de liderazgo docente <p>Promueven en sus perfile valoración por la persona humana.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Respeto por la dignidad e integralidad considerando su propia autovaloración y promoviendo la inclusividad y la tolerancia: • Aprendiendo a trabaja colaborativamente con sus pares y con la comunidad educativa. • Visualizando aquellos aprendizajes vinculados a competencias ciudadanas y de respeto por los DDHH.
Calidad y equidad de la educación	<p>Desarrollan competencias y capacidades en sus estudiantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aprendan a intervenir en las realidades educativa en las que les corresponda actuar, de manera oportuna y dando respuestas creativas a la problemática educacional. • Validar los procesos de práctica con un actuar docente de calidad. En el entendido de que son espacios que permite “ensayar” y validar aquellos saberes que van adquiriendo durante el trayecto formativo. • Visión humanista de la educación. • Desarrollo de capacidades críticas • Responsabilidad profesional • Compromiso social e interés en la formación permanente.
Aprendizaje para toda la vida.	<p>De acuerdo con lo expuesto, el aprendizaje para toda la vida, se va construyendo desde que ingresa a la carrera y cuando va desarrollando habilidades y capacidades como las siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reflexionan críticamente sobre el rol docente, a través de la investigación en la propia práctica y la articulación de los saberes pedagógicos y disciplinares. • Se saben comunicar en un segundo idioma de manera eficiente. • Investiga progresivamente sobre los saberes disciplinares que se asocian a cada una de las áreas de formación, vinculando sus resultados con el ejercicio docente. • Adquiere habilidades comunicativas para el desarrollo de su propio aprendizaje, • Utiliza integradamente las TIC para el enriquecimiento de su quehacer profesional • Reconfigura su conocimiento disciplinar.

Temática ODS	Perfil de Egreso Carrera Pedagogía en Lenguaje y Comunicación (LYC)
Desarrollo sostenible	No se refieren
Igualdad de género	No hacen mención
OTROS	

Fuente. Elaboración propia teniendo en cuenta el análisis documental de textos representativos FID en los casos seleccionados.

4.4 Resultados Dimensión III: Programática

El objetivo en esta dimensión es describir y analizar las competencias FID sobre las que se organizan curricularmente las carreras contempladas en los programas de asignaturas, para saber sí, y cómo, estas se abordan en los planteamientos educativos ODS. Estratégicamente se realiza un análisis de contenido a partir de las dimensiones de competencias siglo XXI y las temáticas educativas contempladas en los ODS. En ambos momentos, se indaga su presencia o ausencia en los programas de asignatura revisados. Tanto, para analizar la presencia o ausencia de las competencias y habilidades ODS y sus temáticas educativas ODS, se acudirá a los ámbitos donde se desarrollan las competencias FID, a saber:

- Educativas y pedagógicas (Formación profesional)
- Formación práctica
- Formación General (Sello/Identitaria)

A efecto de este trabajo investigativo, se presenta una visión de conjunto de los resultados obtenidos, es decir lo que aquí se expone corresponde a la síntesis que agrupa en un mismo análisis a las cuatro carreras estudiadas, es decir 16 pedagogías, destacando principalmente las áreas formativas más deficitarias.

Esquemáticamente, para leer los resultados descriptivos y analíticos, se sigue el siguiente itinerario: Carrera: ámbito, plan de estudio y asignaturas seleccionadas. A continuación, en la Tabla 41 se resume el *corpus* de datos analizados sobre lo que se informa por carrera, ámbito y la selección de cursos (asignaturas) del plan de estudio, sus principales hallazgos.

Tabla 41

Número de programas de estudio por carrera, ámbito de formación y % de incidencia

Número total de Programas de Estudio seleccionados por Universidad por ámbito de Formación					
Carrera	Educativos / Pedagógicos	Formación Práctica	Formación General (sello)	Total, programas	% Incidencia por carrera
Educación	36	24	15	75	25,7%

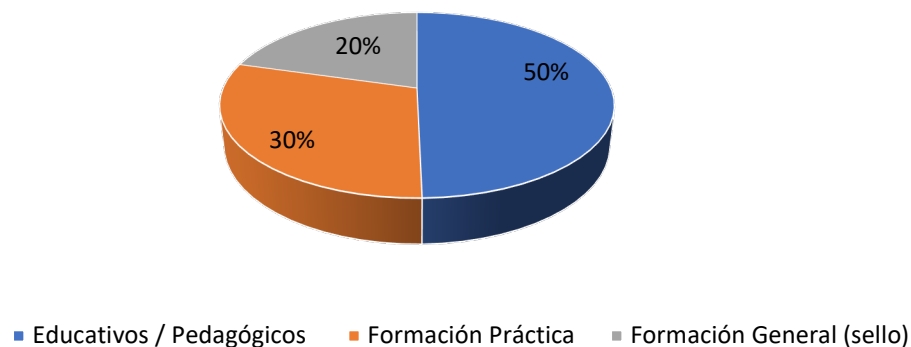
Número total de Programas de Estudio seleccionados por Universidad por ámbito de Formación					
Carrera	Educativos / Pedagógicos	Formación Práctica	Formación General (sello)	Total, programas	% Incidencia por carrera
Parvularia (EPV)					
Educación General Básica (EGB)	38	20	15	73	25,0%
Pedagogía en Historia y Geografía (HYG)	37	22	15	74	25,3%
Pedagogía en Lenguaje y Comunicación (LYC)	34	21	15	70	24,0%
Total, documentos	145	87	60	292	100,0%
% de incidencia por ámbito	50%	30%	20%	100%	

Fuente: Elaboración propia.

Como se puede leer en la Tabla 41 se revisaron los cuatro planes de estudios con un total de 292 programas de asignatura (cursos), 145 (50 %) en el ámbito Educativo/Pedagógico (Profesional); 87 (30%) en Formación Práctica; y 60 (20%) de Formación General (sello/identitaria). En la Figura 14 se muestra un consolidado porcentual de la incidencia de programas por ámbito.

Figura 14

Porcentaje de incidencia de programas por ámbito de formación

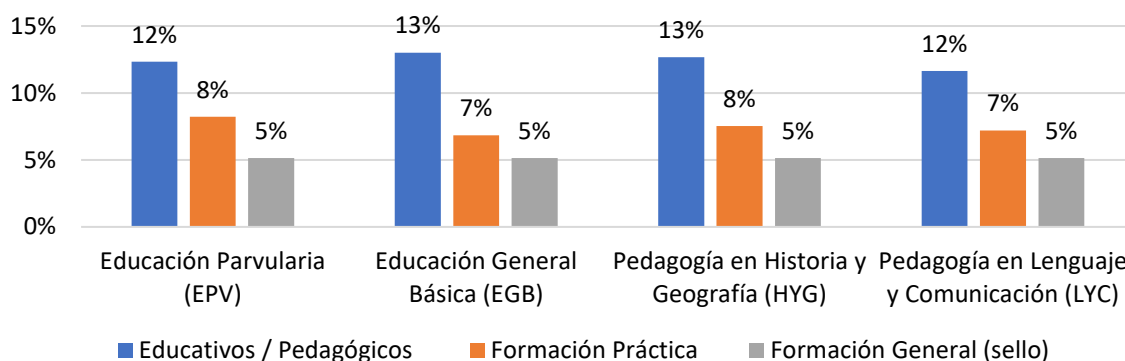


Del plan de estudio de la carrera Educación Parvularia (EPV) se selecciona un total de 75 cursos (25,7%); en Educación General Básica (EGB) 73 (25%); en pedagogía en

Historia y Geografía (HYG) 74 asignaturas (25,3); y en pedagogía Lenguaje y Comunicación (LYC) 70 programas (24,0%) (Figura 15).

Figura 15

Distribución de porcentajes inter-carrera y por ámbito de formación



4.4.1 Resultado Generales presencia/ ausencia de las competencias y habilidades ODS en las carreras analizadas.

En esta primera parte de los resultados se buscó identificar la presencia o ausencia de las competencias y habilidades siglo XXI en los programas de asignatura de las carreras pedagógicas seleccionados, a saber.

- Cognitivas (que hacen referencia al razonamiento y la memoria): Pensamiento crítico; creatividad e innovación; resolución de problemas; comunicación; manejo de información; apropiación de las tecnologías digitales.
- Intrapersonales (capacidades de las personas para manejar su conducta y emociones): Pensamiento reflexivo; habilidades personales.
- Interpersonales (concebidas como la expresión de ideas, la interpretación y respuesta a los mensajes de los interlocutores): Colaboración; ciudadanía local, nacional y global; responsabilidad social.

4.4.2 Carrera Educación Parvularia

Como se puede leer en los datos expuestos en la figura 16 y 17, son 75 los programas visados de los cuales 36 (48%) corresponden al ámbito Educativos/Pedagógicos; 24 (32%) de Formación Práctica; y 15 (20%) de Formación General o sello.

Figura 16

Nº de programas y su % por ámbito carrera Educación Parvularia

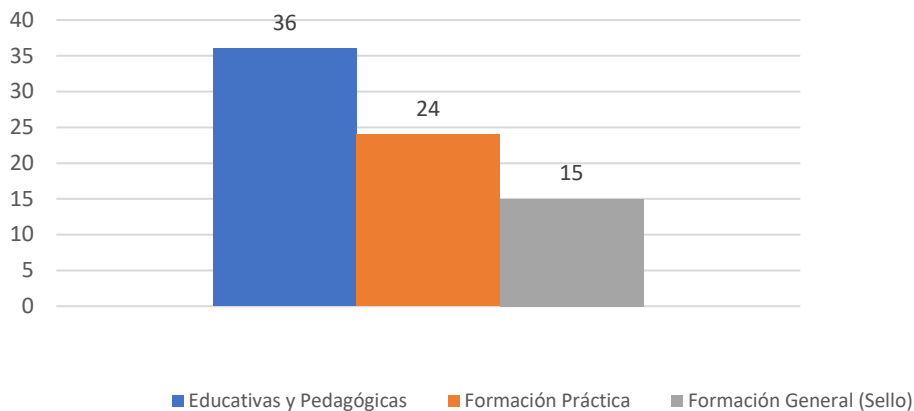
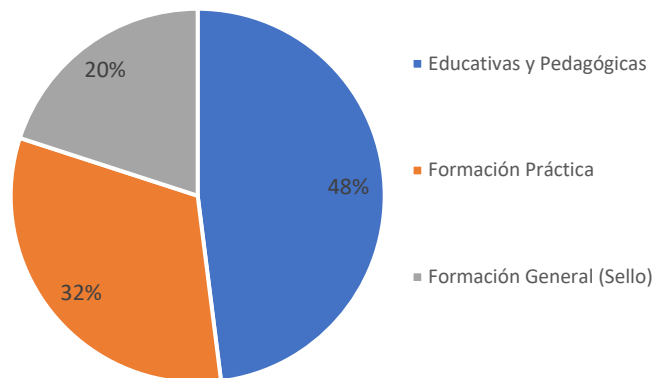


Figura 17

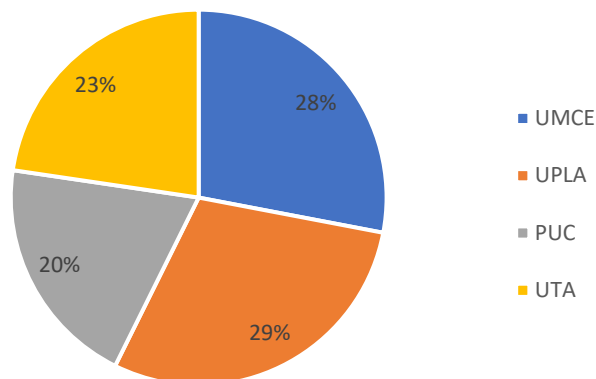
% de incidencia por ámbito, carrera Educación Parvularia



En la Figura 18 se muestra una panorámica general de los porcentajes de incidencia de los programas de asignatura seleccionados por universidad. Un 28%, representan a la UMCE, un 29% a la UPLA, 23% para la UTA y un 20% para el caso de la PUC.

Figura 18

% de incidencia de los programas de asignatura por universidad, carrera EPV



En la Figura 19 se desagregan los datos por número de programas, universidad, y ámbito de formación.

Figura 19

Nº de programas por universidad y ámbito de formación, carrera EPV

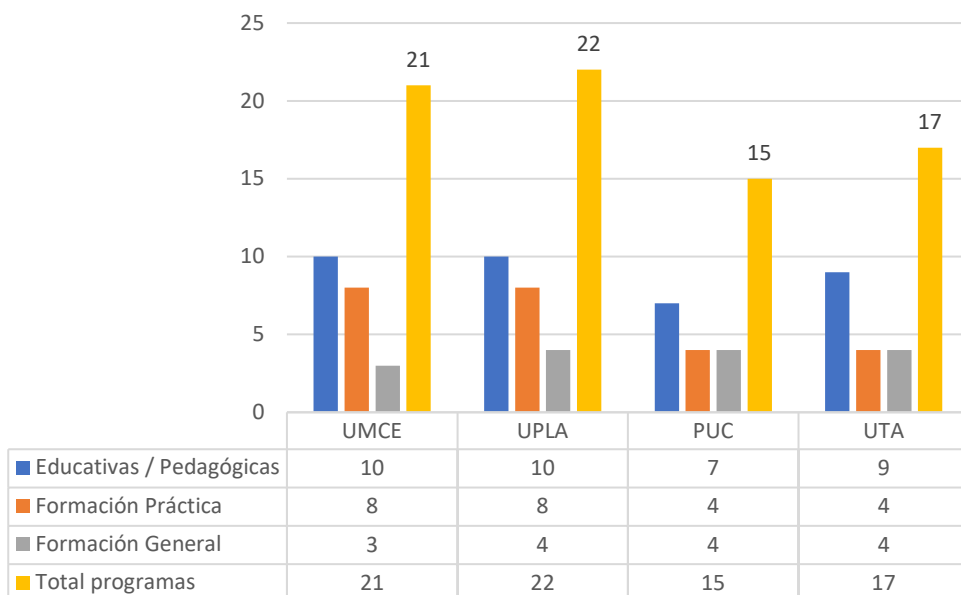
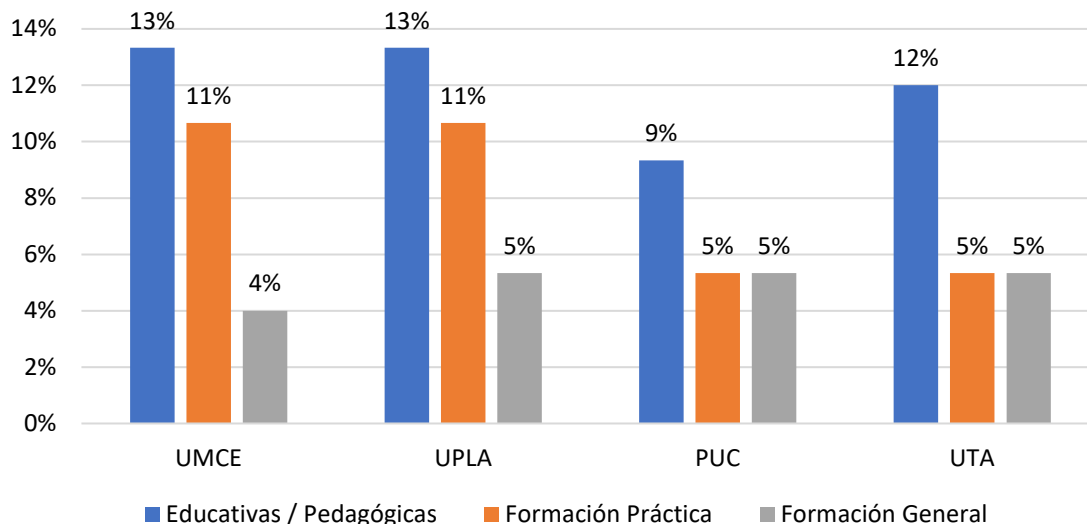


Figura 20

Distribución de % de incidencia de los programas por ámbito de formación y universidad.



Los datos fragmentados, que se presentan en Figuras 19 y 20, muestran el número de programas de asignatura seleccionados respecto de los planes de estudios analizados. En la UMCE se revisan 21 de los cuales diez (13%) corresponden al ámbito educativo/pedagógico, ocho (11%) a formación práctica y tres (4%) de formación general. En el caso de la UPLA, diez asignaturas (13%) educativas/pedagógicas, ocho (11%) de formación práctica, y cuatro (5%) de formación general. En la PUC se revisan 15 cursos de los cuales siete se hayan en el ámbito educativo/pedagógico, cuatro cursos en formación práctica (5%) y las mismas cifras en formación general (cuatro actividades curriculares equivalente al 5%). A continuación, se presentan los resultados por ámbito en EPV.

Ámbito Educativo / Pedagógico EPV

El ámbito educativo/pedagógico en EPV, agrupadno al conjunto de asignaturas homologadas, es decir, que están presentes en los planes de estudio (mallas curriculares) en los cuatro casos estudiados, como se explicó en el capítulo anterior se valida para este estudio que al menos estén presentes en dos de las cuatro universidades. La tabla 42 se muestra el proceso aquí señalado:

Tabla 42

Selección de programas de asignaturas y ámbito de formación educativo / pedagógico Plan de estudio Educación Parvularia

Universidad / Carrera	EPV-UMCE	EPV-UPLA	EPV-PUC ⁶¹	EPV-UTA
PROGRAMAS	Currículum Educativo	Currículum Educativo	Currículum y mod. curriculares en Ed. Parvularia.	Planificación y sus Fundamentos + Currículo Primer y Segundo Ciclo
	Evaluación Educativa.	Evaluación Educativa de aprendizajes	Evaluación en Educación Parvularia.	Evaluación Educativa + Evaluación del Aprendizaje Infantil.
	Investigación en Educación Parvularia	Investigación Educativa		Investigación en la Acción Educativa.
	Gestión y Proyectos + Políticas Educativas	Políticas y gestión en sistemas educativos para el logro de aprendizajes		Desarrollo Organizacional y Gestión de Redes.
	Psicología Educativa	Desarrollo psicológico del estudiante y contextos educativos	Aprendizaje y Desarrollo del Niño I y II: Teoría y Práctica	Psicología Educativa + Aprendizaje Profundo y Docencia de Calidad. El alumno y su Entorno Social+ Comunidad y Trabajo con Adultos+ Modalidades Alternativas y Proyectos en Educación Parvularia
	Sociología de la Educación + Modelos y Enfoques Educativos.	Aprendizajes Societales de la Educación.	Fundamentos de la Educación Parvularia	
	Educación Familia y Comunidad.	Orientación Educativa para el desarrollo de la persona	Familia, Comunidad y Educación	Habilidad Personal y Social del Educador

⁶¹ En esta universidad (PUC) y carrera (EPV) el plan de estudios contempla otras tres líneas de formación complementarias. Electivos en otras disciplinas; Optativos de profundización, en un área o línea de la carrera; y Minor, de profundización disciplinar en las áreas de interculturalidad, recursos educativos y juegos o expresión infantil.

Universidad / Carrera	EPV-UMCE	EPV-UPLA	EPV-PUC ⁶¹	EPV-UTA
	Filosofía de la Educación + Educación y Pedagogía	Fundamentación del saber pedagógico + Enfoques pedagógicos sobre los saberes disciplinarios.	Ética Profesional en Educación	
	Educación Inclusiva.	Estrategias para el Aprendizaje Inclusivo	Diversidad e Inclusión en Educación	Desarrollo, diagnóstico e Inclusión Educativa + Inclusión en la Educación Parvularia + Estrategia para la Inclusión Educativa.
	Otros: Educación y medio ambiente.	Otros: Estrategias Creativas de Enseñanza y Aprendizaje		Otros: Uso de TICs en la Enseñanza

Fuente: Elaboración propia.

Como se puede leer en los planes de estudio en el ámbito educativo / pedagógico (profesional), se buscó aquellas actividades curriculares (asignaturas) presentes en todas las carreras EPV o al menos en dos de ellas, los contenidos que se hayan en las cuatro instituciones tratan saberes clásicos como Currículum, Evaluación, Psicología, Sociología y Filosofía. También es destacable, asignaturas sobre diversidad e inclusión educativas, contenidos que comienzan a aparecer en las propuestas de la FID chilena recién a comienzos de la presente década, dando cuenta con esto de la necesidad de formar a los futuros pedagogos en estas áreas. En menor medida, cursos, relativos al desarrollo sostenible o sustentable (el alumno y su entorno social y educación y medio ambiente) aparecen también mencionados.

Por otro lado, cursos sobre TICs, no aparecen directamente en este ámbito, sólo una de las universidades (la UTA) las incorpora. Por lo general esos contenidos se abordan en otras esferas (formación general) o se transversalizan en el currículum (se incluyen como contenidos en las asignaturas). Otros cursos clásicos, que aparecen en los planes de estudio

tienen que ver con el desarrollo de habilidades para aprender a investigar o a trabajar con la familia y la comunidad.

En el análisis más detallado, en este ámbito partimos con la Figura 21. Esta da cuenta de un conteo del número total de veces que se menciona alguna de las competencias y habilidades siglo XXI, en uno de los 36 programas de asignatura analizado en este ámbito. Se suman todas las presencias y ausencias (396) y luego se saca un promedio obteniendo un % global de cada una. En la Figura 21 se presenta un resumen que da cuenta del número total (396) de menciones que están presentes y ausentes de los programas de asignaturas. La frecuencia de aparición señala que hay 221 menciones presentes y 175 no están siendo consideradas (Figura 22). En otras palabras, de las once competencias y habilidades siglo XXI sólo seis de ellas aparecen en los 36 cursos, el resto, es decir 5, no se estarían considerando.

Figura 21

Total menciones competencias y habilidades SXXI y % ámbito Educativo/Pedagógico.

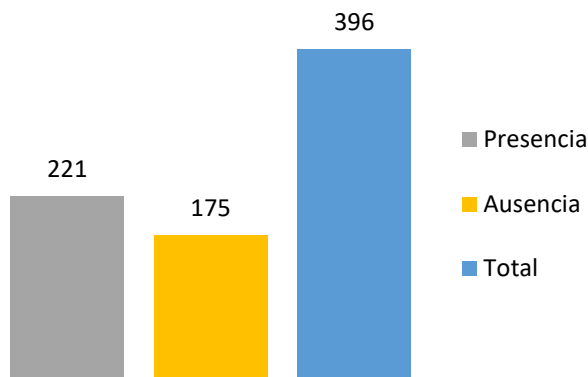
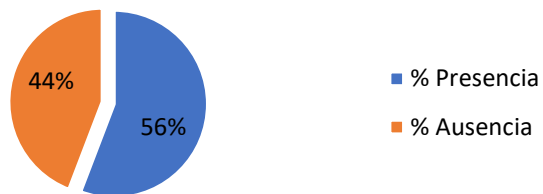


Figura 22

Total % de menciones competencias y habilidades SXXI ámbito Educativo/Pedagógico.



Si lo anterior lo llevamos a porcentajes, un 56% de las competencias y habilidades siglo XXI se puede decir que aparecen nombradas o declaradas en las asignaturas y un 44% se puede interpretar como que no se dice nada sobre el particular o simplemente están ausentes. Al analizar los datos, desde una perspectiva de conjunto, se podría suponer que hay un déficit de competencias y habilidades siglo XXI en este ámbito y carrera. Los datos más bien son parejos, un poco más alta la presencia, pero claramente no hay una predominancia de una por sobre la otra. Esto puede interpretarse, como déficit, como se dijo, o como un alineamiento en proceso hacia los ODS. En la Tabla 43 y la Figura 23 se realiza un análisis desagregado que visualiza el proceso por competencias y habilidades. Ahora bien, respecto a qué competencias y habilidades siglo XXI aparecen con más o menos presencia en los programas vinculados y analizados en este ámbito, la Tabla 43 desagrega esa información permitiendo su visualización:

Tabla 43

Presencia/ausencia competencias y habilidades siglo XXI: ámbito educativo/pedagógico EPV

Programas ámbito Educativo/Pedagógico	Competencias y Habilidades Siglo XXI	Total de menciones competencias y habilidades siglo XXI			%	
		Presencia	Ausencia	Total	% Presencia	% Ausencia
COGNITIVAS	1. Pensamiento crítico	22	14	36	61%	39%
	2. Creatividad e innovación	21	15	36	58%	42%
	3. Resolución de problemas	22	14	36	61%	39%
	4. Comunicación	24	12	36	67%	33%

Programas ámbito Educativo/Pedagógico		Total de menciones competencias y habilidades siglo XXI			%	
Dimensiones Competencias Siglo XXI	Competencias y Habilidades Siglo XXI	Presencia	Ausencia	Total	% Presencia	% Ausencia
INTRAPERSONALES	5. Manejo de la información	22	14	36	61%	39%
	6. Apropiación de las tecnologías digitales	9	27	36	25%	75%
	7. Pensamiento reflexivo	25	11	36	69%	31%
	8. Habilidades personales	27	9	36	75%	25%
	9. Colaboración	19	17	36	53%	47%
INTERPERSONALES	10. Ciudadanía local, nacional y global	6	30	36	17%	83%
	11. Responsabilidad social	24	12	36	67%	33%
Total menciones		221	175	396	56%	44%

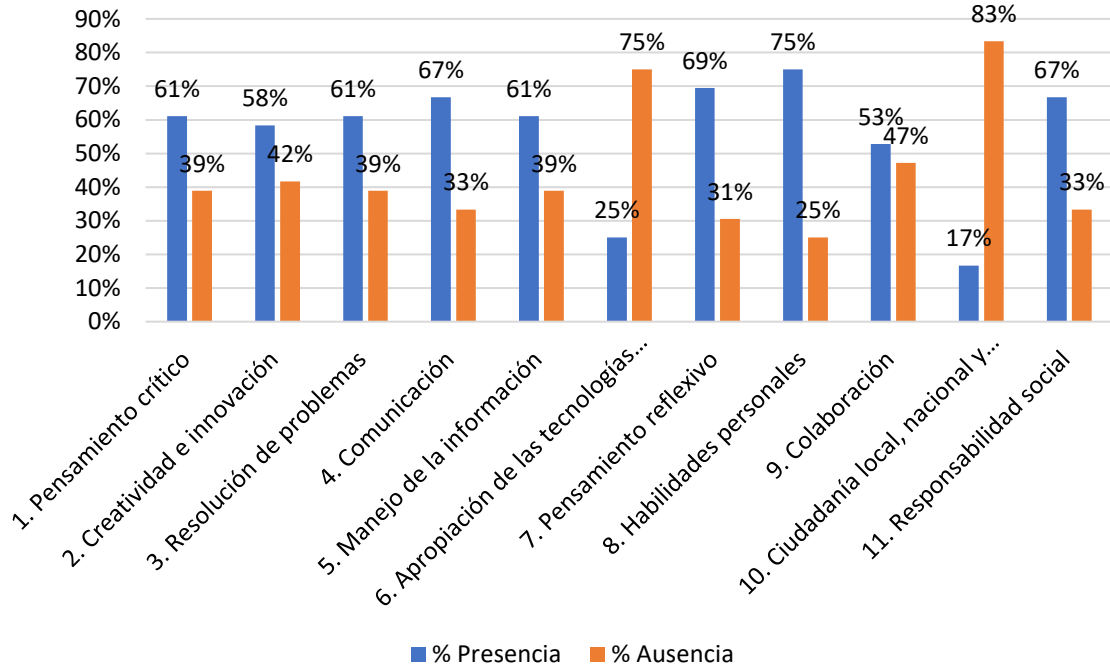
Fuente: Elaboración propia., tomando como base la propuesta de competencias y habilidades del informe de la OREAL-UNESCO 2018

Al analizar los datos de la tabla 44 se puede observar que en las tres dimensiones de competencias (cognitiva, intrapersonales e interpersonales) de las once competencias y habilidades siglo XXI (códigos apriorísticos) nueve aparecen mencionadas en los programas en un rango que va entre un 50% y 60% de menciones. De estas nueve, la competencia “habilidades personales” es la que más se aborda en los cursos con un 75%, le sigue “pensamiento reflexivo” (69%). Las otras que están en un rango medio de menciones son “Comunicación” y “Responsabilidad social” con poco más del 66%.

Respecto a las menos mencionadas en los programas, encontramos “Ciudadanía” con apenas un 16% de menciones y está ausente en el 83% de los cursos analizados, vale decir seis cursos de los 36 revisados. La otra competencia que también se trabaja poco en los cursos de formación profesional (educativos/pedagógicos) es “Apropiación de las tecnologías digitales” donde tan solo en nueve cursos de los 36 se menciona lo que equivale al 25%. La siguiente figura, resume los datos de la tabla anterior, destacando el % de presencia y ausencia de las competencias y habilidades en los programas de estudios analizados en este ámbito, en la carrera de Educación Parvularia. En la Figura 23 se presentan gráficamente los % de presencia o ausencia de las competencias y habilidades XXI, de las que se habló antes.

Figura 23

% Presencia/Ausencia de las competencias y habilidades siglo XXI en los programas de asignaturas ámbito Educativo/Pedagógico Carrera Educación Parvularia



A modo de síntesis, recordar que en el caso de esta carrera se analizaron 36 cursos o asignaturas (sumando las cuatro universidades), lo que se cuenta es si la competencia o habilidad se menciona en el programa, la presencia se valida con 1 y la ausencia con 0, donde 1 significa que el programa aparece mencionado y 0 el programa no se refiere a esa competencia.

Se puede concluir, que las once competencias están siendo consideradas en los planes y programas de asignaturas que prefiguran en los actuales programas FID chileno. Aunque, como se dijo antes, en nueve de ellas aparecen mencionadas en más de 20 cursos. Por lo que, se puede adelantar, en el caso del ámbito educativo/pedagógico, que la carrera de Educación Parvularia contiene en sus propuestas curriculares aquellas competencias y habilidades que requiere adquirir un profesional para saber responder a aquellas necesidades educativas y pedagógicas necesarias para actuar en las sociedades del siglo XXI. En tal sentido, los ODS y el ODS 4 en particular, en sus contenidos, representan un perfil docente que se alinea con tales exigencias. Sin embargo, a pesar de este mediano

alineamiento hacia los ODS, no es posible concluir, a partir del número de menciones y sus porcentajes, que la carrera de EPV se está adaptando a los ODS, es más se podría, incluso interpretar que hay un alineamiento débil o poco significativo ya que son escasas las menciones a las competencias y habilidades que estén por sobre el 70%. Por lo mismo, no hay que olvidar, que los resultados aún muestran que casi la mitad (más del 40%) de las competencias y habilidades siglo XXI mencionadas, aún no están siendo consideradas en la formación de profesionales en un perfil curricular alineando con las competencias y habilidades ODS o siglo XXI.

Ámbito Formación Práctica EPV

La formación práctica es clave en la construcción de la identidad profesional docente. De ahí, lo importante que se inicie en los primeros años y continúe durante toda la carrera. La formación práctica, es el espacio natural en el que se ponen en acción los saberes y competencias que han ido adquiriendo durante su trayectoria académica. Si bien es cierto, todas las carreras analizadas contemplan prácticas, hay algunas universidades que tomaron la decisión de incluirlas en todo el proyecto de formación (plan de estudio), como por ejemplo en la UMCE y la UPLA; en cambio, la UTA y la PUC si bien contemplan prácticas en sus primeros años no las consideran para todo el ciclo formativo, de hecho, las prácticas vuelven aparecer en los semestres finales de la carrera en las tradicionales prácticas profesionales. En la Tabla 44 se presentan las prácticas contempladas y las temáticas que abordan en cada carrera y universidad.

Tabla 44
Selección de programas de asignaturas y ámbito de formación práctica Plan de estudio Educación Parvularia

Universidad / Carrera	EPV-UMCE	EPV-UPLA	EPV-PUC	EPV-UTA
PROGRAMAS	Formación Práctica	Formación Práctica	Formación Práctica	Formación Práctica
	Práctica I: Desarrollo personal e identidad profesional (EPV) Práctica II: Desarrollo personal e identidad profesional (EPV) Práctica III: Bien-	Práctica I Persona y Vocación Pedagógica. Práctica II Conocimiento del Sistema Educativo en Educación Parvularia. Práctica III Taller	Práctica I: Intro. al Campo Profesional de la Ed. Parvularia Práctica II: Educación Parvularia No contempla	Práctica I: Inicial (EPV) Práctica II: Práctica Primer Ciclo (EPV) No contempla

Universidad / Carrera	EPV-UMCE	EPV-UPLA	EPV-PUC	EPV-UTA
	Estar y Aprendizaje de los/las niños/as. Práctica IV Práctica de desarrollo en comunidades educativas. Práctica V: Pedagógica de Experiencias Integradas I (EPV) (Práctica de Sistematización de la práctica, plan antiguo)	Pedagógico de experiencias lúdicas.) Práctica IV Taller pedagógico de expresiones artísticas. Práctica V Taller pedagógico familia y comunidad.	No contempla	No contempla
	Práctica VI: Pedagógica de Experiencias Integradas II	Práctica VI Experiencias Pedagógicas en primer ciclo en Ed. Parvularia. Práctica VII Experiencias Pedagógicas en Segundo Ciclo de Ed. Parvularia.	No contempla	No contempla
	Práctica VII: De Integración Curricular		Práctica III: Profesional I	Práctica III: Profesional (EPV)
	Práctica Final I: En Nivel Sala Cuna (EPV) + Práctica Final II: En Niveles Medio o de Transición.	Práctica VIII Profesional (EPV)	Práctica IV: Profesional II	Práctica IV: Profesional Segundo Ciclo (EPV)

Fuente: Elaboración propia.

Las actividades curriculares de formación práctica en la UMCE y en la UPLA, como se puede leer en la tabla 45, en las primeras prácticas planean saberes identitarios de la profesión, combinados con aspectos relativos a la vocación docente, conocimiento del sistema escolar, la comunidad y familia, el currículum en EPV, entre otras. Las prácticas finales o profesionales, sí están presentes en las cuatro instituciones, es el espacio de formación (teórico/práctico) que concluyen con intervenciones en los distintos niveles que les va a corresponder atender.

Respecto a la presencia o ausencia de las competencias y habilidades siglo XXI en el ámbito de formación práctica, la Tabla 45 y la Figura 24 muestran información relativa al número de asignaturas y sus porcentajes de menciones sobre aquellas que más o menos se estarían abordando en los programas de formación.

Tabla 45

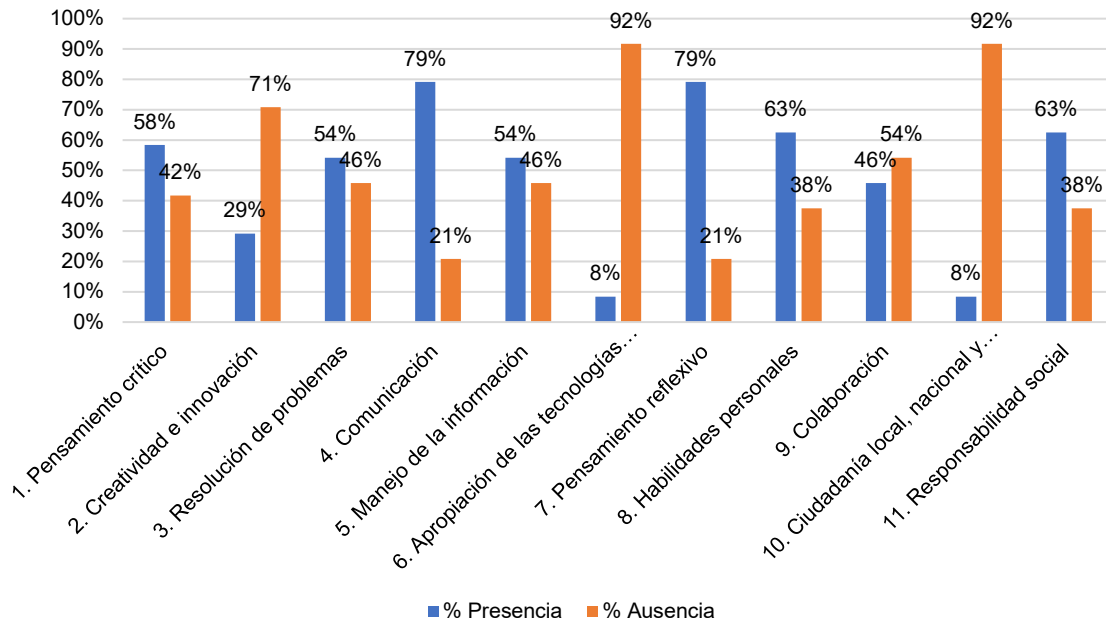
Presencia/ausencia competencias y habilidades siglo XXI: ámbito Formación Práctica EPV

Programas ámbito Formación Práctica- EPV		Total, de menciones competencias y habilidades siglo XXI			%	
Dimensiones Competencias Siglo XXI	Competencias y Habilidades Siglo XXI	Presencia	Ausencia	Total	% Presencia	% Ausencia
COGNITIVAS	1. Pensamiento crítico	14	10	24	58%	42%
	2. Creatividad e innovación	7	17	24	29%	71%
	3. Resolución de problemas	13	11	24	54%	46%
	4. Comunicación	19	5	24	79%	21%
	5. Manejo de la información	13	11	24	54%	46%
	6. Apropiación de las tecnologías digitales	2	22	24	8%	92%
INTRAPERSONALES	7. Pensamiento reflexivo	19	5	24	79%	21%
	8. Habilidades personales	15	9	24	63%	38%
	9. Colaboración	11	13	24	46%	54%
INTERPERSONALES	10. Ciudadanía local, nacional y global	2	22	24	8%	92%
	11. Responsabilidad social	15	9	24	63%	38%
Total menciones		130	134	264	49%	51%

En la dimensión cognitiva la habilidad “comunicación” es la que tiene más menciones con 79,2%. La más baja es “Apropiación de las tecnologías digitales” que solo aparece en dos (8,3%) de los 24 cursos analizados lo que significa ausencia en más del 90% de ellos. En las intrapersonales, “Pensamiento reflexivo” es la más influyente con presencia de esta habilidad en casi un 80% de las asignaturas (22 cursos). De todas estas dimensiones explicitadas en la tabla 46, entre las menos mencionadas aparecen en las competencias interpersonales “Ciudadanía local, nacional y global” apenas se nombra en dos asignaturas (8,3%), en los otros 22 (91,7%) están ausentes, vale decir que no se mencionan.

Figura 24

% Presencia/Ausencia de las competencias y habilidades siglo XXI en los programas de asignaturas ámbito Formación Práctica



Un último análisis en este ámbito, la Figura 25 muestra un resumen del número total de menciones que aparecen en los programas respecto de las once competencias y habilidades siglo XXI.

Figura 25

Total menciones presentes y ausentes competencias y habilidades SXXI ámbito Formación Práctica EPV

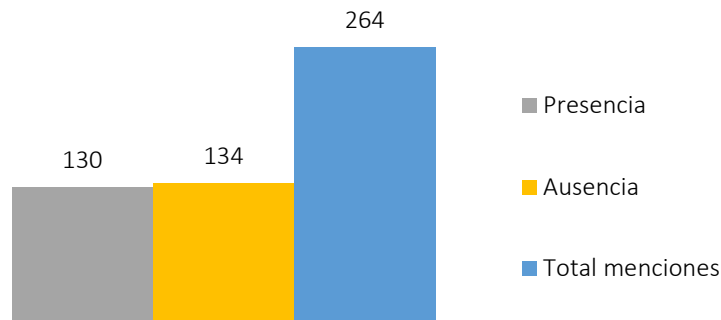
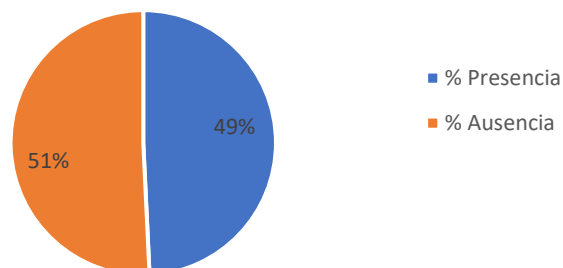


Figura 26

Total % de menciones presentes y ausentes ámbito formación práctica



Como se puede observar en la Figura 26, al sumar todas las presencias y ausencias (264) del ámbito de formación práctica alojadas en los 24 cursos, el análisis permite concluir lo siguiente: un 49% , vale decir 130, estarían formando parte de las asignaturas, sin embargo, en más del 51% de la suma de menciones (134) no se estarían tratando esas habilidades o siendo incorporadas en los programas de asignatura, vale decir están ausentes del relato sobre las competencias y habilidades ODS. Los datos en Formación Práctica (FP) coinciden con los del ámbito anterior (educativo/pedagógico), es decir, de las once competencias y habilidades siglo XXI, sólo seis de ellas aparecen en los 24 cursos, el resto, es decir 5, no se estarían considerando.

Desde el análisis primario de los datos, no es posible afirmar de manera definitiva o categórica, que la formación práctica que se realiza en la FID chilena se está adaptando o alineando con un enfoque de formación basado en los ODS y las competencias y habilidades siglo XXI. Esto se debe, a que el rango de porcentaje (49% presencia y 51% de ausencia) no permiten hacer conclusiones sobre el particular.

Ámbito Formación General (Sello/Identitaria) EPV

En el plan de estudios de Educación Parvularia las actividades curriculares Formación general, también llamadas sello o identitarias, su foco formativo se haya en el desarrollo de habilidades instrumentales y comunicativas, tal y como se muestra en la Tabla 46.

Tabla 46

Selección de programas de asignaturas y ámbito de formación general Plan de estudio Educación Parvularia

Universidad / Carrera	EPV-UMCE	EPV-UPLA	EPV-PUC	EPV-UTA
PROGRAMAS	Formación General	Formación General	Formación General	Formación General
	Segundo Idioma I Inglés	Habilidades comunicativas para el desarrollo del aprendizaje y la enseñanza I + Habilidades comunicativas para el desarrollo del aprendizaje y la enseñanza II	Formación Teológica	Comunicación Oral y Escrita
	Segundo Idioma II)	Empleo de TICs para la vida académica + Empleo de TICs para la vida profesional.	English Test (Habilidades comunicativas en inglés).	Formación General
	Segundo Idioma III	Comprensión Oral y Escrita de un segundo idioma I+ Comprensión Oral y Escrita de un segundo idioma II (Instrumental) Expresión Escrita y Hablada de un segundo idioma I (Instrumental) + Expresión Escrita y Hablada de un segundo idioma II (Instrumental)	Examen de Comunicación Escrita (Habilidades Comunicativas en español	Escritura y Lectura Académica y Disciplinaria.
			Antropología Filosófica	Estudios Culturales y Diversidad.

Fuente: Elaboración propia.

Tal y como lo presenta la tabla, las cuatro universidades incorporan cursos para desarrollar habilidades comunicativas en un segundo idioma (inglés, por lo general). Las otras asignaturas van por una línea instrumental como aprender leer y escribir desde una lógica académica. Ahora bien, de las cuatro instituciones, en dos de ellas abordan otros saberes como por ejemplo en la Universidad Católica donde todos sus planes de estudios deben incorporar a sus mallas asignaturas de formación teológica y filosóficas. Por su parte, la Universidad de Tarapacá (UTA) en las mallas aparece transversal izada una cátedra sobre estudios culturales. Respecto a la presencia de las competencias y habilidades siglo XXI, en el ámbito Formación General, la Tabla 47 da cuenta del número de menciones distribuidas en los cursos analizados.

Tabla 47

Presencia/ausencia competencias y habilidades siglo XXI: ámbito Formación General EPV

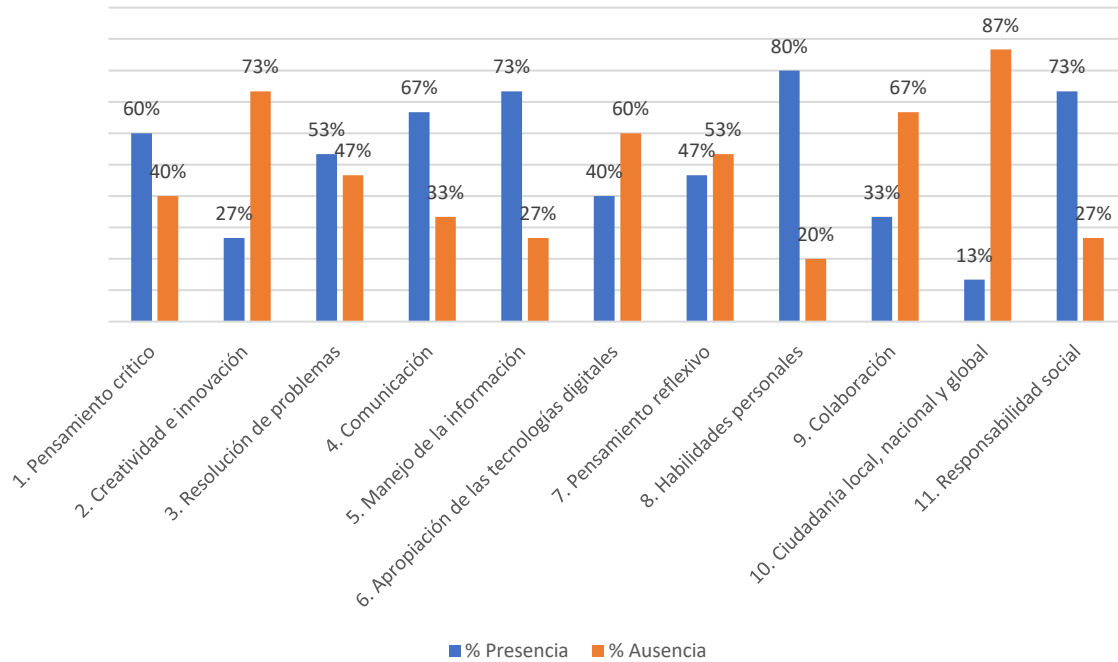
Programas ámbito Formación General (Sello/Identitario) - EPV		Total de menciones competencias y habilidades siglo XXI			%	
Dimensiones Competencias Siglo XXI	Competencias y Habilidades Siglo XXI	Presencia	Ausencia	Total	% Presencia	% Ausencia
COGNITIVAS	1. Pensamiento crítico	9	6	15	60%	40%
	2. Creatividad e innovación	4	11	15	27%	73%
	3. Resolución de problemas	8	7	15	53%	47%
	4. Comunicación	10	5	15	67%	33%
	5. Manejo de la información	11	4	15	73%	27%
	6. Apropiación de las tecnologías digitales	6	9	15	40%	60%
INTRAPERSONALES	7. Pensamiento reflexivo	7	8	15	47%	53%
	8. Habilidades personales	12	3	15	80%	20%
INTERPERSONALES	9. Colaboración	5	10	15	33%	67%
	10. Ciudadanía local, nacional y global	2	13	15	13%	87%
	11. Responsabilidad social	11	4	15	73%	27%
Total menciones		85	80	165	52%	48%

En términos concretos se analizaron 15 cursos, la competencia que más está presente es “habilidades personales” de la dimensión intrapersonal. Le sigue con más del 70% de menciones “Manejo de la información” y “Responsabilidad social”. En la medianía, con un poco más de 60% se haya pensamiento crítico y Comunicación ambas de la dimensión cognitiva. Respecto a las que aparecen menos, “Ciudadanía local, nacional y global” sólo está presente en dos cursos, esto significa que en un 87% de las asignaturas analizadas no aparece identificada en los programas. En el mismo sentido, colaboración” con un 67% y “Creatividad e innovación” con un 73%, están ausentes de los programas o al menos no se aborda contenidos o temáticas que promuevan estas habilidades en la formación general del futuro docente.

La Figura 27, complementa los comentarios anteriores a través de la muestra de los porcentajes de incidencias y su secuencia, por cada una de las competencias y habilidades ODS.

Figura 27

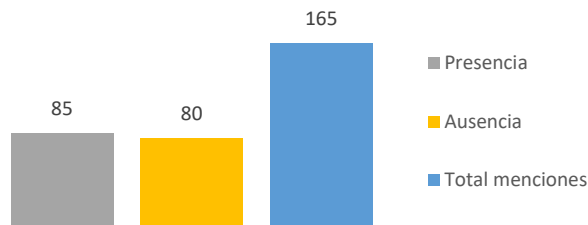
% Presencia/Ausencia de las competencias y habilidades ODS en los programas de asignaturas ámbito Formación General



Tal y cómo se hizo con los otros dos ámbitos, en la Figura 28 se muestra el resumen total de menciones, presentes o ausentes en cada competencia y habilidad siglo XXI.

Figura 28

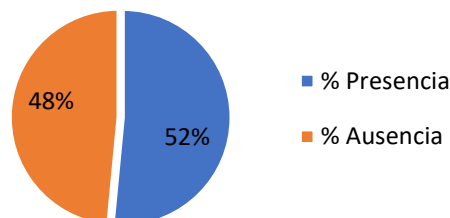
Total menciones competencias y habilidades ODS ámbito Formación General EPV



A la luz de los datos, que se exponen a continuación en la Figura 29, se puede decir que el número de menciones que identifica la presencia o ausencia de las competencia y habilidades, en cuanto a su frecuencia, es más o menos homogénea. Lo mismo se puede decir con los porcentajes, tal y como se muestra a continuación:

Figura 29

Total % de presencia o ausencia, en los programas de asignatura, de las habilidades y competencias ODS



De los 15 cursos revisados, en un 52% las competencias y habilidades siglo XXI estarían siendo consideradas y en un 48% se encuentran ausentes. Sin embargo, bajo esta aparente simetría en los porcentajes, se podría afirmar que hay un gran déficit de actividades formativas con orientación ODS. Habitualmente, el objetivo de estas asignaturas es, desarrollar competencias y habilidades instrumentales. Las universidades cuando piensan en la transversalización de estos cursos lo que buscan es que sus estudiantes las adquieran a fin de desempeñar un buen proceso de formación académica, por ejemplo, en contenidos instrumentales básicos como lenguaje y cálculo. Por lo mismo, la pretensión de estos cursos(sellos) es que los estudiantes aprendan a desarrollar estrategias de aprendizaje, que les permita sortear su tarea estudiante de educación superior, lo que también va en beneficio de disminuir la deserción o el abandono de la carrera. Por otra el dominio de una segunda lengua, que para todos los efectos en Chile es el inglés, en el entendido que es el manejo de este idioma el que más se demanda y necesita para desenvolverse en las actuales sociedades del siglo XXI.

4.4.3 Temáticas educativas ODS carrera Educación Parvularia

4.4.4 Temáticas Educativas ODS: Ámbito Educativo / Pedagógico EPV

En los planes de estudio las temáticas educativas ODS por lo general se abordan al interior de las asignaturas, y pocas son las mallas de estudio que consignan algunas específicas. Por ejemplo, cursos sobre diversidad e inclusión en todas las carreras de EPV analizadas están integrados en sus proyectos formativos. Ahora, aparecen cursos que tratan

temática educativas pero que no están en todas las carreras, al menos de manera explícita (plan de estudio), algunas de esas actividades curriculares son: Aprendizaje Profundo y Docencia de Calidad; El alumno y su Entorno Social; Educación Familia y Comunidad; Educación y medio ambiente; Prácticas sobre desarrollo personal e identidad profesional y prácticas relacionadas con la familia y comunidad; Segundo Idioma Inglés; Habilidades comunicativas para el desarrollo del aprendizaje y la enseñanza ; y Empleo de TICs. A continuación, en la Tabla 48 y la Figura 30 se visualiza que tan presentes o ausentes se hayan las temáticas educativas ODS en el contexto del plan de estudio de la carrera de Educación Parvularia partiendo con el ámbito Educativo/Pedagógico

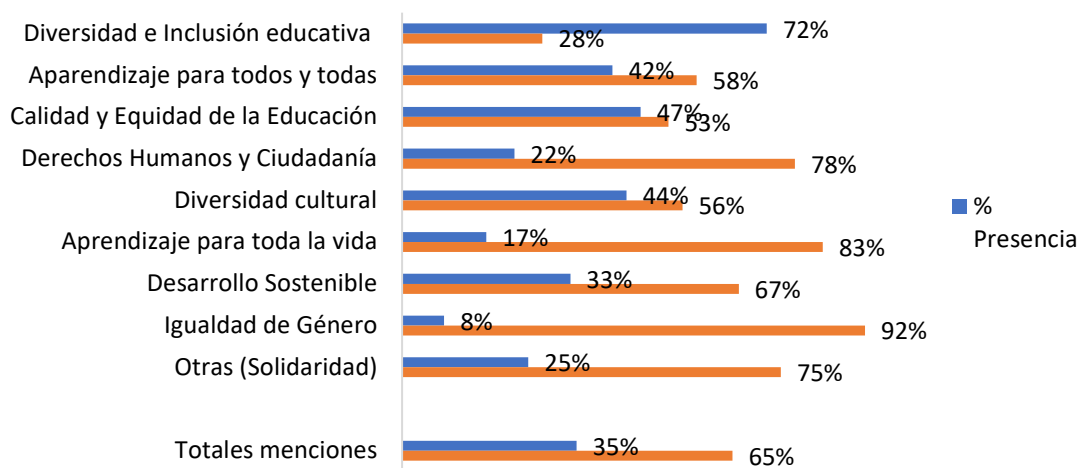
Tabla 48

Presencia/ausencia temáticas educativas ODS: ámbito Educativo/pedagógico

Programa Ámbito Educativo/Pedagógico	Total de menciones Temáticas Educativas ODS, EPV			%	
	P	A	Total	% Presencia	% Ausencia
Presencia/Ausencia Temáticas educativas ODS					
Diversidad e Inclusión educativa	26	10	36	72%	28%
Aprendizaje para todos y todas	15	21	36	42%	58%
Calidad y Equidad de la Educación	17	19	36	47%	53%
Derechos Humanos y Ciudadanía	8	28	36	22%	78%
Diversidad cultural	16	20	36	44%	56%
Aprendizaje para toda la vida	6	30	36	17%	83%
Desarrollo Sostenible	12	24	36	33%	67%
Igualdad de Género	3	33	36	8%	92%
Otras (Solidaridad)	9	27	36	25%	75%
Totales menciones	112	212	324	35%	65%

Figura 30

% Temáticas educativas ODS, presentes/ausentes ámbito educativo/pedagógico EPV



Como se puede leer en la tabla 49 y en la Figura 31, en EPV, las temáticas que más aparecen en los programas son: diversidad e inclusión educativa con 21 (72,2%), el resto de los temas no sobrepasan el 60% de menciones. Por lo mismo, respecto a las ausencias, tres son las que menos se abordan en los cursos: Igualdad de Género (91,7%), Derechos Humanos y Ciudadanía (77,8%), y Aprendizaje para toda la vida (83,3%). Coinciden estos últimos datos, con los resultados y análisis que se hace a los discursos de los documentos de las primeras dimensiones (política institucional, identidad profesional) donde el tema de la “Igualdad de Género” aparece muy poco o casi nada en esta carrera.

La temática, “Desarrollo Sostenible”, en el caso de EPV, si bien es baja su presencia (33,3%) respecto a la ausencia (66,7%), que se reconozca que se abordan como contenidos en las asignaturas es positivo, en el entendido que estos temas no se abordaban ni directa ni indirectamente en la FID chilena hace algunos años en los planes de estudio ni como asignaturas.

Una temática emergente, en EPV, es “solidaridad” con 9 menciones (25%), lo que significa que algunas carreras lo están considerando en sus proyectos de formación.

4.4.5 Temáticas Educativas ODS : Ámbito Formación Práctica EPV

Respecto a la formación práctica, la temática educativa ODS más mencionada en los programas de estudio EPV analizados, es “aprendizaje para todos” con presencia en 19 cursos lo que equivale al 79,2%. Por el contrario, la que menos se trata es “Igualdad de género” (87,5%). En la Tabla 49 se da cuenta de la información aquí comentada.

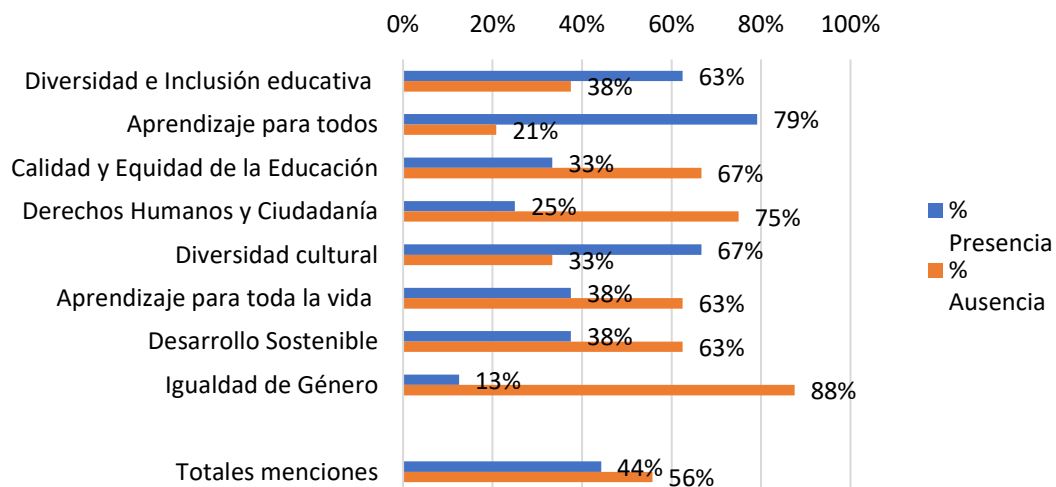
Tabla 49

Presencia/ausencia temáticas educativas ODS: ámbito Formación Práctica

Programas Ámbito Formación Práctica	Total de menciones Temáticas Educativas ODS, EPV			%	
	P	A	Total	% Presencia	% Ausencia
Diversidad e Inclusión educativa	15	9	24	63%	38%
Aprendizaje para todos	19	5	24	79%	21%
Calidad y Equidad de la Educación	8	16	24	33%	67%
Derechos Humanos y Ciudadanía	6	18	24	25%	75%
Diversidad cultural	16	8	24	67%	33%
Aprendizaje para toda la vida	9	15	24	38%	63%
Desarrollo Sostenible	9	15	24	38%	63%
Igualdad de Género	3	21	24	13%	88%
Totales menciones	85	107	192	44%	56%

Figura 31

Temáticas educativas ODS, presentes/ausentes ámbito Formación Práctica EPV



Además de los ya mencionados, la temáticas derechos humanos y ciudadanía también están bastante ausentes de la formación práctica, estos contenidos apenas aparecen en un 25% (6 cursos) de los casos, mayormente una educación en derechos humanos o promover la ciudadanía pareciera ser que son saberes transversales en el currículum de la FID, ya que es más común encontrar que éstos registros forman parte de asignaturas propias de la disciplina o de la formación profesional (educativas/pedagógicas).

4.4.6 *Temáticas Educativas ODS: ámbito Formación General EPV*

Como se podrá visualizar en la Tabla 50 y en la Figura 32, la mayoría de las temáticas educativas ODS están ausentes en los programas revisados. Esto se debe, en la mayoría de las veces, al carácter instrumental de los saberes que ahí se abordan. A pesar de aquello, temáticas relacionadas a la calidad de la educación y a los derechos humanos y ciudadanía aparecen como saberes tratados en algunos de las asignaturas sello o identitarias.

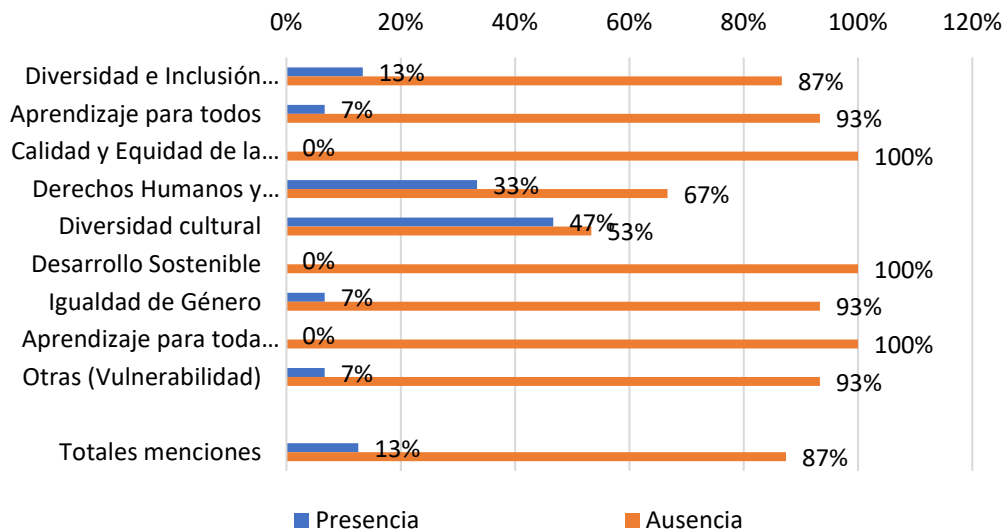
Tabla 50

Presencia/ausencia temáticas educativas ODS: ámbito Formación General

Programas Ámbito Formación General (Sello/Identitario)	Total de menciones Temáticas Educativas ODS, EPV			%	
	P	A	Total	Presencia	Ausencia
Presencia/Ausencia Temáticas educativas ODS					
Diversidad e Inclusión educativa	2	13	15	13%	87%
Aprendizaje para todos	1	14	15	7%	93%
Calidad y Equidad de la Educación	0	15	15	0%	100%
Derechos Humanos y Ciudadanía	5	10	15	33%	67%
Diversidad cultural	7	8	15	47%	53%
Desarrollo Sostenible	0	15	15	0%	100%
Igualdad de Género	1	14	15	7%	93%
Aprendizaje para toda la vida	0	15	15	0%	100%
Otras (Vulnerabilidad)	1	14	15	7%	93%
Totales menciones	2	13	15	13%	87%

Figura 32

Temáticas educativas ODS, presentes/ausentes ámbito Formación General EPV



4.4.7 Carrera Educación General Básica

Para el caso de Educación General Básica (EGB) se analizan un total de 73 asignaturas: 38 del ámbito educativo/pedagógico o profesional (52 %); 20 de formación práctica (27%); y 15 cursos del área de formación general (20%) (Figuras 33 a 36).

Figura 33

Nº de programas por ámbito en EGB

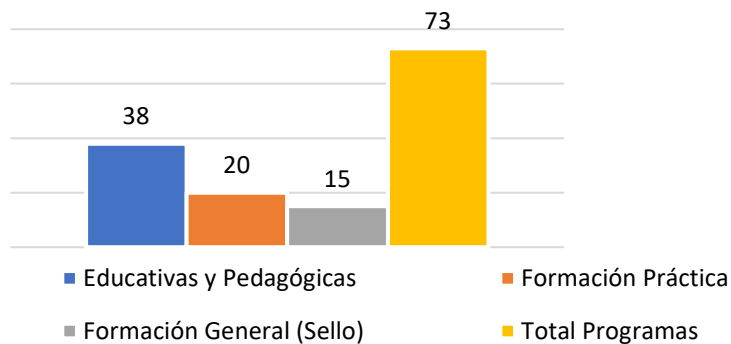


Figura 34

% de incidencia de los programas por ámbito en EGB

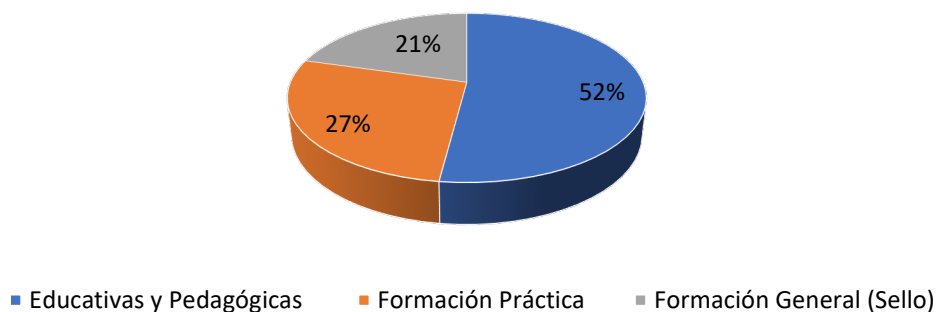


Figura 35

Nº de programas por Universidad y ámbito de Formación EGB

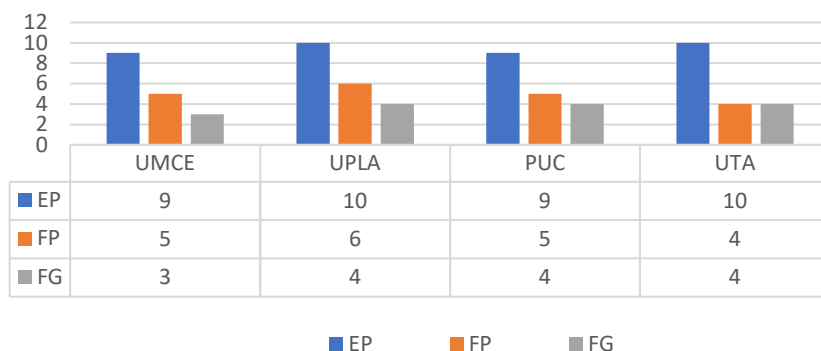
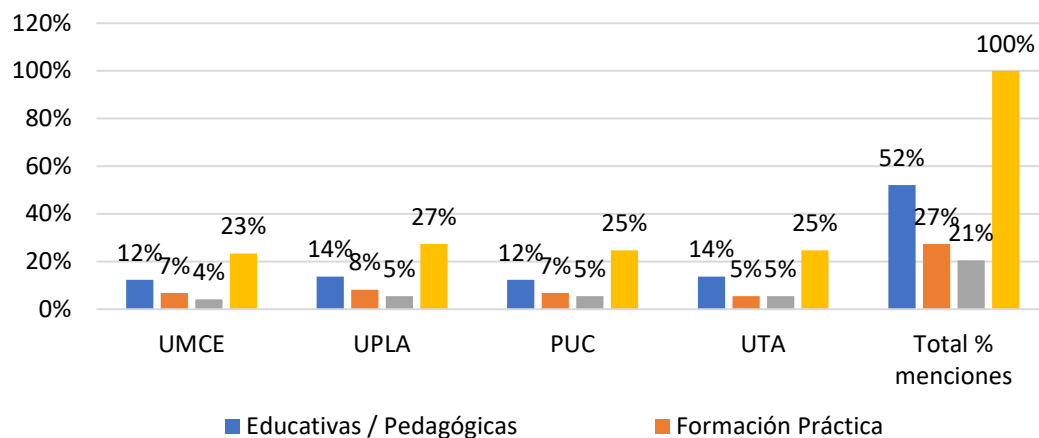


Figura 36

% de incidencia de programas por Universidad y ámbito de Formación en EGB



Desagregando los datos en EGB: en la UMCE se analizan 17 programas (23%), la UPLA 20 (27%) y 18 actividades curriculares tanto en la PUC como en la UTA. La figura 23, además de mostrar estos datos, se informa el número de cursos por ámbito de formación. En la presentación de los resultados que se obtienen por ámbito de formación, se parte con una revisión del plan de estudio, le siguen el análisis de las competencias y habilidades ODS, para cerrar con la presentación descriptiva de las temáticas educativas ODS que se mencionan en los programas de asignatura.

Ámbito Educativo / Pedagógico EGB

En el plan de estudio de EGB, en el ámbito educativo/pedagógico coincide con las asignaturas de otras pedagogías, vale decir es muy común que todas las pedagogías contengan un número importante de cursos que son comunes. Por ejemplo, siempre en la FID en Chile asignaturas como currículo, evaluación o investigación educativa se consideran parte de los proyectos de formación, tal y como se puede leer en la Tabla 51.

Tabla 51

Selección de programas de asignaturas y ámbito de formación educativo / pedagógico Plan de estudio Educación General Básica⁶²

Universidad / Carrera	EGB-UMCE	EGB-UPLA	EGB-PUC	EGB-UTA
PROGRAMAS	Educativas y Pedagógicas	Educativas y Pedagógicas	Educativas y Pedagógicas	Educativas y Pedagógicas
	Currículum educacional (EGB)	Currículum Educacional (Pedagógica)	Currículum en la educación Básica	Planificación y sus Fundamentos (Currículum Educacional (EGB))
	Evaluación Educacional (EGB)	Evaluación Educacional de aprendizajes (Pedagógica)	Evaluación en educación básica	Evaluación Educativa (EGB)
	Investigación Educacional (investigación educacional, plan antiguo)	Investigación Educacional	Seminario de Investigación en Educación	Investigación en la Acción Educativa (EGB)
		Políticas y gestión en sistemas educativos para el logro de	Historia y políticas educacionales	Desarrollo Organizacional y Gestión de Redes +

⁶² Al igual que en la carrera de educación parvularia, para este estudio se eligen (en algunos casos) más de una asignatura por plan de estudio.

Universidad / Carrera	EGB-UMCE	EGB-UPLA	EGB-PUC	EGB-UTA
		aprendizajes (Educativa)		Liderazgo y Colaboración Pedagógicas (EGB)
	Educación Familia y Comunidad (EGB) +Convivencia Escolar	Aprendizajes Societales de la Educación (Educativas)	Educación y filosofía + Educación, Cultura y Sociedad	El alumno y su Entorno Social Educación Familia y Comunidad (EGB) +Convivencia Escolar
	Desarrollo y aprendizaje del niño	Desarrollo psicológico del estudiante y contextos educativos (Pedagógico)	Aprendizaje y Desarrollo del Escolar + Aprendizaje y desarrollo: teoría y práctica	Didáctica para el Desarrollo del Pensamiento + Aprendizaje Profundo y Docencia de Calidad
	Taller de Reflexión I: Práctica e Identidad Profesional Docente I (Plan Antiguo: Educación y Pedagogía) Gestión y Proyectos + Políticas Educativas (EGB)	Fundamentación del saber pedagógico (Pedagógica) + Enfoques pedagógicos sobre los saberes disciplinarios	Ética Profesional en Educación + Teoría de la educación	Identidad Profesional y Comunicación (EGB)
	Diversidad e inclusión en la Acción Pedagógica (EGB).	Orientación Educativa para el desarrollo de la persona.	Gestión y Liderazgo en el Aula.	Orientación, Mediación y Jefatura de Curso
	TIC para la Educación Básica	Inclusividad y Diversidad Educativa (EGB)	Diversidad e Inclusión en Educación	Desarrollo, diagnóstico e Inclusión Educativa Diversidad e Inclusión en la Acción.
		Estrategias Creativas de Enseñanza y Aprendizaje (Pedagógica)		Uso de TICs en la Enseñanza

Fuente: Elaboración propia.

También se abordan saberes profesionales en temas relacionados con el desarrollo organizacional; la gestión y liderazgo; Colaboración, familia y comunidad; historia, políticas y gestión educativa; educación y filosofía; convivencia Escolar; desarrollo psicológico del estudiante; Identidad Profesional; y orientación educacional, entre otros.

En estos cursos se abordan contenidos de naturaleza ODS pero, como asignaturas específicas, sólo en los últimos años han ido formando a sus generaciones en enfoques pedagógicos centrados en la diversidad e inclusión educativa, al igual que contenidos

educativos basados en las TICs (TIC para la Educación Básica , Uso de TICs en la Enseñanza).

El enfoque de género como curso o asignatura no aparecen en esta carrera. Como se verá más adelante, tampoco se tratan como contenidos en los perfiles, ni en los programas analizados, y si se hace, la mayoría de las veces es para referirse al género “niño” o “niña”, pero que se adopte un enfoque de género propiamente tal en la formación inicial del profesorado es más difícil de visualizar. Por último, en EGB no aparece nada explícito sobre desarrollo sostenible. El supuesto, es que temáticas sociales, económicas y ambientales se abordan desde la transversalidad.

Respecto de las competencias y habilidades, en el ámbito educativo/pedagógicos en EGB, la Tabla 52 describe, a partir del número total de programas revisados, la presencia o ausencias y los porcentajes asociados lo que permite obtener una panorámica general sobre cuál o cuáles de las competencias y habilidad siglo XXI predominan o se mencionan más en los cursos.

Tabla 52

Presencia/ausencia competencias y habilidades siglo ODS: ámbito educativo/pedagógico EGB

Programas ámbito Educativo/Pedagógico EGB		Total, de menciones competencias y habilidades siglo XXI			%	
Dimensiones Competencias Siglo XXI	Competencias y Habilidades Siglo XXI	Presencia	Ausencia	Total	% Presencia	% Ausencia
COGNITIVAS	1. Pensamiento crítico	21	17	38	55%	45%
	2. Creatividad e innovación	21	17	38	55%	45%
	3. Resolución de problemas	23	15	38	61%	39%
	4. Comunicación	30	8	38	79%	21%
	5. Manejo de la información	22	16	38	58%	42%
INTRAPERSONALES	6. Apropiación de las tecnologías digitales	10	28	38	26%	74%
	7. Pensamiento reflexivo	24	14	38	63%	37%
INTERPERSONALES	8. Habilidades personales	25	13	38	66%	34%
	9. Colaboración	22	16	38	58%	42%
	10. Ciudadanía local, nacional y global	7	31	38	18%	82%

Programas ámbito Educativo/Pedagógico EGB		Total, de menciones competencias y habilidades siglo XXI			%	
Dimensiones Competencias Siglo XXI	Competencias y Habilidades Siglo XXI	Presencia	Ausencia	Total	% Presencia	% Ausencia
	11. Responsabilidad social	19	19	38	50%	50%
Total menciones		224	194	418	54%	46%

Fuente: Elaboración propia.

Como se puede leer en la Tabla 53 referida a la presencia o ausencia de las competencias y habilidades siglo XXI y la Figura 37 que informa sobre los porcentajes, la habilidad que más se menciona en los cursos es “Comunicación” con un 79% de los casos, lo que significa que de las 38 asignaturas en 30 están desarrollando acciones formativas en el que los estudiantes deben poner en práctica la llamada competencias comunicativa, que, por lo demás, todo educador o educadora debe saber desplegar.

En la medianía de la tabla, con un poco más del 60% de menciones, encontramos: resolución de problemas (61%); pensamiento reflexivo (63%); y habilidades personales (65%), el resto está bajo el 55% de menciones. Sobre las que menos aparecen “Apropiación de las tecnologías digitales” no está presente en 28 cursos de los 38 revisados, que en porcentaje equivale al 74%. Pero sin duda, la habilidad menos abordada es Ciudadanía local, nacional y global, que representa un 82% es decir 31 cursos.

Figura 37

% Presencia/Ausencia de las competencias y habilidades siglo XXI ámbito Educativo/Pedagógico EGB

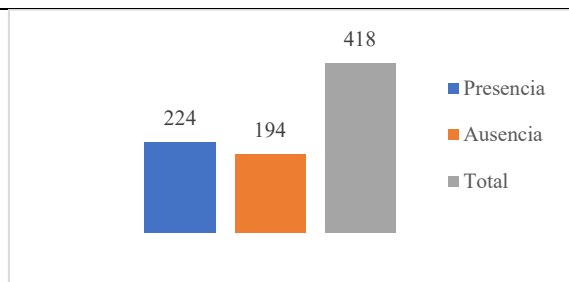
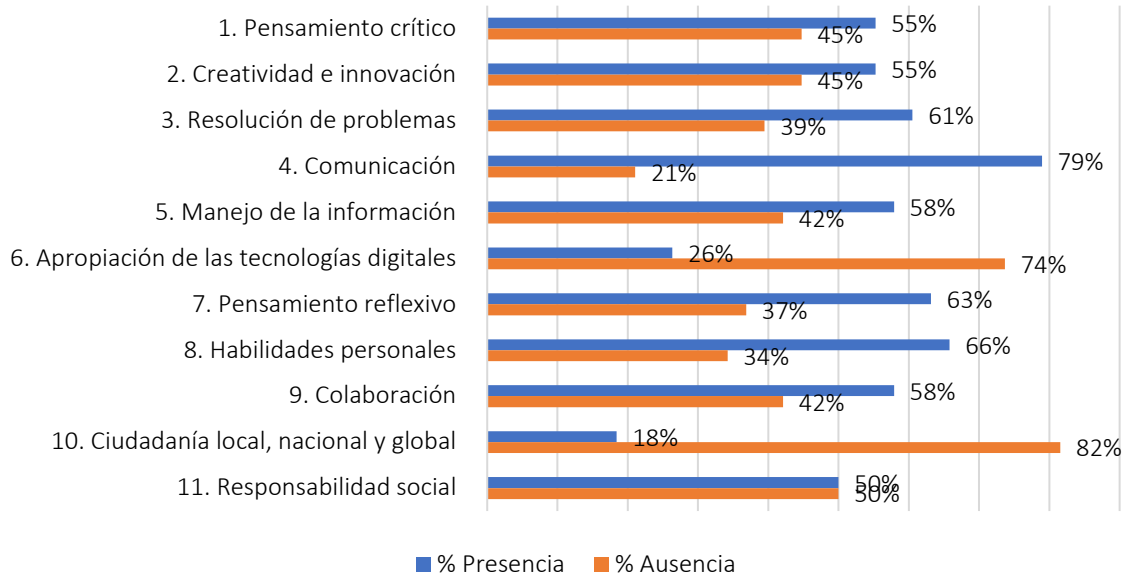


Figura 38 Resumen menciones competencias y habilidades ODS y % ámbito Educativo / Pedagógico EGB

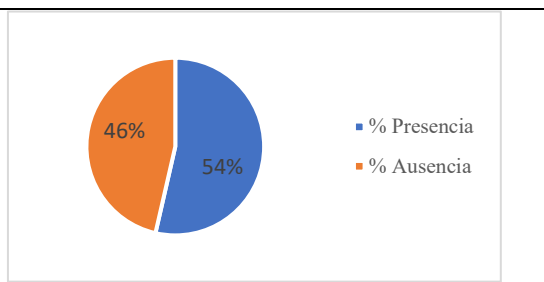


Figura 39 % de menciones competencias y habilidades ODS ámbito Educativo / Pedagógico EGB

Un último par de datos, al sumar el total de menciones de todos los programas analizados, se concluye que un poco más del 54% de las competencias y habilidades ODS se estarían tratando en asignaturas que se ubican en líneas formativas de orientación socio profesional. Sin embargo, a pesar de ser un poco más del 50% de menciones que se inclinan por la presencia, no se puede afirmar que esta predomine ya que el otro porcentaje es solamente un poco más bajo (46%).

Ámbito Formación Práctica EGB

En Educación General Básica (EGB), dentro de los planes de estudio, la línea de formación práctica se desarrolla en todo el ciclo formativo, dando cuenta con esto de la importancia que tienen esos espacios educativos en la formación profesional de los futuros educadores. La universidad que tiene más prácticas es la UPLA con seis, le siguen la UME y la PUC con cinco, sólo la UTA contempla cuatro prácticas durante toda la carrera. En general, este tipo de prácticas se concentran en los primeros cuatro semestres (prácticas iniciales e intermedias) y de ahí se saltan a lo últimos semestres a las prácticas profesionales (Tabla 53).

Tabla 53

Selección de programas de asignaturas y ámbito de formación práctica Plan de estudio Educación General Básica

Universidad / Carrera	EGB-UMCE	EGB-UPLA	EGB-PUC	EGB-UTA
PROGRAMAS	Formación Práctica	Formación Práctica	Formación Práctica	Formación Práctica
	Práctica I: Aprendizaje y Enseñanza	Práctica I: Observación del Sistema Escolar.	Práctica I: Educación Básica	Práctica I: Inicial
	Práctica II: Aprendizaje y Enseñanza	Práctica II: La Escuela y su Contexto.	Práctica II: Educación Básica	Práctica II: de Tutoría de Aula
	Práctica III: Integración Curricular multidisciplinar	Práctica III: Contextos educacionales no tradicionales.	Práctica III: Educación Básica	
	Práctica IV: Diversidad e Inclusión en la Acción Pedagógica	Práctica IV: La Escuela y la Gestión del Currículum	Práctica Profesional I	Práctica III: Profesional I
	Práctica V: Educación y Comunidad	Práctica V: Práctica Avanzada de Especialidad Práctica VI: Práctica de especialidad y profesional.	Práctica Profesional II	Práctica IV: Profesional II

Fuente: Elaboración propia.

Desde un punto de vista de los ejes curriculares, estas prácticas se focalizan en ámbitos propios de la especialidad como: Aprendizaje y Enseñanza; Integración Curricular multidisciplinar; Observación del Sistema Escolar; la escuela y su contexto. Sólo una de las cuatro universidades contempla de manera explícita, en EGB, una práctica orientada a la

diversidad e inclusión (la UMCE). Supone, que, en prácticas orientadas a la familia, la comunidad o contextos no tradicionales se trabajan temáticas propias de la diversidad u otras ODS. Ahora, tampoco, se visualizan en los planes de estudios que se distingua, al menos implícitamente, el enfoque o perspectiva de género u otras más cercanas al paradigma del desarrollo sostenible. Pareciera ser, que aún se mantiene una lógica tradicional, más centrada en el saber hacer o saber enseñar, por sobre otros procesos más axiológicos o constructivistas para entender lo que en la actualidad se conoce como la formación práctica.

Respecto a las competencias y habilidades que más están presentes en EGB, marcando el ritmo que es posible visualizar si se han ido adaptando y alineando con el paradigma del desarrollo sostenible. La Tabla 54 nos sirve para dilucidar como se ha ido produciendo este alineamiento con los ODS desde las competencias y habilidades siglo ODS.

Tabla 54

Presencia/ausencia competencias y habilidades ODS: ámbito Formación Práctica EGB

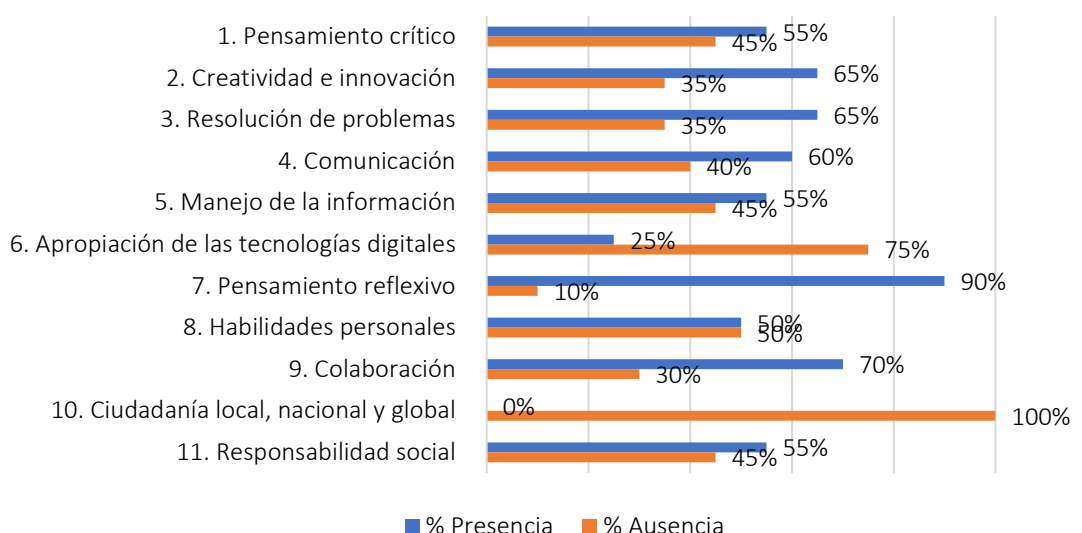
Programas ámbito Formación Práctica EGB		Total de menciones competencias y habilidades siglo XXI			%	
Dimensiones Competencias Siglo XXI	Competencias y Habilidades Siglo XXI	Presencia	Ausencia	Total	% Presencia	% Ausencia
COGNITIVAS	1. Pensamiento crítico	11	9	20	55%	45%
	2. Creatividad e innovación	13	7	20	65%	35%
	3. Resolución de problemas	13	7	20	65%	35%
	4. Comunicación	12	8	20	60%	40%
	5. Manejo de la información	11	9	20	55%	45%
INTRAPERSONALES	6. Apropiación de las tecnologías digitales	5	15	20	25%	75%
	7. Pensamiento reflexivo	18	2	20	90%	10%
INTERPERSONALES	8. Habilidades personales	10	10	20	50%	50%
	9. Colaboración	14	6	20	70%	30%
	10. Ciudadanía local, nacional y global	0	20	20	0%	100%
	11. Responsabilidad social	11	9	20	55%	45%
Total menciones		118	102	220	54%	46%

Fuente: Elaboración propia.

Desde un punto de vista de la frecuencia de aparición de las competencias y las habilidades, en las asignaturas de la línea de práctica se revisan 20 programas, sólo Pensamiento reflexivo (18 cursos) y Colaboración (14) porcentualmente están por sobre el 70%. Sin embargo, las otras 9 habilidades no sobrepasan el 56% o 60% de menciones en los programas de asignatura revisados. Respecto a las que menos aparecen en el ámbito de formación práctica, la figura 40 nos otorga los porcentajes que permiten identificarlas y a su vez comparar con otras habilidades.

Figura 40

% Presencia/Ausencia de las competencias y habilidades siglo ODS ámbito Formación Práctica EGB



Como se planteó en la figura 40 hay dos competencias que están casi ausentes de la formación práctica: Apropriación de tecnologías digitales (75%) y Ciudadanía que está ausente en un 100% del eje de práctica, en referencia a los cursos revisados y analizados. Ahora bien, en términos generales, en el eje de práctica, no hay grandes distancias en el número total de menciones de las competencias y habilidades siglo XXI, de 220 señalamientos hay 118 que aparecen en los programas de práctica, un poco más de la mitad, sin embargo, la otra mitad de menciones (102) va en la línea contraria, la interpretación que se puede hacer es que hay un déficit en el abordaje de estas competencias y habilidades, tal y como se puede visualizar en la Figura 41.

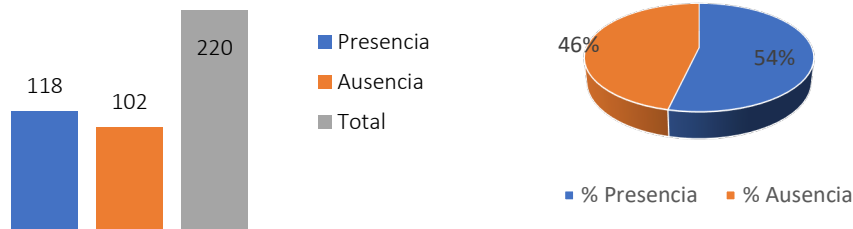


Figura 41 Total menciones competencias y habilidades ODS ámbito Formación Práctica

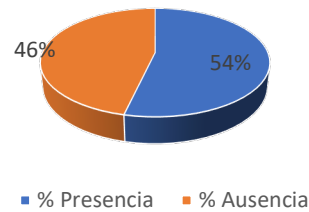


Figura 42 total % de menciones competencias y habilidades ODS ámbito Formación Práctica

Lo anterior, llevado a porcentaje, es aún más clarificador, de acuerdo con los datos respecto a un déficit de competencias ODS, tal y como se puede leer en el siguiente gráfico. Del % total de menciones (sumando presencias y ausencias) sólo en un 54% se hayan presentes las competencias y habilidades ODS, el resto un 46%, es decir, casi la mitad, no se están abordando en los cursos de formación práctica en la carrera de EGB.

Por lo tanto, el análisis que se puede hacer, también es intermedio. Es decir, no se puede afirmar ni tampoco negar la presencia de las competencias. Lo claro está, que sólo dos de las once habilidades (pensamiento reflexivo y colaboración), si se pueden reconocer que se trabajan en las distintas prácticas contempladas en los planes de estudios de esta carrera. Ahora bien, el otro análisis que se puede hacer, pasaría por el supuesto de que en esta carrera (EGB) hay un tránsito hacia la adopción de los nuevos paradigmas, y que es coherente con lo declarado en los perfiles profesionales y en los planes de estudio. En otras palabras, desde una perspectiva positiva, se puede señalar que hay un alineamiento de proyecto curricular en este ámbito con las competencias y habilidades ODS.

Competencias y habilidades ODS: ámbito Formación General EGB

Al igual, que en la carrera de Educación Parvularia, la formación sello/identitaria (o general) se reduce en los planes de estudio a actividades curriculares que desarrollan habilidades (lenguaje, cálculo, inglés) de carácter instrumental, en pocos de los casos se abordan, como curso específicos sellos, temáticas orientadas a fortalecer aspectos actitudinales y valóricos u otros de carácter cultural o social. En la Tabla 55 se evidencian las asignaturas que se están incluyendo en los currículos FID.

Tabla 55

Selección de programas de asignaturas y ámbito de formación general Plan de estudio Educación General Básica

Universidad / Carrera	EGB-UMCE	EGB-UPLA	EGB-PUC	EGB-UTA
PROGRAMAS	Formación General	Formación General	Formación General	Formación General
	Segundo Idioma I	Habilidades comunicativas para el desarrollo del aprendizaje y la enseñanza I-II	ENGLISH TEST (ALTE 2)	Comunicación Oral y Escrita
	Segundo Idioma II	Empleo de TICs para la vida académica + Empleo de TICs para la vida profesional	Examen de Comunicación Escrita.	Formación General
	Segundo Idioma III	Comprensión Oral y Escrita de un segundo idioma I-II	Formación Teológica	Escritura y Lectura Académica y Disciplinaria (HYG_UTA)
	Producción de Textos Orales y Escritos.	Expresión Escrita y Hablada de un segundo idioma I-II	Antropología Filosófica	Estudios Culturales y Diversidad (LYC_UTA)

Fuente: Elaboración propia.

Tal y como se dijo antes, asignaturas como inglés o habilidades comunicativas son las que más se trabajan en las universidades. El fin último de muchos de éstos curso, es y ha sido, preparar al estudiante para la vida académica y de prevención de la deserción estudiantil.

Con relación a las competencias y habilidades siglo OD, es de toda lógica pensar, y así lo indican los números, que pocas son las actividades curriculares donde se potencie las habilidades en su conjunto.

En la Tabla 56 sólo destacan Comunicación con presencia en once de los 15 cursos analizados y habilidades personales con diez menciones lo que equivale a un 73% de presencia en las asignaturas respectivamente.

Tabla 56

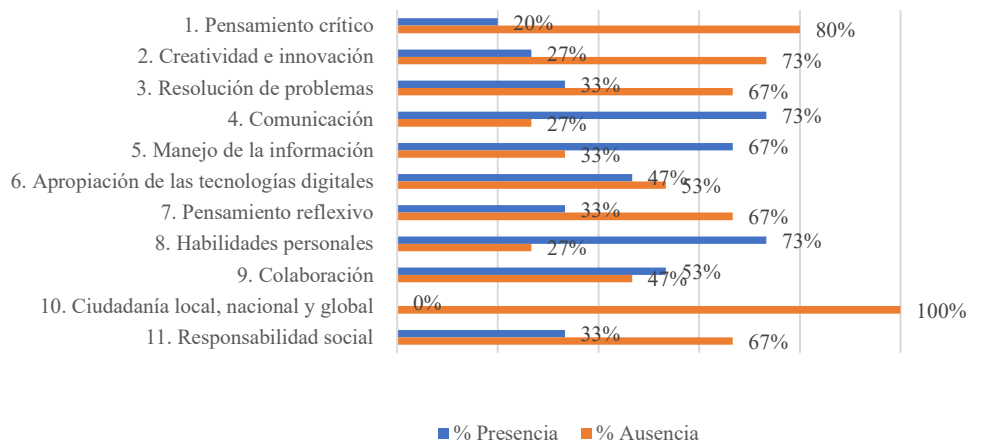
Presencia/ausencia competencias y habilidades siglo ODS: ámbito Formación General EGB

Programas ámbito Formación General (Sello/Identitario) - EGB	Total de menciones competencias y habilidades siglo XXI - EGB	%
--	---	---

Dimensiones Competencias Siglo XXI	Competencias y Habilidades Siglo XXI	Presencia	Ausencia	Total	% Presencia	% Ausencia
COGNITIVAS	1. Pensamiento crítico	3	12	15	20%	80%
	2. Creatividad e innovación	4	11	15	27%	73%
	3. Resolución de problemas	5	10	15	33%	67%
	4. Comunicación	11	4	15	73%	27%
	5. Manejo de la información	10	5	15	67%	33%
	6. Apropiación de las tecnologías digitales	7	8	15	47%	53%
INTRAPERSONALES	7. Pensamiento reflexivo	5	10	15	33%	67%
	8. Habilidades personales	11	4	15	73%	27%
INTERPERSONALES	9. Colaboración	8	7	15	53%	47%
	10. Ciudadanía local, nacional y global	0	15	15	0%	100%
	11. Responsabilidad social	5	10	15	33%	67%
Total menciones		69	96	165	42%	58%

Porcentualmente hablando, las que menos aparecen en este ámbito (formación general) son el pensamiento crítico (80% de ausencia) y la creatividad e innovación (73%). Especialmente crítico sigue siendo la ausencia de la competencia “Ciudadanía”, que está ausente en el 100% de los cursos revisados, tal y como se puede revisar en la siguiente figura N°43.

Figura 43
% Presencia/Ausencia de las competencias y habilidades siglo XXI ámbito Formación General EGB



Finalmente, desde una visión de conjunto, respecto de las de las dos figuras que vienen (44 y 45) hay 96 menciones, es decir el 58%; que indican ausencia de las competencias y habilidades.

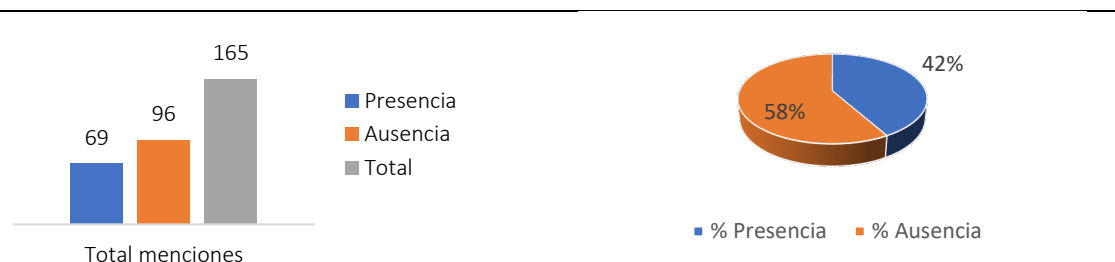


Figura 44 Total menciones competencias y habilidades ODS ámbito Formación General EGB

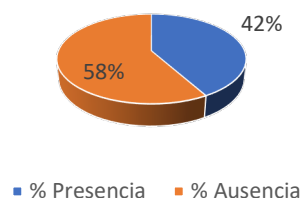


Figura 45 % de menciones competencias y habilidades ODS ámbito Formación General EGB

Desde lo porcentual, al igual que en EPV, un 58% de las competencias y habilidades no se abordan y, si lo hacen, es de manera incipiente.

Tal y como se dijo, en la otra carrera (EPV), hay un déficit de competencias y habilidades en perspectiva ODS, ya que más de la mitad (46%) de las asignaturas no se están desarrollando las once competencias o al menos en la mitad de ella.

4.4.8 Temáticas educativas ODS Educación General Básica

4.4.8.1 Temáticas Educativas ODS: ámbito Educativo / Pedagógico EGB

Con relación a las temáticas educativas ODS, en la Tabla 57 se plasma la frecuencia de aparición de éstas en los programas de asignatura,

Tabla 57

Presencia/ausencia temáticas educativas ODS: ámbito Educativo/pedagógico EGB

Programas Ámbito Formación Práctica	Total de menciones			%	
	Temáticas Educativas ODS, EGB				
Presencia/Ausencia Temáticas educativas ODS	P	A		% Presencia	% Ausencia
Diversidad e Inclusión educativa	24	14	38	63%	37%
Aprendizaje para todos	17	21	38	45%	55%
Calidad y Equidad de la Educación	18	20	38	47%	53%

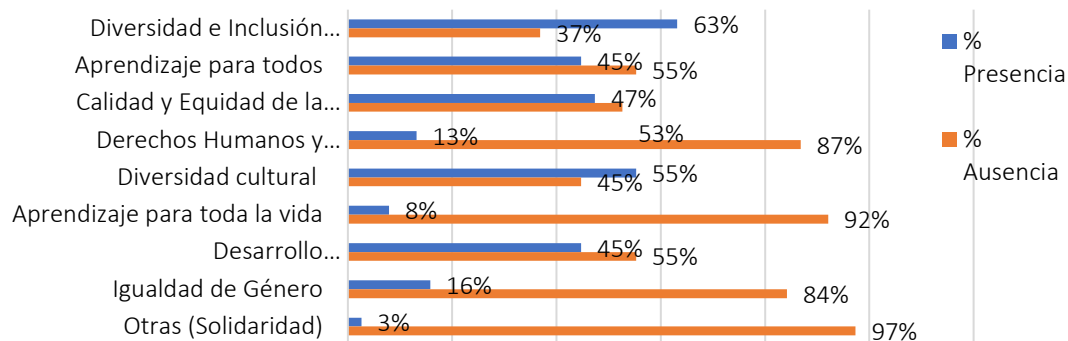
Programas	Ámbito Formación Práctica	Total de menciones			%	
		Temáticas Educativas ODS, EGB				
Presencia/Ausencia	Temáticas educativas ODS	P	A	% Presencia	% Ausencia	
	Derechos Humanos y Ciudadanía	5	33	13%	87%	
	Diversidad cultural	21	17	55%	45%	
	Aprendizaje para toda la vida	3	35	8%	92%	
	Desarrollo Sostenible/Sustentable	17	21	45%	55%	
	Igualdad de Género	6	32	16%	84%	
	Otras (Solidaridad)	1	37	3%	97%	
	Totales	112	230	33%	67%	

Fuente: Elaboración propia.

De los 38 cursos revisados, sólo la temática educativa ODS “Diversidad e Inclusión educativa” aparece con más frecuencia en los programas de asignatura, en 24 cursos, lo que equivale al 63%, la otra que está por sobre el 50% es Diversidad cultural que aparece explicitado en 21 cursos. El resto de las temáticas educativas no alcanza a llegar a las 20 menciones, es decir están por debajo del 50%.

Figura 46

% presencia / ausencia temáticas educativas ODS, ámbito educativo/pedagógico EGB



Claramente la figura 46, sobre % de presencia y ausencia de temáticas educativas ODS en EGB, identifica las siguientes como las que menos menciones tienen: derechos humanos (87%); Aprendizaje para toda la vida (92%); Igualdad de Género (84%) y; Otras (Solidaridad) 97%

A vista de los resultados en el ámbito educativo/pedagógico en EGB, las temáticas educativas ODS no se están abordando de manera explícita, al menos en siete de los cursos revisados, de un total de once. Lo otro, que sus porcentajes de presencia están debajo del 50% lo que nos permite concluir que en los currículos de la FID hay poco alineamiento con los ODS, ahora si se hace una mirada positiva se podría suponer que se está transitando hacia esa perspectiva.

4.4.8.2 *Temáticas Educativas ODS: ámbito Formación Práctica*

Al analizar la Tabla 58, en el ámbito de formación práctica, en EGB, la temática “aprendizaje para todos” es la que más presencia tiene en el currículum (75%). El otro de los contenidos ODS, que también tienen más menciones es diversidad cultural e inclusión educativa (60%). Ahora, se puede deber al tipo de acciones formativas que vivencias los estudiantes en FID, donde la principal tarea es producir aprendizaje en contextos diversos, lo que implica mirar los procesos de aprendizaje el interior del aula desde una perspectiva integral.

Tabla 58

Presencia/ausencia temáticas educativas ODS: ámbito Formación Práctica EGB

Programas Ámbito Formación Práctica	Total de menciones			%	
	Temáticas Educativas ODS, EGB				
Presencia/Ausencia Temáticas educativas ODS	P	A	Total	% Presencia	% Ausencia
Diversidad e Inclusión educativa	12	8	20	60%	40%
Aprendizaje para todos	15	5	20	75%	25%
Calidad y Equidad de la Educación	6	14	20	30%	70%
Derechos Humanos y Ciudadanía	2	18	20	10%	90%
Diversidad cultural	12	8	20	60%	40%
Aprendizaje para toda la vida	7	13	20	35%	65%
Desarrollo Sostenible/Sustentable	9	11	20	45%	55%
Igualdad de Género	5	15	20	25%	75%
Totales	68	92	160	43%	58%

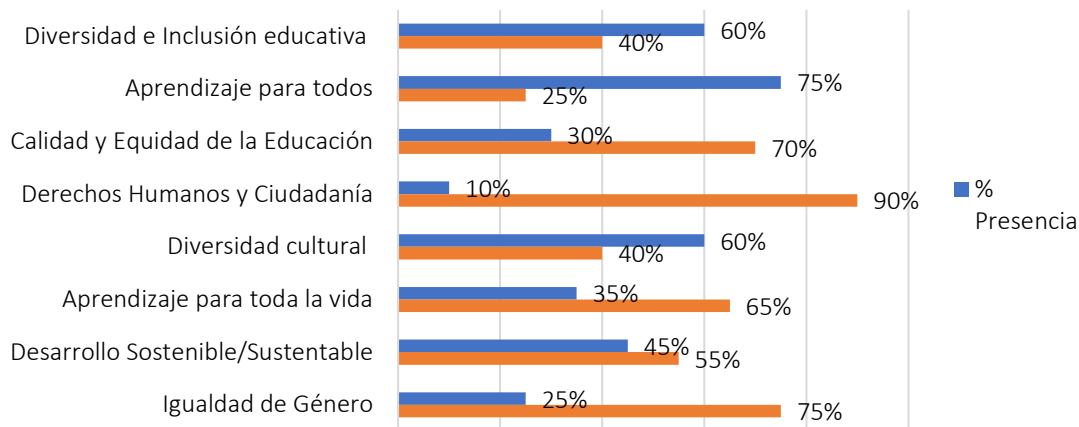
Fuente: Elaboración propia.

Sólo dos temáticas educativas ODS aparezcan por sobre el 60% es poco significativo para afirmar que, en la FID, en las prácticas que realizan los estudiantes no se abordan contenidos ODS, al menos no lo declaran en los programas de asignatura. Por lo general, en estos cursos, la orientación pedagógica se sitúa en desplegar aquellas competencias y

habilidades didáctico – metodológicas que le sirven para enseñar o para enfrentar y resolver problemas propios de su disciplina.

Figura 47

% presencia / ausencia temáticas educativas ODS, ámbito Formación Práctica EGB



Los datos que muestra la figura 47 son claros, en el eje de formación práctica no están considerando las temáticas educativas ODS: Derechos humanos, ciudadanía, calidad, aprendizaje para toda la vida, enfoque de género y desarrollo sostenible, el porcentaje de presencia no llegan al 30%, en otras palabras, de los 20 cursos analizados a lo más en seis cursos algo se dice sobre estos contenidos o perspectiva.

Para cerrar, hay que destacar que la temática que menos se desarrolla en los programas es Derechos humanos y ciudadanía, donde la ausencia se empuja por sobre el 90%.

4.4.8.3 Temáticas Educativas ODS: ámbito Formación General

En el ámbito formación general o sello, la Tabla 59 y la Figura 48 muestran la escasa presencia de menciones a las temáticas educativas en los programas de la carrera de EGB.

Tabla 59

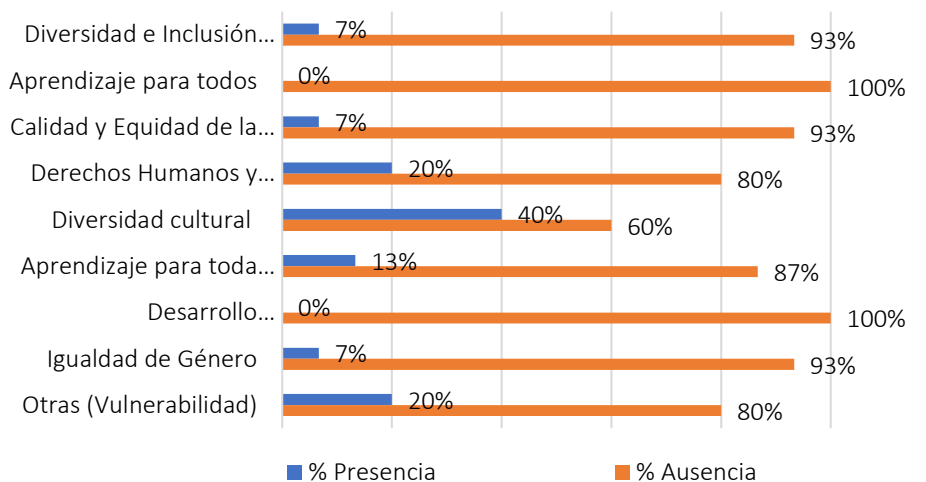
Presencia/ausencia temáticas educativas ODS: ámbito Formación General EGB

Programas Ámbito Formación General (Sello/Identitario)	Total de menciones Temáticas Educativas ODS, EGB			%	
	P	A	Total	% Presencia	% Ausencia
Diversidad e Inclusión educativa	1	14	15	7%	93%
Aprendizaje para todos	0	15	15	0%	100%
Calidad y Equidad de la Educación	1	14	15	7%	93%
Derechos Humanos y Ciudadanía	3	12	15	20%	80%
Diversidad cultural	6	9	15	40%	60%
Aprendizaje para toda la vida	2	13	15	13%	87%
Desarrollo Sostenible/Sustentable	0	15	15	0%	100%
Igualdad de Género	1	14	15	7%	93%
Otras (Vulnerabilidad)	3	12	15	20%	80%
Totales	17	118	135	13%	87%

Fuente: Elaboración propia.

Figura 48

% presencia / ausencia temáticas educativas ODS, ámbito Formación General EGB



Hay que recordar que, en el plan de estudio de EGB, las asignaturas en este ámbito son más bien instrumentales o de carácter procedimental (inglés, habilidades comunicativas o uso de TICs para el aprendizaje), que tienen como principal objetivo la entregar de herramientas para que los estudiantes logren sortear con éxito su proyecto formativo y que les sirva para el ejercicio de la profesión. De ahí que todas las temáticas educativas ODS

están por bajo el 20% de presencia, es más algunas están ausentes en un 100% (desarrollo sostenible y aprendizaje para todos).

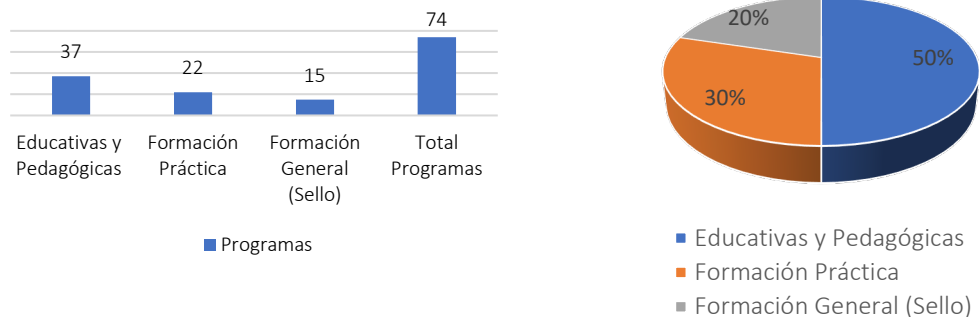
Ahora, lo que sí se puede decir, que los programas no están considerando las variables de contexto, cuestión que si pudiese ocurrir ya que es un asunto de diseño curricular. Que quiere decir esto que, independiente del tipo de saberes que se tratan en las asignaturas sello, en su diseño no se presta atención a estas perspectivas o enfoques.

4.4.9 Carrera Pedagogía en Historia y Geografía (HYG)

En la Figura 49, se presenta el número de programas revisados y los porcentajes que representan.

Figura 49

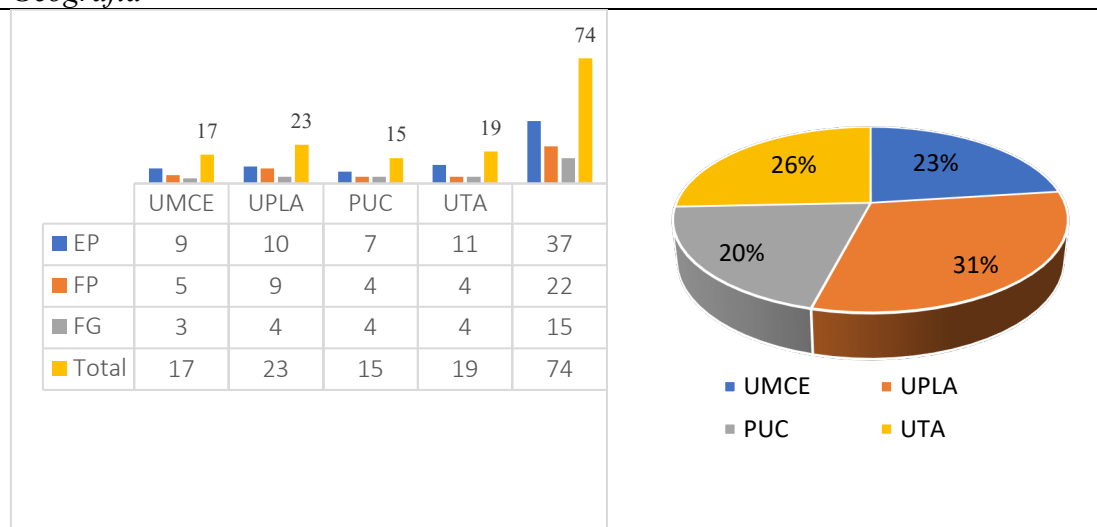
N° de programas y % por ámbito pedagogía en Historia y Geografía



Son 74 los cursos revisados en esta carrera, de ellos 37 corresponden al ámbito educativo pedagógico (50%), 22 a formación práctica (30%) y 15 a formación general o sello (20%). En la figura 50, la información se organiza por ámbito y universidad.

Figura 50

N° de programas por Universidad, ámbito y % de incidencia en pedagogía en Historia y Geografía



Respecto al número de asignaturas por universidad, en la figura 50 se da cuenta de tal información. La UPLA es la que más programas se tuvo acceso y se revisaron con 23 curso que representa el 31% del total, donde diez se ubican en el ámbito educativo/ pedagógico, nueve en formación práctica y cuatro de formación General. En el caso de la UMCE se analizan 17 cursos (23%): nueve del primer ámbito, cinco del eje de práctica y tres de formación sello. Por su parte, en la PUC se accedió a 15 cursos, es decir un 20% de la muestra. De ellos, siete son educativo/pedagógico y cuatro para el ámbito de formación práctica y lo mismo (4) para de formación general. Por último, en la UTA se accede a 19 programas, once del primer ámbito y cuatro para cada uno de los otros dos ejes de formación, que implica un 23% del total de la muestra.

A continuación, se presenta un análisis detallado por ámbito de formación partiendo por una revisión del plan de estudio, para seguir con un análisis descriptivo de la presencia de las competencias y habilidades ODS, para cerrar con el relato sobre la presencia de las temáticas educativas ODS en los programas de asignatura en la carrera de Historia y Geografía.

**4.4.9.1 Competencias y habilidades ODS: ámbito Educativo / Pedagógico
HYG**

Como se puede revisar (Tabla 60) en el ámbito educativo/pedagógico, en la carrera de pedagogía en Historia y Geografía los cursos y saberes que más se abordan son los siguientes: currículum, evaluación de los aprendizajes, investigación educativa, filosofía y ética, fundamentos del saber pedagógico, identidad profesional, psicología del desarrollo, sociología, educación y sociedad, orientación y convivencia, entre otros. Básicamente, no difieren mucho de lo que tradicionalmente se haya en un currículum que forma profesores.

Asociando algunos cursos con las temáticas educativas ODS, que no necesariamente están presentes en los cuatro casos estudiados o que, si se presentan de manera distinta o incluso con otros nombres, pero que de alguna manera van en línea con ellos. Al respecto, se hayan asignaturas que buscan que sus estudiantes aprendan sobre políticas, gestión educacional, sobre el funcionamiento de los sistemas educativos, desarrollo organizacional y algunas que apuntan a promover una docencia de calidad (UTA), todas actividades curriculares que se alinean con una educación de calidad.

En ese horizonte, sólo una de las universidades contempla un curso sobre educación para la ciudadanía de manera directa en su plan de estudio (UMCE), otras supuestamente esos saberes los pasan en cursos como educación y sociedad (PUC), “El alumno y su entorno social” (UTA) u otros similares.

Tabla 60
Selección de programas de asignaturas y ámbito de formación educativo / pedagógico Plan de estudio pedagogía en Historia y Geografía.

Universidad / Carrera	HYG-UMCE	HYG-UPLA	HYG-PUC	HYG-UTA
PROGRAMAS	Educativas y Pedagógicas	Educativas y Pedagógicas	Educativas y Pedagógicas	Educativas y Pedagógicas
	Currículum Educacional	Currículum Educacional	Currículum	Planificación y sus fundamentos
	Evaluación Educacional	Evaluación Educacional de aprendizajes	Evaluación en la educación media	Evaluación Educativa.
	Metodología de la Investigación Pedagógica	Investigación Educacional	Seminario de Investigación en Educación Media	Investigación en la Acción Educativa + Metodología de la Investigación Cualitativa

Universidad / Carrera	HYG-UMCE	HYG-UPLA	HYG-PUC	HYG-UTA
				y Cuantitativa
	Filosofía y Ética de la Educación (HYG)	Fundamentación del saber pedagógico.	Ética Profesional en Educación	Identidad profesional y comunicacional
	Psicología del Desarrollo y el Aprendizaje	Desarrollo psicológico del estudiante y contextos educativos	Desarrollo y aprendizaje del adolescente	Psicología del Desarrollo + Psicología Educacional
	Interpretaciones Sociológicas de la Educación	Aprendizajes Societales de la Educación	Educación y Sociedad	El alumno y su entorno social
	Orientación y Convivencia Educacional	Orientación Educacional para el desarrollo de la persona	Gestión de aulas heterogéneas	Orientación, Mediación y Jefatura de Curso
	Educación para la Ciudadanía	Políticas y gestión en sistemas educativos para el logro de aprendizajes		Desarrollo Organizacional y Gestión de Redes
	Diversidad Cultural e Inclusión	Estrategias Creativas de Enseñanza y Aprendizaje		Desarrollo, Diagnóstico e Inclusión Educativa (E y P)
		Enfoques pedagógicos sobre los saberes disciplinarios		Aprendizaje profundo y Docencia de Calidad

Fuente: Elaboración propia.

De un tiempo a esta parte, como lo señalamos en el análisis de las dos carreras anteriores, no es de extrañar que en las mallas y planes de estudio en la FID chilena, aparezcan actividades curriculares que se focalizan en formar a sus estudiantes para atender la diversidad e inclusión educativa o para para la “Gestión de aulas heterogéneas” como lo llama una de las universidades (PUC).

Lo expuesto, en el párrafo precedente, supone que temáticas relativas a promover un enfoque de género en la formación de profesores de Historia y geografía, ahí se desarrollan, pero no se puede asegurar que aquello esté ocurriendo. Así como tampoco, que durante el trayecto formativo a los estudiantes se les forma desde esa perspectiva, lo mismo se podría decir con la promoción de una formación para la sostenibilidad.

A continuación, se presentan los resultados obtenidos, en este ámbito que tienen relación con el impacto entre las competencias y habilidades ODS, como aquí se les ha llamado, en la propuesta curricular de HYG.

Al analizar la Tabla 61 sobre el número de presencia de las competencias y habilidades en los programas de asignaturas, en la competencia cognitiva la habilidad comunicación está presente en 32 cursos de los 37, que en porcentaje representa un 86%. En la dimensión intrapersonal, “Habilidades Personales” y “Pensamiento reflexivo” están en el 70% o cercana a ese porcentaje lo que indica que hay una presencia, si bien no significativa, pero si importante.

Tabla 61

Presencia/ausencia competencias y habilidades siglo XXI: ámbito Educativo/Pedagógico HYG

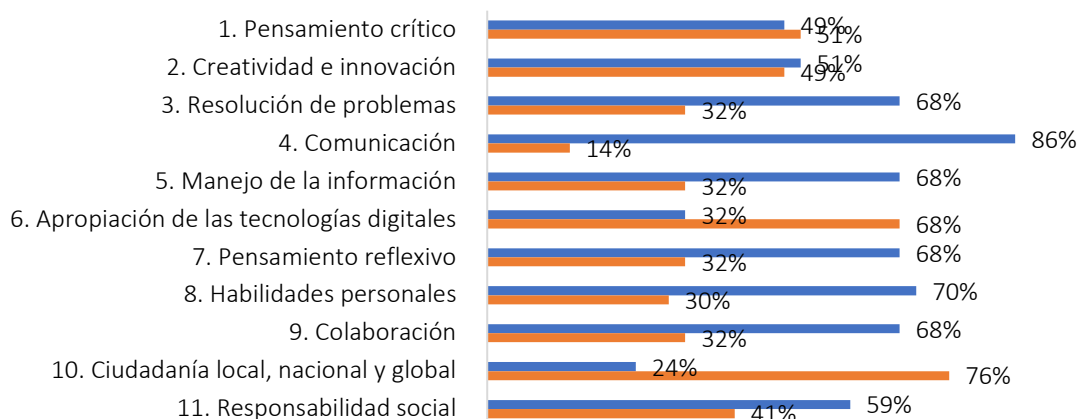
Programas ámbito Educativo/Pedagógico - HYG		Total, de menciones competencias y habilidades siglo XXI			%	
Dimensiones Competencias Siglo XXI	Competencias y Habilidades Siglo XXI	Presencia	Ausencia	Total	% Presencia	% Ausencia
COGNITIVAS	1. Pensamiento crítico	18	19	37	49%	51%
	2. Creatividad e innovación	19	18	37	51%	49%
	3. Resolución de problemas	25	12	37	68%	32%
	4. Comunicación	32	5	37	86%	14%
	5. Manejo de la información	25	12	37	68%	32%
INTRAPERSONALES	6. Apropriación de las tecnologías digitales	12	25	37	32%	68%
	7. Pensamiento reflexivo	25	12	37	68%	32%
	8. Habilidades personales	26	11	37	70%	30%
INTERPERSONALES	9. Colaboración	25	12	37	68%	32%
	10. Ciudadanía local, nacional y global	9	28	37	24%	76%
	11. Responsabilidad social	22	15	37	59%	41%
Total menciones		238	169	407	58%	42%

Fuente: Elaboración propia.

En la dimensión Interpersonal, Colaboración es la única que está cercana al 70%, pero aún bajo esa cifra (68%).

Figura 51

% Presencia/ausencia de las competencias y habilidades siglo XXI ámbito Educativo/Pedagógico HYG



Ahora, un número importante, de estas habilidades se hayan entorno, como promedio, un poco más allá del 65%, las que las ubica en un rango medio de presencia. Sin embargo, no se puede afirmar categóricamente que están formando parte de los contenidos que tratan en tales programas.

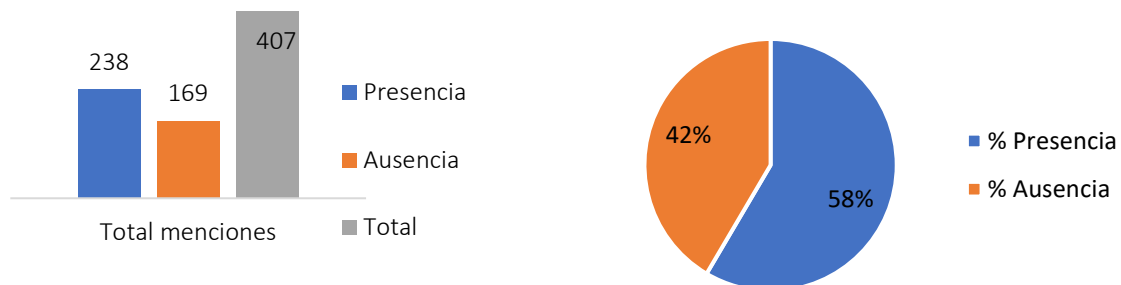
Respecto a las que menos se desarrollan en este ámbito y carrera, la figura 53 nos proporciona dicha información. Nuevamente, al igual que en las otras carreras, “Ciudadanía local, nacional y global” es la habilidad menos desarrollada en los currículos de HYG, apenas está considerada en un 24% (9 cursos).

Un dato relevante, en la dimensión cognitiva pensamiento crítico (49%), creatividad e innovación (51%) y apropiación de las tecnologías digitales (32%) están pobremente presentes, lo que se puede interpretar como un déficit en el desarrollo de estas habilidades.

Finalmente, en la figura 54, se da cuenta del total de menciones respecto de las competencias y habilidades siglo XXI y su % global, que sirve, a su vez, para determinar (desde una visión de conjunto) su presencia o ausencia en los programas de asignatura, en lo que este ámbito de formación educativo/pedagógico se refiere.

Figura 52

Nº total de menciones competencias y habilidades SXXI y su %, ámbito Formación Educativo / Pedagógico HYG



En la figura hay dos gráficos, el gráfico de barra indica el número de veces que fue nombrada alguna de las competencias y habilidades en los programas de asignatura, el segundo de torta, sintetiza esa mirada numérica en porcentajes. De las 238 menciones, que se sumaron como presentes en los programas analizados, trasladado a porcentaje implica un 58%. Eso significa que, no se puede llegar a establecer una presencia significativa de las competencias y habilidades en este ámbito de la carrera.

Es más, la diferencia porcentual 58% y 42% respectivamente, puede dar al menos para dos interpretaciones: o, se está camino a alinearse con los ODS y su discurso educativo o, aún, en las propuestas FID, predomina una perspectiva tradicional y disciplinar de la formación inicial de profesores de Historia y geografía.

Por ello y por más que se anuncie un discurso público que se alinea con los nuevos requerimientos mundiales como marcan los ODS, es claro que en los documentos programáticos (planes y programas) no se estaría produciendo una adaptación a los nuevos requerimientos sociales.

4.4.9.2 *Competencias y habilidades SXXI: ámbito Formación Práctica HYG*

En el plan de estudio, de pedagogía en Historia y Geografía, la formación práctica, al menos en dos de las universidades estudiadas, está presente durante todo el proceso de formación, especialmente en la UPLA que contempla nueve prácticas (Tabla 62).

En la PUC y la UTA, si bien reconocen que es importante incluir prácticas en las etapas iniciales de la carrera no hay continuidad, ya que luego de la práctica I y II recién vuelven a aparecer éstas en las etapas finales de la carrera (práctica profesional), tal y como se hacía a finales del siglo pasado y a comienzos de éste.

Desde un punto de vista más temático, cada una de las prácticas se va posicionando en un tipo de aprendizaje. En las etapas tempranas (práctica inicial), el currículum intenta posicionar al futuro profesor en diversos espacios y contextos educativos para potenciar su rol docente. Luego, vienen etapas intermedias (prácticas intermedias o avanzadas) donde el futuro profesor ya realiza tareas de apoyo a la docencia. Concluye este proceso de formación, con las llamadas prácticas profesionales, espacio en el que los estudiantes asumen en propiedad el rol docente tanto desde el aspecto disciplinar como en su rol de profesor jefe.

Tabla 62

Programas de asignaturas y ámbito formación práctica Plan de estudio pedagogía en Historia y Geografía

Universidad / Carrera	HYG-UMCE	HYG-UPLA	HYG-PUC	HYG-UTA
PROGRAMAS	Formación Práctica	Formación Práctica	Formación Práctica	Formación Práctica
	Práctica I: Espacios Educativos	Práctica I: Taller de preparación para la práctica Inicial (HYG)	Práctica Inicial I	Práctica I: de Apoyo a la Docencia I
	Práctica II: Potencialidad del Rol Docente I	Práctica II: Pasantía Inicial.	Práctica Inicial II	Práctica II: de Apoyo a la Docencia II
	Práctica III: Contexto Educacional	Práctica III: Taller de preparación para la práctica Intermedia	Práctica III Profesional 1	Práctica III: de Apoyo a la Docencia III

Universidad / Carrera	HYG-UMCE	HYG-UPLA	HYG-PUC	HYG-UTA
	Práctica IV: Ayudantía e Intervención en Aula).	Práctica IV: Práctica Intermedia Integradora	Práctica IV Profesional 2	Práctica IV: Profesional
	Práctica V Profesional: Taller de Acompañamiento	Práctica V: Taller de preparación para la práctica avanzada.		
	Práctica Profesional: Taller de Acompañamiento	Práctica VI: Taller de preparación para la Práctica Avanzada Práctica VII: Taller de práctica avanzada mediada Práctica VIII: Taller de preparación para la práctica final Práctica IX: Profesional		

Fuente: Elaboración propia.

Respecto a cómo se alinean con los ODS, en la propuesta de plan de estudio en el eje de prácticas, no se visualizan, al menos a nivel de malla curricular, cursos que tengan una orientación paradigmática ODS. Lo más cercano al pensamiento educativo en dicha perspectiva, se puede decir, ocurre cuando se analizan de manera integrada todos los procesos implicados en la formación práctica que vivencian los estudiantes, más que una práctica u otra.

Con relación a las competencias y habilidades siglo XXI, en este ámbito se estudian 22 programas, en la Tabla 63 se desagregan por dimensión el número de cursos que están presentes y sus porcentajes, por cada una de las habilidades ahí expuestas.

Tabla 63

Presencia/ausencia competencias y habilidades siglo XXI: ámbito Formación Práctica HYG

Dimensiones Competencias Siglo XXI	Programas Total Programas ámbito Formación Práctica - HYG	Total de menciones competencias y habilidades siglo XXI			%		
		Competencias y Habilidades Siglo XXI	Presencia	Ausencia	Total	% Presencia	% Ausencia
COGNITIVAS	1. Pensamiento crítico		16	6	22	73%	27%
	2. Creatividad e innovación		10	12	22	45%	55%
	3. Resolución de		15	7	22	68%	32%

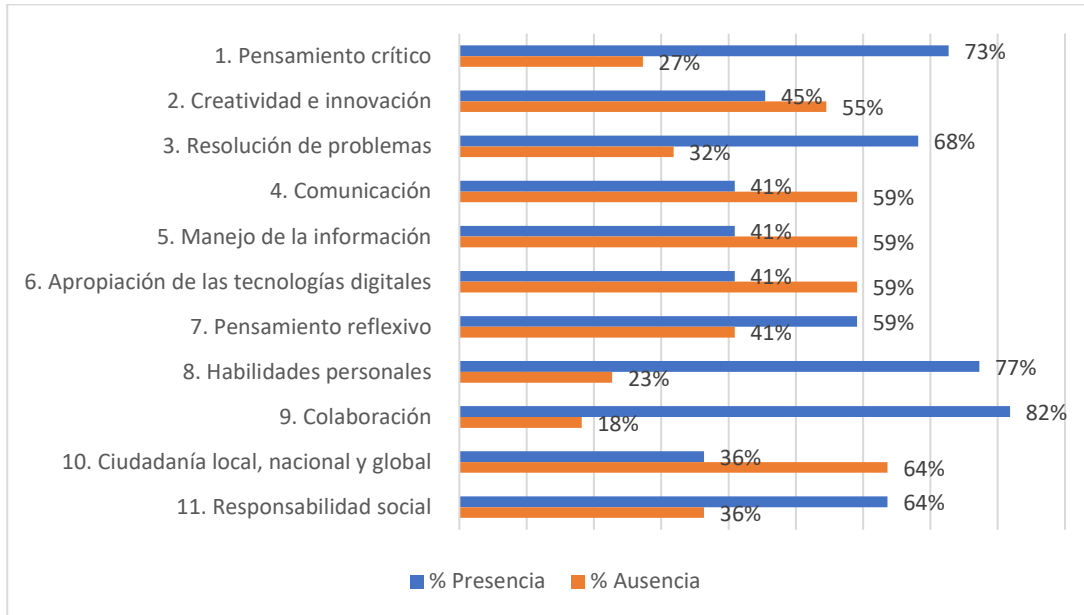
Programas Total Programas ámbito Formación Práctica - HYG		Total de menciones competencias y habilidades siglo XXI			%	
Dimensiones Competencias Siglo XXI	Competencias y Habilidades Siglo XXI	Presenci a	Ausenc ia	Total	% Presenci a	% Ausenci a
	problemas					
	4. Comunicación	9	13	22	41%	59%
	5. Manejo de la información	9	13	22	41%	59%
	6. Apropiación de las tecnologías digitales	9	13	22	41%	59%
INTRAPERSONA LES	7. Pensamiento reflexivo	13	9	22	59%	41%
	8. Habilidades personales	17	5	22	77%	23%
	9. Colaboración	18	4	22	82%	18%
INTERPERSONA LES	10. Ciudadanía local, nacional y global	8	14	22	36%	64%
	11. Responsabilidad social	14	8	22	64%	36%
Total menciones		138	104	242	57%	43%

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 63 y en la figura que viene (56), en la dimensión cognitiva la habilidad que más aparece es pensamiento crítico, que aparece en 16 cursos, lo que equivale a un 73%, la otra cercana es resolución de problemas con un 68% (15 asignaturas). En la dimensión Intrapersonal, “Habilidades personales” tiene una incidencia porcentual del 77%. En la Interpersonal, “Colaboración” es la habilidad que más se desarrolla en los programas de formación práctica, cubre el 82% de las asignaturas revisadas.

Figura 53

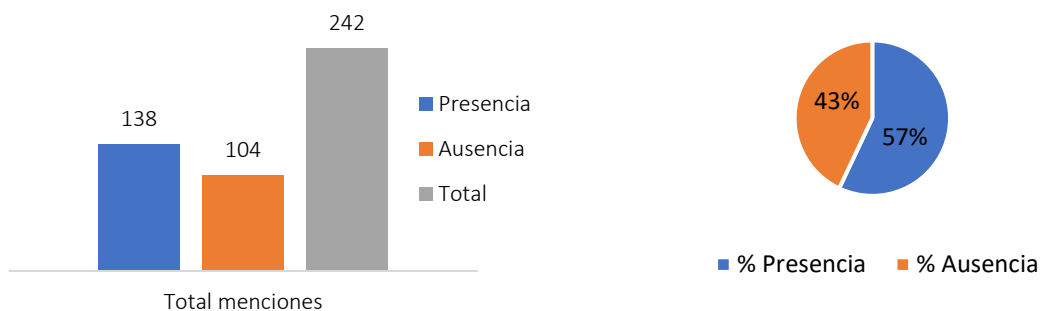
% Presencia/ausencia competencias y habilidades siglo XXI: ámbito Formación Práctica HYG



Las competencias menos abordadas, bordean el 50% de presencia en los programas, lo que no significa mucho, ya que, visto así los datos, no permite afirmar ni la presencia ni la ausencia de una u otra competencia y habilidad. Es más, metodológicamente hablando, los datos estarían indicando que tales competencias no se estarían desarrollando, especialmente cuando la diferencia en porcentaje están poca entre una u otra opción, al menos a nivel de las textualidades tenidas a la vista (programas de asignaturas).

Figura 54

Total menciones competencias y habilidades SXXI y su % ámbito Formación Práctica HYG



Para cerrar el análisis en este ámbito, una visión de conjunto, como la que aparece reflejada en la figura 57, nos indica que el 57% de las menciones (138) consigna presencia de las competencias y habilidades en los programas analizados.

Con lo dicho, se reafirma, lo planteado antes en este ámbito, no hay una diferencia significativa a nivel porcentual que permita determinar la presencia de las competencias siglo XXI y sus habilidades en la formación práctica que se realiza en esta carrera.

4.4.9.3 Competencias y habilidades SXXI: ámbito Formación General HYG

En pedagogía en Historia y Geografía, al igual que en las otras dos carreras presentadas previamente, no hay nuevas asignaturas sellos o de formación general específicas u orientada a esta carrera. Como lo podrán ver en la Tabla 64, asignaturas como inglés o de habilidades comunicativas son las más recurrentes en los planes de estudio. Como se ha dicho, éstos cursos buscan preparar al estudiante para la vida académica y en alguna medida para ayudar a prevenir la deserción a nivel de educación superior.

Tabla 64

Selección de programas de asignaturas y ámbito formación general Plan de estudio pedagogía en Historia y Geografía

Universidad / Carrera	HYG-UPLA	HYG-UMCE	HYG-PUC	HYG-UTA
PROGRAMAS	Formación General	Formación General	Formación General	Formación General
	Habilidades comunicativas para el desarrollo del aprendizaje y la enseñanza I-II	Segundo Idioma I	ENGLISH TEST (ALTE 2)	Comunicación Oral y Escrita (EGB-EPV_UTA)
	Empleo de TICs para la vida académica + Empleo de TICs para la vida profesional	Segundo Idioma II	Examen de Comunicación Escrita.	Formación General (EPV_UTA)
	Comprensión Oral y Escrita de un segundo idioma I-II	Segundo Idioma III	Formación Teológica	Escritura y Lectura Académica y Disciplinaria (HYG_UTA)
	Expresión Escrita y Hablada de un segundo idioma I-II		Antropología Filosófica	Estudios Culturales y Diversidad (LYC_UTA)

Fuente: Elaboración propia.

La Tabla 65 muestra cuales son las competencias y habilidades que más están presentes en los programas de asignatura en el área de formación general.

Tabla 65

Presencia/ausencia competencias y habilidades siglo XXI: ámbito Formación General HYG

Programas ámbito Formación General (Sello/Identitario) - HYG		Total de menciones competencias y habilidades siglo XXI			%	
Dimensiones Competencias Siglo XXI	Competencias y Habilidades Siglo XXI	Presencia	Ausencia	Total	% Presencia	% Ausencia
COGNITIVAS	1. Pensamiento crítico	5	10	15	33%	67%
	2. Creatividad e innovación	6	9	15	40%	60%
	3. Resolución de problemas	6	9	15	40%	60%
	4. Comunicación	12	3	15	80%	20%
	5. Manejo de la información	13	2	15	87%	13%
INTRAPERSONALES	6. Apropiación de las tecnologías digitales	10	5	15	67%	33%
	7. Pensamiento reflexivo	6	9	15	40%	60%
	8. Habilidades personales	6	9	15	40%	60%
INTERPERSONALES	9. Colaboración	9	6	15	60%	40%
	10. Ciudadanía local, nacional y global	1	14	15	7%	93%
	11. Responsabilidad social	7	8	15	47%	53%
Totales		81	84	165	49%	51%

En la Tabla 65 se destaca el manejo de la información con un 87% de presencia, les sigue Comunicación con un 80% de presencia, el resto de las competencias y habilidades no se encumbran más allá del 40% de presencia. Como dato confirmatorio, las que menos aparecen en este ámbito (formación general) es “Ciudadanía” (9%).

En último término, decir, desde una visión de conjunto, la Figura 56 representa el total de menciones y el % de las competencias y habilidades ODS. Donde la presencia no alcanza a llegar al 50%, esto se interpreta, metodológicamente hablando, diciendo que no se están abordando en las asignaturas sello o identitarias. En otras palabras, en HYG, hay claramente déficit de competencias y habilidades en perspectiva ODS.

Figura 55

% Presencia/Ausencia de las competencias y habilidades siglo XXI: ámbito Formación General HYG

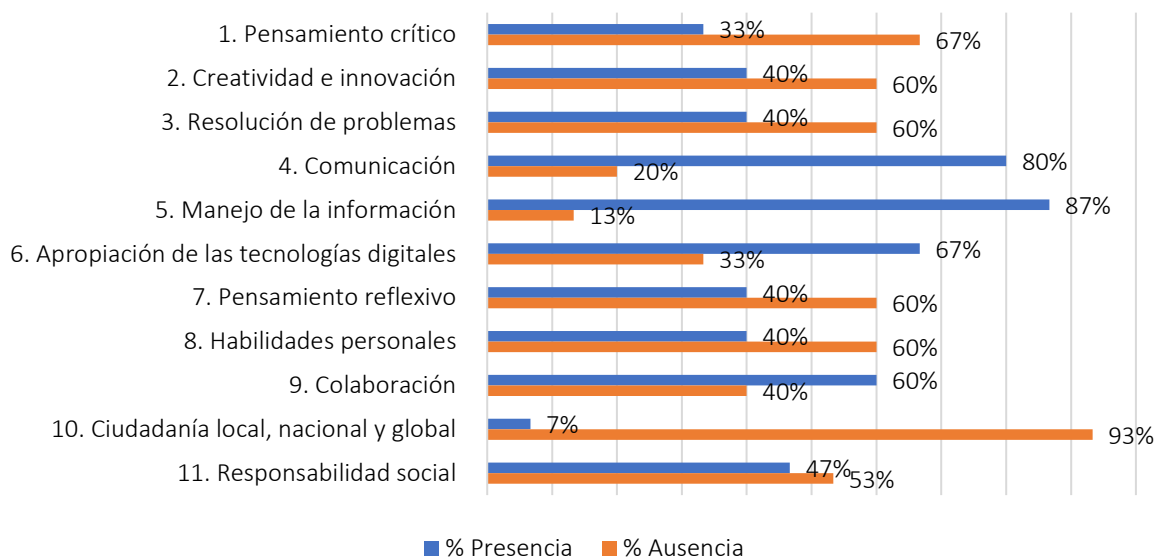
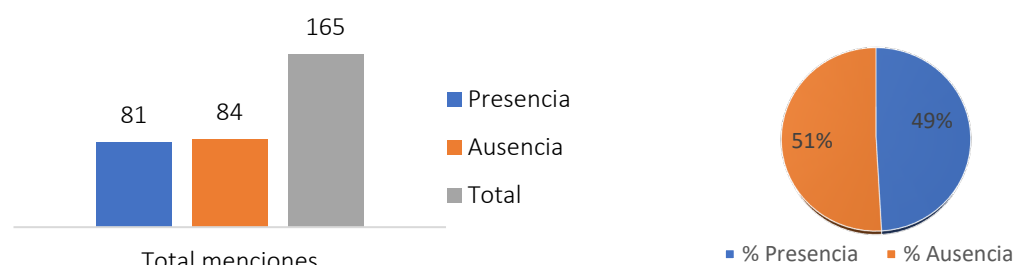


Figura 56

Total de menciones competencias y habilidades ODS y %, ámbito Formación General HYG



4.4.10 Temáticas Educativas ODS en Pedagogía en Historia y Geografía

4.4.10.1 Temáticas educativas ODS: ámbito Educativo / Pedagógico HYG

Tal y como se ha ido presentando, se llama en este trabajo investigativo temáticas educativas ODS al conjunto de contenidos que abogan por una educación de calidad, inclusiva, para todos y todas y para toda la vida, así como otros transversales, pero que también orbitan en mundo educativo, como los derechos humanos, la ciudadanía, el

desarrollo sostenible y la perspectiva de género. Temáticas, que se indaga su presencia en los programas de asignatura de las carreras FID y en el caso en pedagogía en Historia y Geografía.

Dicho esto, en la Tabla 66 se propone mostrar el nivel de presencia de estas temáticas en el ámbito formativo educativo/pedagógico, permitiendo, con esto, dilucidar cuál es el nivel de adaptación o alineamiento de las asignaturas FID de esta carrera con los ODS.

Tabla 66

Presencia/ausencia temáticas educativas ODS: ámbito Educativo/Pedagógico HYG

Programas Ámbito Educativo/Pedagógico - HYG	Total, de menciones Temáticas Educativas ODS, HYG			%	
	P	A	Total	% Presencia	% Ausencia
Presencia/Ausencia Temáticas educativas ODS					
Diversidad e Inclusión educativa	21	16	37	57%	43%
Aprendizaje para todos	15	22	37	41%	59%
Calidad y Equidad de la Educación	13	24	37	35%	65%
Derechos Humanos y Ciudadanía	13	24	37	35%	65%
Desarrollo Sostenible/Sustentable	16	21	37	43%	57%
Igualdad de Género	9	28	37	24%	76%
Diversidad cultural	18	19	37	49%	51%
Aprendizaje para toda la vida	2	35	37	5%	95%
Otras (Solidaridad)	11	26	37	30%	70%
Totales	118	215	333	35%	65%

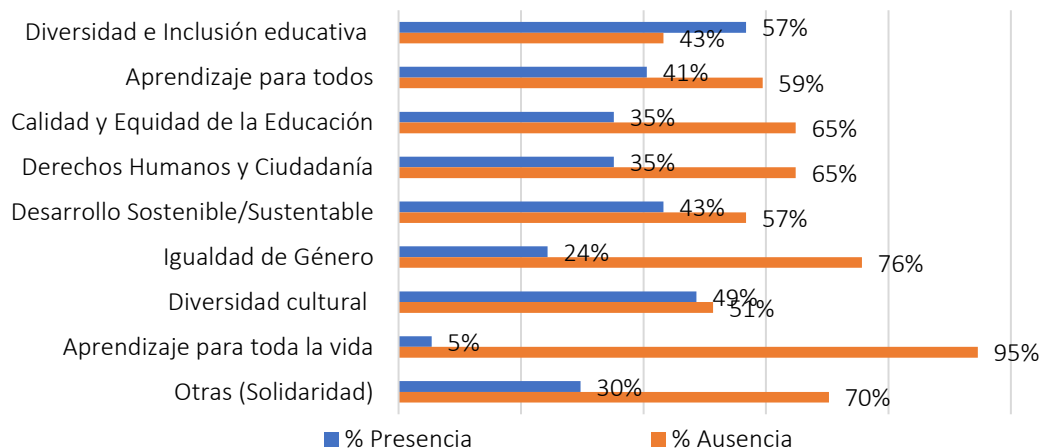
Fuente: Elaboración propia.

En términos generales, las temáticas educativas ODS están poco desarrolladas, ninguna está presente más allá del 50%, de hecho, el dato duro muestra que en promedio en solo el 35% de la temática está presente en alguna de las asignaturas analizadas. Sólo diversidad e inclusión se acercan al 60%, el resto está bajo esa cifra.

Las temáticas, que menos aparecen en los programas de asignaturas en esta carrera es aprendizaje para toda la vida, con sólo en el 5% , es decir dos asignaturas de 37 revisadas. La reflexión primaria, lógicamente, en carreras del área social es que consideren en sus planes de estudio actividades curriculares que se asocien a los planteamientos educativos ODS. Por lo mismo, es de extrañar que temáticas relacionadas con los derechos humanos, la ciudadanía, diversidad cultural, de género o las propias del desarrollo sostenible no estén presentes en los programas de asignaturas revisados.

Figura 57

% presencia / ausencia temáticas educativas ODS, ámbito educativo/pedagógico HYG



Una hipótesis de porqué se da este fenómeno habría que buscarlo en los enfoques pedagógicos con los que se diseña el currículo, donde aún se privilegia una formación cargada a lo disciplinar olvidando que lo que se forman son profesores y no historiadores o geógrafos.

4.4.10.2 *Temáticas educativas ODS: ámbito Formación Práctica HYG*

En este ámbito se da el mismo fenómeno anterior, en el 65% de los casos no se están desarrollando contenidos relacionados con las temáticas educativas ODS (Tabla 67).

Tabla 67

Presencia/ausencia temáticas educativas ODS: ámbito Formación Práctica HYG

Programas ámbito Formación Práctica - HYG	Total de menciones Temáticas Educativas ODS, HYG			%	
	P	A	Total	% Presencia	% Ausencia
Diversidad e Inclusión educativa	13	9	22	59%	41%
Aprendizaje para todos	7	15	22	32%	68%
Calidad y Equidad de la Educación	11	11	22	50%	50%
Derechos Humanos y Ciudadanía	1	21	22	5%	95%
Diversidad cultural	19	3	22	86%	14%
Aprendizaje para toda la vida	16	6	22	73%	27%
Desarrollo Sostenible/Sustentable	1	21	22	5%	95%
Igualdad de Género	0	22	22	0%	100%
Otras	1	21	22	5%	95%

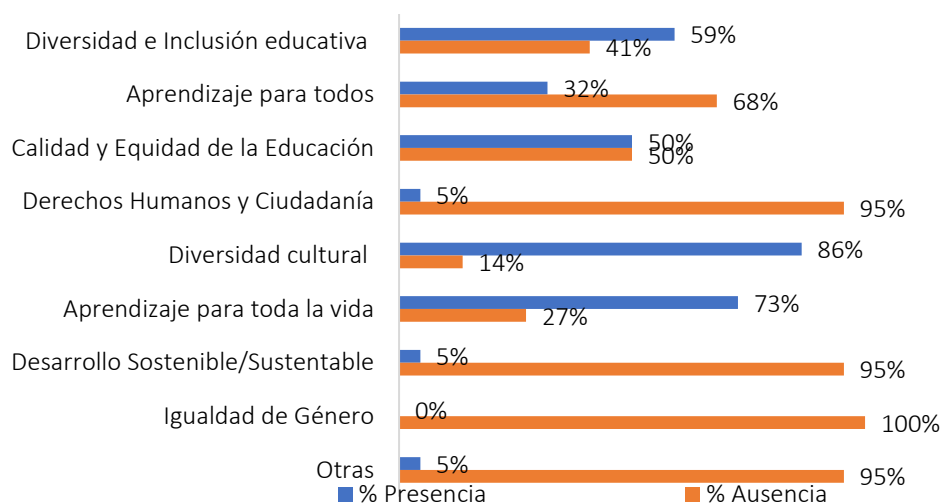
Programas ámbito Formación Práctica - HYG	Total de menciones Temáticas Educativas ODS, HYG			%		
	Presencia/Ausencia Temáticas educativas ODS	P	A	Total	% Presencia	% Ausencia
Totales		69	129	198	35%	65%

Fuente: Elaboración propia.

Sólo hay dos temáticas educativas ODS, diversidad cultural (86%) y Aprendizaje para toda la vida (73%), que están presentes en los programas de asignaturas tenidos a la vista.

Figura 58

% Presencia/ausencia temáticas educativas ODS: ámbito Formación Práctica HYG



Como se puede al revisar en la figura 63, las temáticas más críticas o que menos aparecen mencionadas, es derechos humanos y ciudadanía (95%), desarrollo sostenible (95%) e igualdad de género (100%).

En síntesis, poco se expresa en los programas de asignaturas las temáticas educativas ODS, en pedagogía en Historia. Hay un déficit que en esta carrera es aún más profundo. La propuesta sería ir considerando en los rediseños curriculares todo aquello que implica reformar el currículum para ir alineándolo a los nuevos enfoques formativos y de paradigma como los que se promueven y sostienen desde los ODS.

4.4.10.3 Temáticas educativas ODS: ámbito Formación General HYG

En el plano de la formación general, los datos muestran que las temáticas educativas ODS no forman parte de los contenidos que desarrollan los programas en HYG. En la Tabla 68 y la figura 64 centrada en los porcentajes obtenidos por cada temática, indica que de los 15 cursos observados sólo diversidad cultural se acerca a un 30% de menciones, el resto de las temáticas ODS no se despliegan en los programas en este ámbito.

Tabla 68

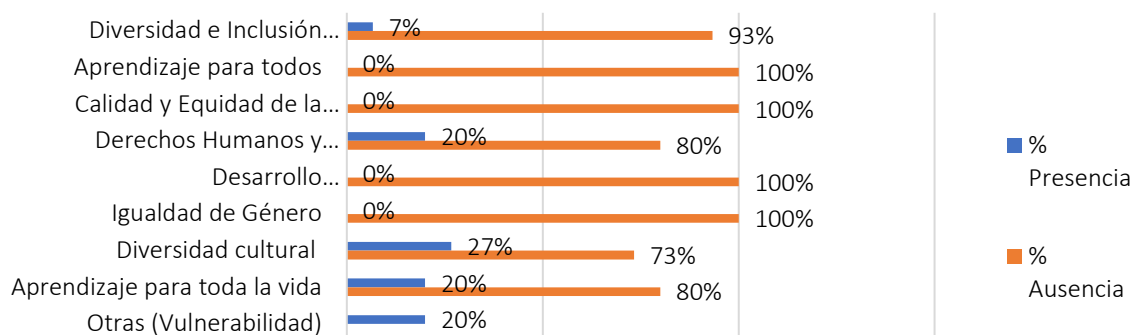
Presencia/ausencia temáticas educativas ODS: ámbito Formación General HYG

Programas Ámbito Formación General (Sello/Identitario) - HYG	Total de menciones Temáticas Educativas ODS, HYG			%	
	Presencia/Ausencia Temáticas educativas ODS	P	A	Total	% Presencia
Diversidad e Inclusión educativa	1	14	15	7%	93%
Aprendizaje para todos	0	15	15	0%	100%
Calidad y Equidad de la Educación	0	15	15	0%	100%
Derechos Humanos y Ciudadanía	3	12	15	20%	80%
Desarrollo Sostenible/Sustentable	0	15	15	0%	100%
Igualdad de Género	0	15	15	0%	100%
Diversidad cultural	4	11	15	27%	73%
Aprendizaje para toda la vida	3	12	15	20%	80%
Otras (Vulnerabilidad)	3	12	15	20%	80%
Total	14	121	135	10%	90%

Fuente: Elaboración propia.

Figura 59

% Presencia / ausencia temáticas educativas ODS: ámbito Formación General HYG

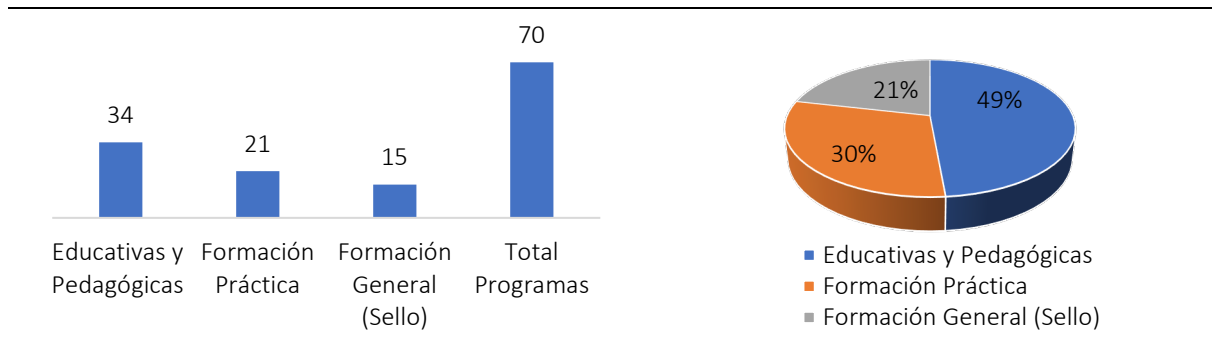


4.4.11 Carrera Pedagogía en Lenguaje y Comunicación

En la figura 60 se informa del número de programas y su % de incidencia en los distintos ámbitos formativos, que son utilizados para organizar y presentar la información procesada.

Figura 60

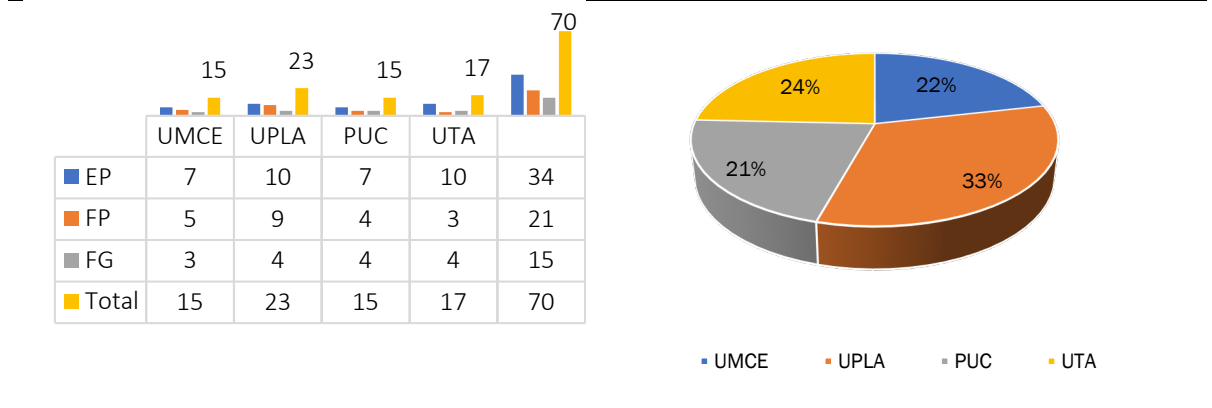
Nº de programas y su % por ámbito pedagogía en Lenguaje y Comunicación



En esta carrera se tuvo acceso a observar y analizar 70 asignaturas, muchas son similares a las de Historia y Geografía, 34 se concentran en el ámbito educativo pedagógico (49%), 21 de formación práctica (30%) y 15 a formación general (21%). En la figura 61, se presentan los datos por universidad y ámbito de formación.

Figura 61

Nº de programas por Universidad y %n de incidencia por ámbito pedagogía en Lenguaje y Comunicación



Respecto al número de asignaturas por universidad, en la UPLA se tuvo acceso y se revisaron 23 programas lo que representa el 33% del total, donde 10 se ubican en el ámbito

educativo/ pedagógico, 9 en formación práctica y cuatro de formación General. Le sigue en términos de incidencia, la UTA, con 17 programas, diez del primer ámbito y 4 para cada uno de los otros dos ejes de formación, en porcentaje su nivel de incidencia es un 24%. En el caso, de la UMCE y la PUC, se analizan 15 cursos con un porcentaje de incidencia del 22% y 21%, respectivamente. En la UMCE 7 programas pertenecen al primer ámbito, cinco de formación práctica y tres de formación sello. En el caso de la PUC, 7 son educativo/pedagógico, y cuatro para el ámbito de formación práctica y lo mismo (4) para de formación general.

A continuación, se presenta un análisis detallado por ámbito de formación partiendo por una revisión del plan de estudio, para seguir con un análisis descriptivo de la presencia de las competencias y habilidades ODS, para cerrar con el relato sobre la presencia de las temáticas educativas ODS en los programas de asignatura en la carrera de Lenguaje y Comunicación (LYC).

4.4.11.1 Competencias y habilidades SXXI: ámbito Educativo / Pedagógico LYC

La Tabla 69 presenta las asignaturas del plan de estudio seleccionadas para el ámbito educativo/pedagógico, en la carrera de pedagogía en Lenguaje y Comunicación (LYC). Como se puede observar las asignaturas no difieren a la de otras pedagogías, entre estas encontramos: currículum, evaluación de los aprendizajes, investigación educativa, filosofía y ética, fundamentos del saber pedagógico, identidad profesional, psicología del desarrollo, sociología, educación y sociedad, orientación y convivencia, entre otros.

Con respecto a las asignaturas que tengan una orientación ODS, al respecto, se encuentran algunas actividades curriculares que tratan temáticas como las siguientes: políticas, gestión educacional, sistemas educativos, desarrollo organizacional, todos en línea con uno de los indicadores del ODS 4, educación de calidad.

Tabla 69

Selección de programas de asignaturas y ámbito de formación educativo / pedagógico Plan de estudio pedagogía en Lenguaje y Comunicación.

Universidad / Carrera	LYC-UMCE	LYC-UPLA	LYC-PUC	LYC-UTA
-----------------------	----------	----------	---------	---------

Universidad / Carrera	LYC-UMCE	LYC-UPLA	LYC-PUC	LYC-UTA
PROGRAMAS	Educativas y Pedagógicas	Educativas y Pedagógicas	Educativas y Pedagógicas	Educativas y Pedagógicas
	Curriculum Educacional	Curriculum Educacional	Curriculum	Planificación y sus Fundamento
	Evaluación Educacional	Evaluación Educacional de aprendizajes.	Evaluación en la educación media	Evaluación Educativa
	Investigación Educacional	Investigación Educacional	Seminario de Investigación en Educación Media	Investigación en la Acción Educativa + Metodología de la Investigación
		Fundamentación del saber pedagógico	Ética Profesional en Educación	Identidad Profesional y Comunicación + Aprendizaje Profundo y Docencia de Calidad + Didáctica para el desarrollo del pensamiento
	Contextos Socioculturales de los Procesos Educativos (Interpretaciones Sociológicas de la Educación).	Aprendizajes Societales de la Educación.	Educación y Sociedad	Desarrollo Organizacional y Gestión de Redes
	Psicología del Aprendizaje.	Desarrollo psicológico del estudiante y contextos educativos	Desarrollo y aprendizaje del adolescente	Psicología del desarrollo + Psicología Educativa
	Orientación y Convivencia Educativa	Orientación Educativa para el desarrollo de la persona.	Gestión de aulas heterogéneas	El alumno y su Entorno Social
	Diversidad e Inclusión en el Aula de la Lengua y Literatura.	Políticas y gestión en sistemas educativos para el logro de aprendizajes		Desarrollo, diagnóstico e Inclusión Educativa
		Estrategias Creativas de Enseñanza y Aprendizaje Enfoques pedagógicos sobre los saberes disciplinarios		Compresión y Pord textos Multimodales
			Orientación, Mediación y Jefatura de Curso	

Fuente: Elaboración propia.

Respecto a otras temáticas educativas ODS, la carrera de LYC no contempla cursos o contenidos que se puedan asociar a una educación para la ciudadanía, seguramente, como

lo dijimos en pedagogía en historia, esos saberes los abordan en otros cursos, como por ejemplo educación y sociedad (PUC) o “El alumno y su entorno social” (UTA).

En el plan de estudio, otra de las temáticas que transversalmente viene apareciendo como asignatura en las propuestas FID, es la atención a la diversidad e inclusión educativa o como lo llaman en la PUC “Gestión de aulas heterogéneas” lo que ha significado renovar el currículo para adaptarlo a las nuevas necesidades y demandas educativas.

No se visualiza, al menos no directamente, que se enseñe o adopte el enfoque de género en los proyectos curriculares analizados en este ámbito. El supuesto es que existe un discurso institucional que recoge esa mirada, aunque no se puede asegurar que aquello esté ocurriendo o que se haya o esté plasmando en la formación que reciben en la actualidad los futuros profesores de Lenguaje y comunicación, al menos no de la revisión de los documentos de la dimensión programática.

Por lo mismo, no se visualiza, de la lectura de los programas, un proceso formativo donde se promueva una formación basada en el paradigma de la sostenibilidad. A continuación, se presentan los resultados obtenidos, en este ámbito y que guardan relación con el impacto que tienen las competencias y habilidades siglo XXI en la propuesta curricular de LYC (Tabla 70).

Tabla 70

Presencia/ausencia competencias y habilidades ODS: ámbito Educativo/Pedagógico LYC

Programas ámbito Educativo/Pedagógico LYC		Total de menciones competencias y habilidades siglo XXI			%	
		Presencia	Ausencia	Total	% Presencia	% Ausencia
Dimensiones Competencias Siglo XXI	Competencias y Habilidades Siglo XXI					
COGNITIVAS	1. Pensamiento crítico	15	19	34	44%	56%
	2. Creatividad e innovación	18	16	34	53%	47%
	3. Resolución de problemas	26	8	34	76%	24%
	4. Comunicación	26	8	34	76%	24%
	5. Manejo de la información	17	17	34	50%	50%
	6. Apropiación de las tecnologías digitales	15	19	34	44%	56%

Programas ámbito Educativo/Pedagógico LYC		Total de menciones competencias y habilidades siglo XXI			%	
Dimensiones Competencias Siglo XXI	Competencias y Habilidades Siglo XXI	Presencia	Ausencia	Total	% Presencia	% Ausencia
INTRAPERSONALES	7. Pensamiento reflexivo	24	10	34	71%	29%
	8. Habilidades personales	26	8	34	76%	24%
INTERPERSONALES	9. Colaboración	26	8	34	76%	24%
	10. Ciudadanía local, nacional y global	7	27	34	21%	79%
	11. Responsabilidad social	19	15	34	56%	44%
Total menciones		219	154	373	59%	41%

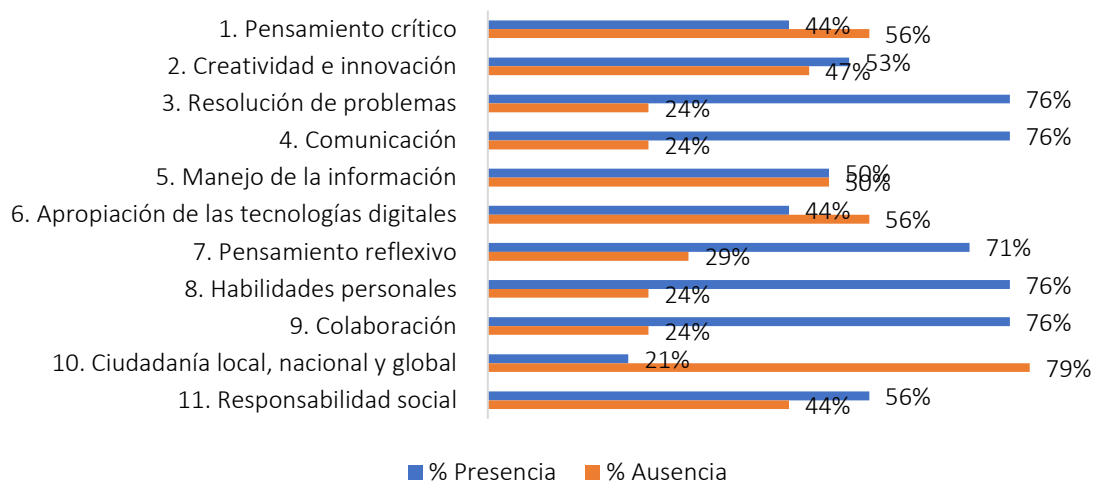
Como se puede ver, la tabla 70 trata sobre el número de presencia de las competencias y habilidades en los programas de asignaturas, se presentan de modos desagregados por competencia, presencia/ausencia, totales y sus % de incidencia.

Como se puede leer en la mencionada tabla, de las once competencias medidas en este estudio, la habilidad comunicación está presente en 26 cursos de los 34, que en porcentaje representa un 76%, el mismo número de programas y porcentaje tiene la competencia Resolución de problema, también con un 76% de incidencia, ambas de la dimensión cognitiva. En la dimensión intrapersonal, las tres competencias ahí presentadas “Pensamiento reflexivo”, “Habilidades Personales” y “Colaboración” están por sobre el 70% de presencia, en los programas de asignatura revisados.

En la figura 67, claramente los datos muestran que, el resto de las competencias y habilidades siglo XXI, no estarían formando parte, al menos no directamente de las asignaturas o como contenido de alguna de ellas. En términos de porcentaje, ninguna llega al 50%. A partir de estos datos, se puede establecer una línea de frontera donde no es posible afirmar ni rechazar que estas competencias y habilidades se están trabajando en el currículo, por ello que el límite 50% puede indicarse como presencia o ausencia de estas habilidades y competencias ODS. Respecto a las que menos se desarrolla “Ciudadanía local, nacional y global” no se menciona en un 79% de los programas.

Figura 67

% Presencia/Ausencia de las competencias y habilidades siglo XXI ámbito Educativo/Pedagógico LYC

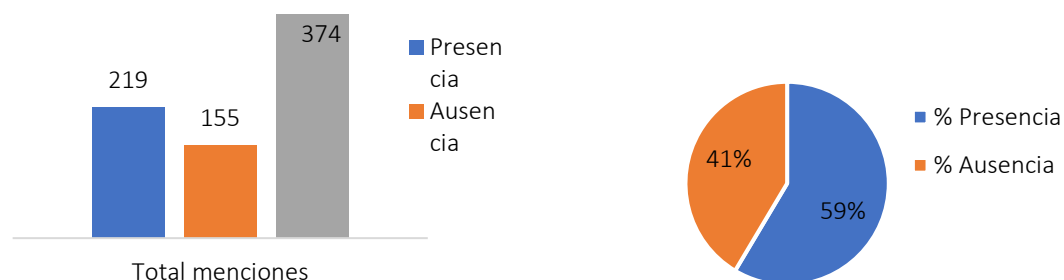


Finalmente, cabe señalar que, en resto de las competencias y habilidades, se ubican en un rango que va entre un 20% y 50% de presencia o ausencia. Lo que deja la duda, respecto a cómo se están trabajando en la FID en pedagogía en LYC. Cuestión, que también puede leerse como un déficit en el desarrollo de estas habilidades.

En la figura 69, se da cuenta del total de menciones respecto de las competencias y habilidades siglo XXI y su % global, esto sirve, al mismo tiempo para determinar (desde una visión de conjunto) su presencia o ausencia en los programas de asignatura, en lo que este ámbito de formación educativo/pedagógico se refiere.

Figura 62

Total menciones competencias y habilidades ODS y sus %, ámbito Educativo / Pedagógico LYC



El gráfico de barra indica el número de veces que fue nombrada alguna de las competencias y habilidades en los programas de asignatura, el segundo de torta, sintetiza esa mirada numérica en porcentajes.

Bastará con decir que un 59% de las competencias y habilidades siglo ODS están presentes en los programas de asignatura (219). Significa, por tanto, que no se puede llegar a establecer una presencia significativa de las competencias y habilidades en este ámbito en LYC.

En fin, el dato duro indica que entre 59% y 41% no existe una diferencia porcentual relevante que permita afirmar que se está en camino a alinearse con el discurso ODS o viceversa no se puede llegar a establecer que no existe ningún tipo de alineamiento.

En LYC la propuesta formativa aún convive en una misma estructura curricular dos perspectivas, una en la que predomina una perspectiva tradicional y disciplinar y otra que está en la búsqueda constante por renovar los enfoques pedagógicos sobre los que se sostiene el currículo. Por ello, y por más que se anuncie un discurso público que se alinea con los nuevos requerimientos mundiales como marcan los ODS, es claro que en los documentos programáticos (planes y programas) no se estaría produciendo una adaptación a los nuevos requerimientos sociales, al menos en esta carrera de Lenguaje y Comunicación.

4.4.11.2 Competencias y habilidades ODS: Ámbito Formación Práctica LYC

Al igual que en Pedagogía y en Historia, en Lenguaje y Comunicación (LYC) los planes de estudio contemplan una línea de formación práctica, que difiere en el número de veces que se realiza durante el paso de los estudiantes por esa carrera (Tabla 71).

En algunas de las universidades hay más de cinco prácticas, al menos una por año académico. Solo, en la UPLA la formación práctica está presente durante todo el ciclo de formación, con la realización de 9 prácticas (1 por semestre)

En el diseño curricular analizado, la PUC y la UTA, tienen cuatro prácticas, dos iniciales y dos prácticas finales (incluyendo la profesional). El problema, en el caso de estas

universidades y sus carreras es el hecho que no exista continuidad, se ejecutan las prácticas I y II en los primeros semestre y recién vuelven a aparecer en las etapas finales de la carrera (práctica profesional), lo que deja un gran vacío entre las primeras y las últimas prácticas.

Tabla 71

Selección de programas de asignaturas y ámbito de formación práctica Plan de estudio pedagogía en Lenguaje y Comunicación

Universidad / Carrera	LYC-UPLA	LYC-UMCE	LYC-PUC	LYC-UTA
PROGRAMAS	Formación Práctica	Formación Práctica	Formación Práctica	Formación Práctica
	Práctica I: Taller de preparación para la práctica Inicial (LYC)	Práctica I	Práctica Inicial I	Práctica I: de Apoyo a la Docencia I
	Práctica II: Pasantía Inicial (LYC)	Práctica II	Práctica Inicial II	Práctica II: de Apoyo a la Docencia II
	Práctica III: Taller de preparación para la práctica Intermedia (LYC)	Práctica III	Práctica III Profesional 1	Práctica III: de Apoyo a la Docencia III
	Práctica IV: Práctica Intermedia Integradora (HYG)	Práctica IV	Práctica IV Profesional 2	
	Práctica V: Taller de preparación para la práctica avanzada. (LYC)	Práctica V Profesional		
	Práctica VI: Taller de preparación para la Práctica Avanzada (LYC)			
	Práctica VII: Taller de práctica avanzada mediada (LYC)			
	Práctica VIII: Taller de preparación para la práctica final (LYC)			
Práctica Profesional (LYC)				

Fuente: Elaboración propia.

Las prácticas se van posicionando en un tipo de aprendizaje. En las prácticas iniciales, el objetivo pasa por habilitar al futuro profesor para que reconozca los diversos espacios y contextos educativos en los que les va a corresponder actuar en un potencial rol docente. Luego, vienen etapas intermedias (prácticas intermedias o avanzadas) donde realiza algunas labores de colaboración con el docente guía. Concluye este proceso de formación, con las llamadas prácticas profesionales, espacio en el que los estudiantes

asumen en propiedad el rol docente tanto desde el aspecto disciplinar como en su rol de profesor jefe.

Respecto a la formación práctica con relación a los ODS, no fue posible reconocer en las propuestas académicas (plan y malla) elementos que permitan visualizar a nivel de malla curricular, programas que incluyan temáticas con una orientación paradigmática ODS.

Con relación a las competencias y habilidades ODS, en este ámbito se estudian 21 programas, en la Tabla 72 se desagregan por dimensión el número de cursos que están presentes y sus porcentajes, por cada una de las habilidades ahí expuestas.

Tabla 72

Presencia/ausencia competencias y habilidades ODS: ámbito Formación Práctica LYC

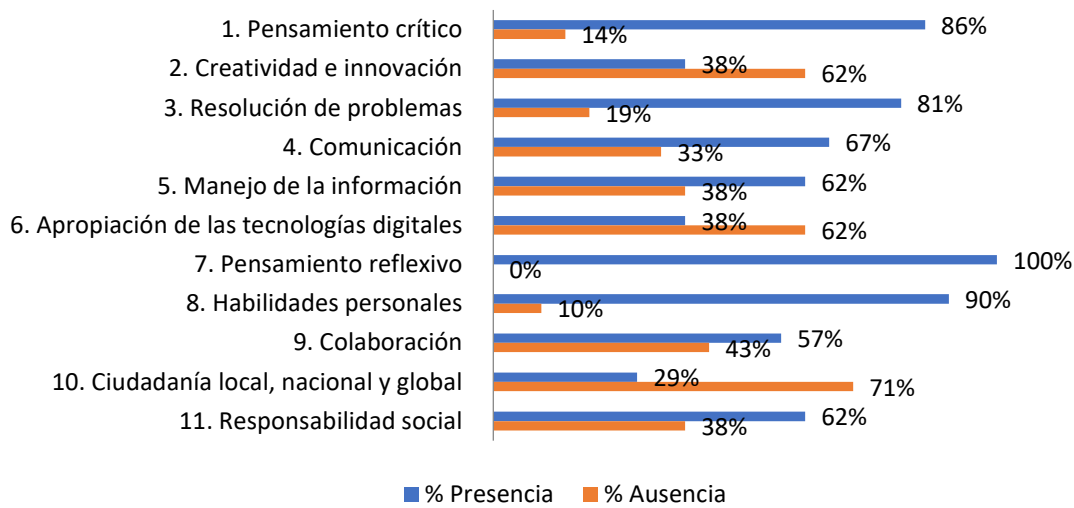
Dimensiones Competencias Siglo XXI	Competencias y Habilidades Siglo XXI	Total de menciones competencias y habilidades siglo XXI, carrera LYC			%	
		Presencia	Ausencia	Total	% Presencia	% Ausencia
COGNITIVAS	1. Pensamiento crítico	18	3	21	86%	14%
	2. Creatividad e innovación	8	13	21	38%	62%
	3. Resolución de problemas	17	4	21	81%	19%
	4. Comunicación	14	7	21	67%	33%
	5. Manejo de la información	13	8	21	62%	38%
	6. Apropiación de las tecnologías digitales	8	13	21	38%	62%
INTRAPERSONALES	7. Pensamiento reflexivo	21	0	21	100%	0%
	8. Habilidades personales	19	2	21	90%	10%
INTERPERSONALES	9. Colaboración	12	9	21	57%	43%
	10. Ciudadanía local, nacional y global	6	15	21	29%	71%
	11. Responsabilidad social	13	8	21	62%	38%
Total menciones		149	82	231	65%	35%

En la Tabla 72, en la dimensión cognitiva la habilidad que más aparece es pensamiento crítico, con 18 cursos, y un porcentaje de incidencia del 86% , la otra habilidad o competencia que está por sobre el 80% de menciones es “Resolución de

problemas (81%). En la dimensión Intrapersonal, “Pensamiento reflexivo” se menciona en todos los programas de asignatura (100%). Le sigue “ Habilidades personales” con una incidencia porcentual del 90%.

Figura 63

% Presencia/Ausencia competencias y habilidades siglo ODS ámbito Formación Práctica LYC

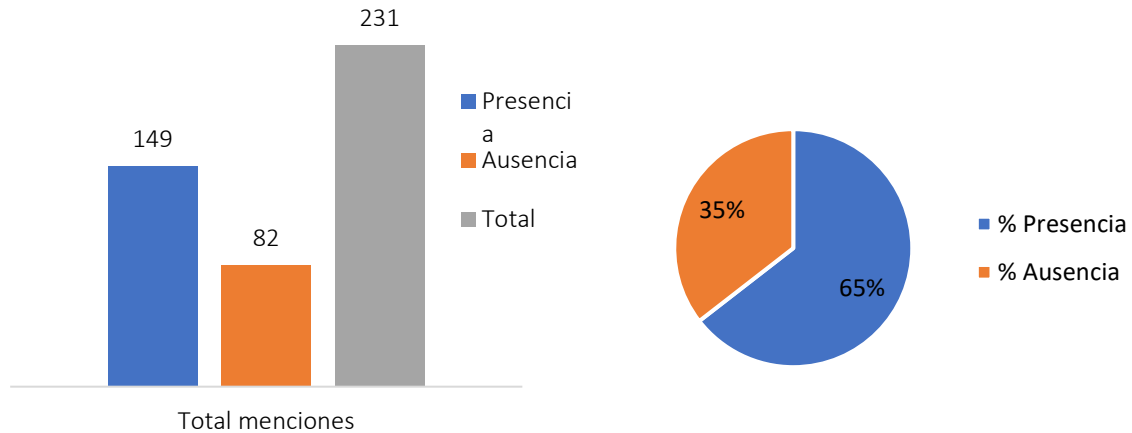


Las competencias que menos se abordan es, ciudadanía que alcanza una presencia porcentual de apenas el 29% de presencia en los programas. Desde un plano metodológico, los datos estarían indicando que no se estarían desarrollando, o muy marginal su presencia.

Un último análisis en este ámbito, desde una visión de conjunto, como la que aparece reflejada en la figura 72, nos indica que un 65% de las menciones (149) están presentes las competencias y habilidades en los programas analizados, lo que a todas luces es positivo en cuanto a determinar que la formación profesional que se realiza en LYC, se viene haciendo cargo de los requerimientos locales y nacionales en la formación de profesores.

Figura 64

Total menciones competencias y habilidades SXXI y su % de incidencia, ámbito Formación Práctica – LYC



De acuerdo, a lo antes expuesto, si bien en algunas competencias y habilidades están presentes por sobre 70% y 80%, no todas están en esa misma línea de lo planteado antes en este ámbito, no hay una diferencia significativa a nivel porcentual que permita determinar la presencia de las competencias siglo XXI y sus habilidades en la formación práctica que se realiza en esta carrera.

4.4.11.3 Competencias y habilidades SXXI: ámbito Formación General – LYC

En pedagogía en Lenguaje y Comunicación (LYC), al igual que en las otras carreras FID, no hay un tipo de asignatura sello que sólo se aborden en esta carrera. En la Tabla 73, asignaturas como inglés o de habilidades comunicativas son las más recurrentes en los planes de estudio. Y como sea dicho, éstos cursos buscan preparar al estudiante para la vida académica y, en alguna medida, para ayudar a prevenir la deserción a nivel de educación superior. Otro contenido que incluyen en la formación general son los cursos que se orientan a desarrollar habilidades TICs.

Tabla 73

Selección de programas de asignaturas y ámbito de formación general Plan de estudio pedagogía en Lenguaje y Comunicación.

Universidad / Carrera	LYC-UPLA	LYC-UMCE	LYC-PUC	LYC-UTA
PROGRAMAS	Formación General	Formación	Formación	Formación General

Universidad / Carrera	LYC-UPLA	LYC-UMCE	LYC-PUC	LYC-UTA
		General	General	
	Habilidades comunicativas para el desarrollo del aprendizaje y la enseñanza I-II	Segundo Idioma I	ENGLISH TEST (ALTE 2)	Comunicación Oral y Escrita (EGB-EPV_UTA)
	Empleo de TICs para la vida académica + Empleo de TICs para la vida profesional	Segundo Idioma II	Examen de Comunicación Escrita.	Formación General (EPV_UTA)
	Comprensión Oral y Escrita de un segundo idioma I-II	Segundo Idioma III	Formación Teológica	Escritura y Lectura Académica y Disciplinaria (HYG_UTA)
	Expresión Escrita y Hablada de un segundo idioma I-II		Antropología Filosófica	Estudios Culturales y Diversidad (LYC_UTA)

Fuente: Elaboración propia.

La Tabla 74 muestra cuales son las competencias y habilidades que más están presentes en los programas de asignatura en el área de formación general. Destaca “Apropiación de tecnologías digitales” con un 73%, le sigue Manejo de la información” con un 87% de presencia, además de la competencia “Comunicación” con un 80% de presencia y con un “habilidades personales” con un 93% de menciones, el resto de las competencias aparece por debajo del 50% de menciones. el resto de las competencias y habilidades no se encumbran más allá del 40% de presencia. Como dato confirmatorio, las que menos aparecen en este ámbito (formación general) es “Ciudadanía” (100%).

Tabla 74

Presencia/ausencia competencias y habilidades siglo XXI: ámbito Formación General LYC

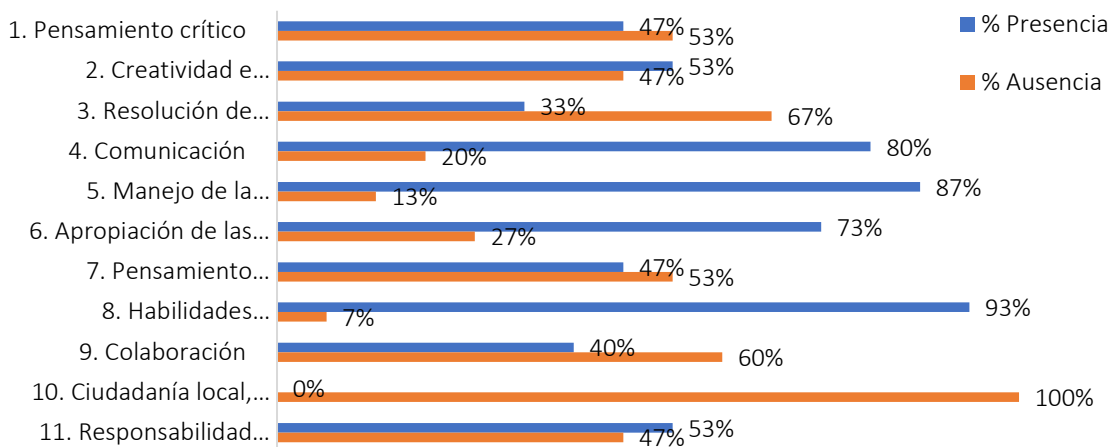
Programas ámbito Formación General (Sello/Identitario) - LYC		Total de menciones competencias y habilidades siglo XXI, carrera LYC			%	
Dimensiones Competencias Siglo XXI	Competencias y Habilidades Siglo XXI	Presencia	Ausencia	Total	% Presencia	% Ausencia
COGNITIVAS	1. Pensamiento crítico	7	8	15	47%	53%
	2. Creatividad e innovación	8	7	15	53%	47%
	3. Resolución de problemas	5	10	15	33%	67%
	4. Comunicación	12	3	15	80%	20%
	5. Manejo de la información	13	2	15	87%	13%
	6. Apropiación de las tecnologías digitales	11	4	15	73%	27%
INTRAPERSONALES	7. Pensamiento reflexivo	7	8	15	47%	53%

	8. Habilidades personales	14	1	15	93%	7%
INTERPERSONALES	9. Colaboración	6	9	15	40%	60%
	10. Ciudadanía local, nacional y global	0	15	15	0%	100%
	11. Responsabilidad social	8	7	15	53%	47%
	Total menciones	91	74	165	55%	45%

Fuente: Elaboración propia.

Figura 65

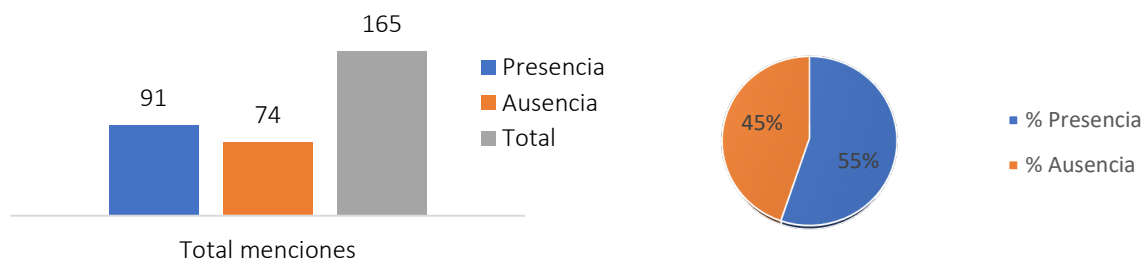
% Presencia/Ausencia competencias y habilidades siglo ODS: ámbito Formación General LYC



Desde una visión de conjunto, la figura 66 representa el total de menciones y el % de las competencias y habilidades siglo XXI.

Figura 66

Total menciones competencias y habilidades SXXI y su % de incidencia, ámbito Formación General- LYC



Como se puede leer solo un 55% de las competencias ODS están presentes en las actividades curriculares, en LYC. La interpretación metodológica, que se puede hacer, es que hay claramente déficit de competencias y habilidades en perspectiva ODS.

4.4.11.4 *Temáticas Educativas ODS, Pedagogía en Lenguaje y Comunicación (LYC)*

En la tabla 76 se muestra el nivel de presencia de las temáticas educativas ODS en el ámbito formativo educativo/pedagógico, para ir dilucidando cual es el nivel de adaptación o alineamiento de las asignaturas FID de esta carrera con los ODS.

4.4.12 *Temáticas ODS: ámbito Educativo / Pedagógico (34)*

En términos generales, las temáticas educativas ODS están poco desarrolladas, ninguna está presente más allá del 50%, de hecho, el dato duro muestra que en promedio en solo el 36% de la temáticas ODS se hayan presentes en alguna de las asignaturas analizadas. Tópicos, como la calidad y la diversidad cultural aparecen medianamente, con un poco más del 50%, aun así, no se podría afirmar que se abordan estos contenidos en los programas de asignatura en esta carrera. Por lo mismo más del 64% de estas temáticas no se estarían considerando en la formación de profesores de Lenguaje y Comunicación (véase Tabla 75).

Tabla 75

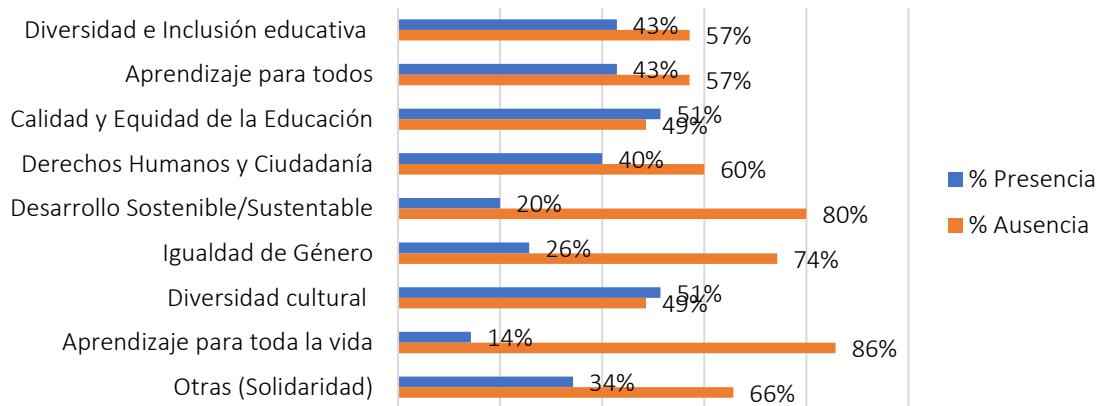
Presencia/ausencia temáticas educativas ODS: ámbito Educativo / Pedagógico LYC

Programas Ámbito Educativo/Pedagógico - LYC	Total, de menciones Temáticas Educativas ODS, LYC			%	
	P	A	Total	% Presencia	% Ausencia
Presencia/Ausencia Temáticas educativas ODS					
Diversidad e Inclusión educativa	15	20	35	43%	57%
Aprendizaje para todos	15	20	35	43%	57%
Calidad y Equidad de la Educación	18	17	35	51%	49%
Derechos Humanos y Ciudadanía	14	21	35	40%	60%
Desarrollo Sostenible/Sustentable	7	28	35	20%	80%
Igualdad de Género	9	26	35	26%	74%
Diversidad cultural	18	17	35	51%	49%
Aprendizaje para toda la vida	5	30	35	14%	86%
Otras (Solidaridad)	12	23	35	34%	66%
Total	113	202	315	36%	64%

Fuente: Elaboración propia.

Figura 67

% Presencia / ausencia temáticas educativas ODS, ámbito educativo/pedagógico



En la figura 67 no se observa que algunas de las temáticas educativas ODS este menos presentes que otras, todas aparecen muy precariamente. Adelantando una conclusión, en esta carrera (LYC), a la luz de la información recogida no es posible afirmar que las temáticas educativas ODS están conformando parte de los currículos.

Al igual que en historia, la hipótesis, de porqué se da este fenómeno de baja presencia, habría que buscarlo en los enfoques pedagógicos con los que se diseña el currículo, donde aún se privilegia una formación cargada a lo disciplinar olvidando que lo que se forman son profesores.

4.4.13 Temáticas Educativas ODS: Ámbito Formación Práctica (21)

En este ámbito, se da el mismo fenómeno anterior, en el 62% de los casos no se están desarrollando contenidos relacionados con las temáticas educativas ODS (Tabla 76).

Tabla 76

Presencia/ausencia temáticas educativas ODS: ámbito Formación Práctica LYC

Programas Ámbito Formación Práctica - LYC	Total de menciones Temáticas Educativas ODS, LYC			%	
	P	A	Total	% Presencia	% Ausencia
Presencia/Ausencia Temáticas educativas ODS					
Diversidad e Inclusión educativa	13	8	21	62%	38%
Aprendizaje para todos	6	15	21	29%	71%
Calidad y Equidad de la Educación	12	9	21	57%	43%

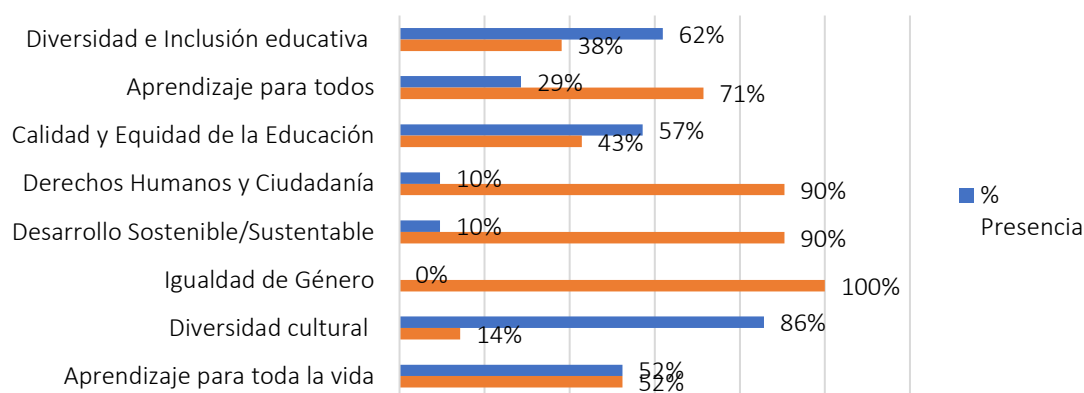
Programas Ámbito Formación Práctica - LYC	Total de menciones Temáticas Educativas ODS, LYC			%	
	P	A	Total	% Presencia	% Ausencia
Presencia/Ausencia Temáticas educativas ODS					
Derechos Humanos y Ciudadanía	2	19	21	10%	90%
Desarrollo Sostenible/Sustentable	2	19	21	10%	90%
Igualdad de Género	0	21	21	0%	100%
Diversidad cultural	18	3	21	86%	14%
Aprendizaje para toda la vida	11	11	22	52%	52%
Totales	64	105	169	38%	62%

Fuente: Elaboración propia.

Sólo la temática educativas ODS, diversidad cultural (86%) se puede confirmar como presente en los programas de asignaturas tenidos a la vista, el resto de las materias no se puede ratificar si están siendo desarrolladas en los otros programas de asignatura.

Figura 68

% Presencia / ausencia temáticas educativas ODS, ámbito Formación Práctica



Como se puede al revisar en la figura 68, las temáticas más críticas o que menos aparecen mencionadas, es derechos humanos y ciudadanía (90%), desarrollo sostenible (90%) e igualdad de género (100%).

En síntesis, poco se expresa en los programas de asignaturas las temáticas educativas ODS. La propuesta entonces, sería ir considerando en los rediseños curriculares todo aquello que implica reformar el currículum para ir alineándolo a los nuevos enfoques formativos y de paradigma como los que se promueven y sostienen desde los ODS.

4.4.14 Temáticas Educativas ODS: ámbito Formación General LYC

En el plano de la formación general, los datos muestran que las temáticas educativas ODS no forman parte de los contenidos que desarrollan los programas en LYC (Tabla 77).

Tabla 77

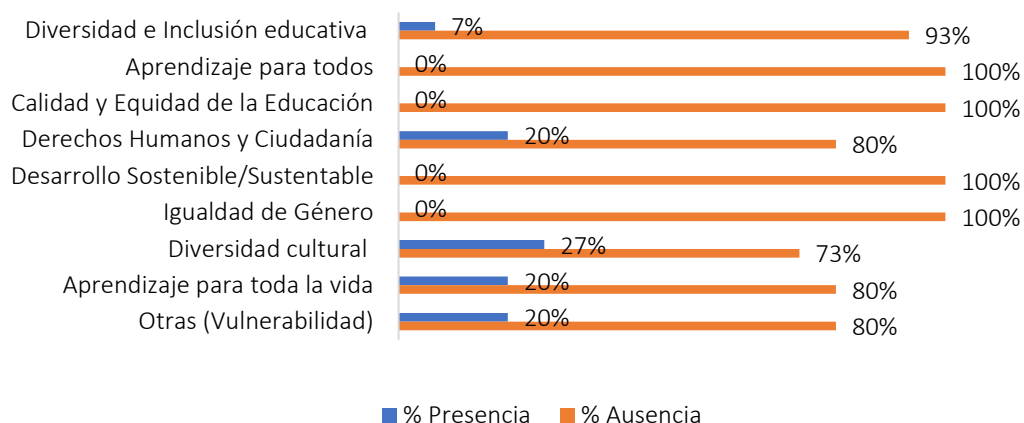
Presencia/ausencia temáticas educativas ODS: ámbito Formación General LYC

Programa Ámbito Formación General (Sello/Identitario) - LYC	Total de menciones Temáticas Educativas ODS, LYC			%	
	P	A	Total	% Presencia	% Ausencia
Presencia/Ausencia Temáticas educativas ODS - LYC					
Diversidad e Inclusión educativa	1	14	15	7%	93%
Aprendizaje para todos	0	15	15	0%	100%
Calidad y Equidad de la Educación	0	15	15	0%	100%
Derechos Humanos y Ciudadanía	3	12	15	20%	80%
Desarrollo Sostenible/Sustentable	0	15	15	0%	100%
Igualdad de Género	0	15	15	0%	100%
Diversidad cultural	4	11	15	27%	73%
Aprendizaje para toda la vida	3	12	15	20%	80%
Otras (Vulnerabilidad)	3	12	15	20%	80%
Totales	14	121	135	10%	90%

Fuente: Elaboración propia.

Figura 69

%Presencia / ausencia temáticas educativas ODS, ámbito Formación General LYC



En la tabla 77 y la figura 69, esta última centrada en los porcentajes obtenidos por cada temática, se indica que de los 15 cursos observados sólo diversidad cultural se acerca a un 30% de menciones, el resto de las temáticas ODS no se despliegan en los programas en este ámbito.

4.4.15 Síntesis dimensión III Programática

A continuación, se presenta una síntesis general de los resultados obtenidos en esta dimensión, con el fin de tener un panorama general respecto a la presencia de las competencias y habilidades siglo XXI y las temáticas educativas ODS. Para una mejor comprensión se presentan por carrera, por ámbito sus competencias y habilidades asociadas y sus respectivos porcentajes.

4.4.16 Síntesis de resultados Presencia/ ausencia de las competencias FID en la dimensión programática

En esta Tabla 78 se resumen los principales resultados del ámbito educativo/pedagógico tomando el conjunto de datos. Desde un análisis por dimensión de competencias siglo XXI en la Cognitiva, considerando las cuatro carreras, la que más menciones tiene es “Comunicación” en promedio está presente en un 77% , le sigue “Resolución de Problemas” con un 67%.

También en la dimensión Cognitiva, la competencia que menos menciones tiene es “Apropiación de las tecnologías digitales”, donde en algunas carreras no sobrepasa el 25% de presencia y en promedio apenas llega al 32%.

En la dimensión Interpersonal, la más pareja de las tres, el promedio de las tres competencias está cercano al 70%, destacando habilidades personales con un 72%. La que menos menciones tiene, es “Colaboración” que promedia el 64%. La carrera LYC, es la que mejor soporte programático tiene respecto a incorporar las competencias y habilidades en los programas de asignatura, ya que ostenta un promedio por sobre el 70%.

Tabla 78

% Presencia/Ausencia competencias FID: ámbito Educativo/Pedagógico

% Presencia/Ausencia competencias FID ámbito Educativo/Pedagógico		CARRERAS									
		EPV		EGB		HYG		LYC		Promedio	
Dimensiones	Competencias y	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A
Competencias Siglo XXI	Habilidades Siglo XXI										
COGNITIVAS	1. Pensamiento crítico	61	39	55	45	49	51	44	56	52	48
		%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
	2. Creatividad e innovación	58	42	55	45	51	49	53	47	54	46
		%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
	3. Resolución de problemas	61	39	61	39	68	32	76	24	67	34
		%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
INTRAPERSONALES	4. Comunicación	67	33	79	21	86	14	76	24	77	23
		%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
	5. Manejo de la información	61	39	58	42	68	32	50	50	59	41
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	
INTERPERSONALES	6. Apropiación de las tecnologías digitales	25	75	26	74	32	68	44	56	32	68
		%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
	7. Pensamiento reflexivo	69	31	63	37	68	32	71	29	68	32
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	
INTERPERSONALES	8. Habilidades personales	75	25	66	34	70	30	76	24	72	28
		%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
	9. Colaboración	53	47	58	42	68	32	76	24	64	36
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	
INTERPERSONALES	10. Ciudadanía local, nacional y global	17	83	18	82	24	76	21	79	20	80
		%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
INTERPERSONALES	11. Responsabilidad social	67	33	50	50	59	41	56	44	58	42
		%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
Promedio General por carrera.		56	44	54	46	58	42	59	41	57	43
		%	%	%	%	%	%	%	%	%	%

Fuente: Elaboración propia.

En esta tabla de síntesis, se resumen los principales resultados del ámbito educativo/pedagógico tomando el conjunto de datos. Desde un análisis por dimensión de competencias siglo XXI en la Cognitiva, considerando las cuatro carreras, la que más menciones tiene es “Comunicación” en promedio está presente en un 77% , le sigue “Resolución de Problemas” con un 67%.

También en la dimensión Cognitiva, la competencia que menos menciones tiene es “Apropiación de las tecnologías digitales”, donde en algunas carreras no sobrepasa el 25% de presencia y en promedio apenas llega al 32%.

En la otra dimensión, la Interpersonal, es la más pareja de las tres, ahí el promedio de las tres competencias está cercano al 70%, destacando habilidades personales con un 72%. La que menos menciones tiene, es “Colaboración” que promedia el 64%. La carrera LYC, es la que mejor soporte programático tiene respecto a incorporar las competencias y habilidades en los programas de asignatura, ya que ostenta un promedio por sobre el 70%.

Finalmente, en la dimensión Interpersonal, aparece una de las competencias con menos presencia en los cursos revisados “Ciudadanía local, nacional y global”, como se pueden ver en los datos en más del 80% de los casos analizados no está presente en los contenidos programáticos, su promedio de presencia es sólo del 20% de menciones.

En síntesis, en este ámbito, la hipótesis teórica que emerge a partir de los datos analizados indica que la presencia de las competencias y habilidades siglo XXI en los textos programáticos (planes y programas de asignatura) es poco significativa en la FID chilena. Los datos muestran que en promedio no alcanzan a cubrir el 60% de presencia.

Las siguientes figuras resumen gráficamente los datos aquí descritos:

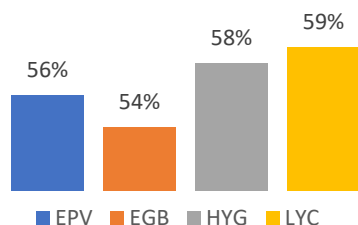


Figura 70 % promedio de presencia de las competencias y habilidades ODS en las carreras, ámbito Educativo/Pedagógico.

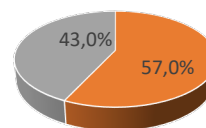


Figura 71 Total % promedio de presencia de las competencias y habilidades ODS en la FID chilena, ámbito Educativo/Pedagógico

El resumen de datos expuestos en la Tabla 79, en el ámbito formación práctica, dos son las competencias, de la dimensión cognitiva, se acercan al 70% de presencia en los programas de asignaturas como promedio (Pensamiento reflexivo y habilidades personales). Mención aparte, pensamiento crítico en las carreras de educación secundaria (HYG y LYC) están presentes en los programas en más del 80% (73% y 86% respectivamente)

Tabla 79

% Presencia/Ausencia competencias FID, ámbito Formación Práctica

% Presencia/Ausencia competencias FID ámbito Formación Práctica		CARRERAS									
		EPV		EGB		HYG		LYC		Promedio	
Dimensiones	Competencias y Habilidades	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A
Competencias Siglo XXI	Siglo XXI										
	1. Pensamiento crítico	58%	42%	55%	45%	73%	27%	86%	14%	68%	32%
	2. Creatividad e innovación	29%	71%	65%	35%	45%	55%	38%	62%	44%	56%
	3. Resolución de problemas	54%	46%	65%	35%	68%	32%	81%	19%	67%	33%
COGNITIVAS	4. Comunicación	79%	21%	60%	40%	41%	59%	67%	33%	62%	38%
	5. Manejo de la información	54%	46%	55%	45%	41%	59%	62%	38%	53%	47%
	6. Apropiación de las tecnologías digitales	8%	92%	25%	75%	41%	59%	38%	62%	28%	72%
INTRAPERSONALES	7. Pensamiento reflexivo	79%	21%	90%	10%	59%	41%	100%	0%	82%	18%
	8. Habilidades personales	63%	38%	50%	50%	77%	23%	90%	10%	70%	30%
	9. Colaboración	46%	54%	70%	30%	82%	18%	57%	43%	64%	36%
INTERPERSONALES	10. Ciudadanía local, nacional y global	8%	92%	0%	100%	36%	64%	29%	71%	18%	82%
	11. Responsabilidad social	63%	38%	55%	45%	64%	36%	62%	38%	61%	39%
Promedio General por carrera.		49%	51%	54%	46%	57%	43%	65%	35%	56%	44%

Fuente: Elaboración propia.

Apropiación de las tecnologías digitales, es la que menos menciones tiene, al igual que en el ámbito anterior, no llegando a superar en promedio el 30%.

En la dimensión intrapersonal, la competencia “Pensamiento reflexivo” está presente de manera significativa en al menos tres carreras, el promedio sobre pasa el 80%, sólo Pedagogía en Historia se encuentra por debajo del 60%. La que menos presencia tiene es “Colaboración” que en promedio llega un poco más del 60%.

Por último, en la dimensión Interpersonal, responsabilidad social promedia un 61% de presencia, sin embargo, la debilidad está en la competencia “Ciudadanía” la cual no se hay presente en los programas en un poco más del 80%.

La figura 72 presenta un resumen de los promedios de presencia de las competencias y habilidades, en este ámbito, en los programas o cursos analizados, donde se puede ver que es la carrera de Lenguaje y Comunicación la que más presencias arroja (65%), sin embargo, ninguna llega al 70%, lo que se puede interpretar como un alineamiento bajo o poco significativo.

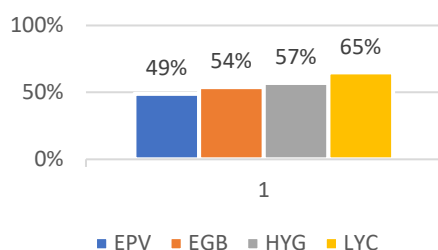


Figura 72 % promedio de presencia de las competencias y habilidades ODS en las carreras revisadas

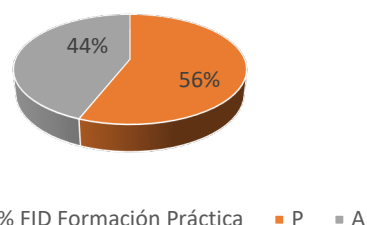


Figura 73 Total % promedio de presencia de las competencias y habilidades ODS en la FID chilena, ámbito formación práctica

Finalmente, en la fig. 73 se muestra el % promedio total que se obtiene de la suma de todos los porcentajes de presencia de las competencias y habilidades siglo XXI (u ODS), en los programas de asignatura de la FID chilena en el ámbito de formación práctica.

En el ámbito formación general (véase Tabla 80), los datos muestran que la o las competencias que más menciones tienen en los programas revisados son: Comunicación y manejo de Información, que tienen un promedio de presencia del 75% y el 79% de presencia en los textos programáticos revisados. Estos datos, se pueden interpretar así, por el tipo de saberes que se abordan en los cursos de esa línea formativa (habilidades comunicativas, inglés, entre otros similares).

Uno de los cursos que se realizan en este ámbito, en una universidad, es el uso académico y profesional de las TICs, lo que hace que el porcentaje en la competencia “Apropiación de las tecnologías digitales” sea cercano, en promedio, al 57%.

Capítulo 4. Análisis de datos

En la dimensión Intrapersonal, la competencia “Habilidades personales” es la más demandada en los textos programáticos su promedio de presencia es 72%.

Como ya, lo hemos señalado en los otros ámbitos “Ciudadanía local, nacional y global” es la que menos presencia tiene, en este ámbito sólo aparece en un 5% promedio.

Tabla 8080

% Presencia/Ausencia competencias FID, ámbito Formación General

% Presencia/Ausencia competencias FID ámbito Formación General (Sello/Identitaria)		CARRERAS									
		EPV		EGB		HYG		LYC		Promedio	
Dimensiones Competencias Siglo XXI	Competencias y Habilidades Siglo XXI	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A
COGNITIVAS	1. Pensamiento crítico	60%	40%	20%	80%	33%	67%	47%	53%	40%	60%
	2. Creatividad e innovación	27%	73%	27%	73%	40%	60%	53%	47%	37%	63%
	3. Resolución de problemas	53%	47%	33%	67%	40%	60%	33%	67%	40%	60%
	4. Comunicación	67%	33%	73%	27%	80%	20%	80%	20%	75%	25%
	5. Manejo de la información	73%	27%	67%	33%	87%	13%	87%	13%	79%	22%
	6. Apropiación de las tecnologías digitales	40%	60%	47%	53%	67%	33%	73%	27%	57%	43%
INTRAPERSONALES	7. Pensamiento reflexivo	47%	53%	33%	67%	40%	60%	47%	53%	42%	58%
	8. Habilidades personales	80%	20%	73%	27%	40%	60%	93%	7%	72%	29%
INTERPERSONALES	9. Colaboración	33%	67%	53%	47%	60%	40%	40%	60%	47%	54%
	10. Ciudadanía local, nacional y global	13%	87%	0%	100%	7%	93%	0%	100%	5%	95%
	11. Responsabilidad social	73%	27%	33%	67%	47%	53%	53%	47%	52%	49%
Promedio General por carrera		52%	48%	42%	58%	49%	51%	55%	45%	49,5%	50,5%

Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, en las figuras 74 y 75 se presenta un resumen del % promedio por carrera y por ámbito.

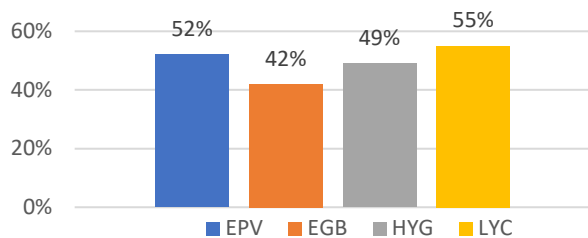


Figura 74 % promedio de presencia de las competencias y habilidades ODS en las carreras revisada formación general

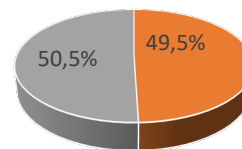


Figura 75 Total % promedio de presencia de las competencias y habilidades ODS en la FID chilena, ámbito formación general

Del análisis global, a partir de la lectura de estas tres tablas, destacamos lo siguientes datos más significativos:

Usando la analogía de fortalezas, si se puede llamar así a la mayor presencia de una competencias o habilidad por sobre otra, pero para efectos de este análisis aparece como adecuado:

En los tres ámbitos, las competencias “habilidades personales” (más de 70% de presencia) y pensamiento reflexivo por sobre el 65% (ambas de la dimensión intrapersonal) son las que se encuentran transversalmente presentes en las distintas actividades curriculares analizadas. Hay que destacar, por ejemplo, en la carrera de Lenguaje y Comunicación (LYC) pensamiento crítico (más del 90%) y pensamiento reflexivo (100%) son las que más aparecen.

Hay que destacar, por último, que, en el ámbito de la Formación Práctica, en las carreras de EPV (91,7%) y EGB, las competencias “Pensamiento reflexivo” están muy presentes en las actividades curriculares observadas.

Respecto a las debilidades, las competencias y habilidades más deficitaria o con menos presencia que se pudieron extraer de los análisis encontramos:

Apropiación de las tecnologías digitales y Ciudadanía local, nacional y global que en promedio están ausentes de los programas en más del 80%. A estas le sigue las competencias “Creatividad/innovación” y “Resolución de problemas”, con menciones que no pasan el 50% en la mayoría de los casos

En un nivel intermedio, en la carrera de Educadora de Párvulos “Responsabilidad social” aparece mencionada más allá del 60%. Lo mismo sucede con Lenguaje y Comunicación con la competencia “Resolución de problemas” que está presente más allá del 80% (Tabla 81).

Tabla 81

Resumen % de competencias y habilidades más señalada en los tres ámbitos de formación

Dimensión de Competencia	Competencia y habilidad más mencionada	% Promedio Presencia
Cognitiva	Comunicación	67%.
	Resolución de Problemas	80% (sólo en HYG y LYC)
	Pensamiento crítico	79%
	Comunicación	75%
	Manejo de Información	77%
Intrapersonal	Pensamiento reflexivo	82%
	Habilidades personales	72%
Interpersonal	Responsabilidad social	55%

Fuente: Elaboración propia.

4.4.17 Resultados Generales presencia/ ausencia en los programas de asignatura de las temáticas educativas ODS.

Para el análisis, se analizan los tres ámbitos por separados, se utiliza la última columna que se refiere a los promedios que se obtienen de todos los porcentajes por temática y carrera, para luego realizar una síntesis de los principales resultados obtenidos.

En la Tabla 82, referida al ámbito educativo pedagógico, se puede leer que ninguna de las temáticas educativas ODS están presentes de manera significativa en los programas de asignaturas, es más fácil destacar aquellas que están más ausentes, ya que al menos otorgan luces de un déficit de presencias o de poco alineamiento con los ODS en general. Por ejemplo, Igualdad de género sin duda es la que menos aparece mencionada, el promedio en este caso es de 89%. Otras significativas, como aprendizaje para toda la vida (81%), derechos humanos y ciudadanía (73%) tampoco se abordan en este ámbito de la FID.

Tabla 8282

Presencia/ausencia de temáticas educativa ODS: Una visión de conjunto, ámbito educativo/pedagógico

PRESENCIA/AUSENCIA TEMÁTICAS EDUCATIVAS ODS	CARRERAS									
	EPV		EGB		HYG		LYC		Promedio	
	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A
Diversidad e Inclusión educativa	72%	28%	63%	37%	57%	43%	43%	57%	59%	41%
Aprendizaje para todos y todas	42%	58%	45%	55%	41%	59%	43%	57%	43%	57%
Calidad y Equidad de la Educación	47%	53%	47%	53%	35%	65%	51%	49%	45%	55%
Derechos Humanos y Ciudadanía	22%	78%	13%	87%	35%	65%	40%	60%	28%	73%
Diversidad cultural	44%	56%	55%	45%	43%	57%	20%	80%	41%	60%
Aprendizaje para toda la vida	17%	83%	8%	92%	24%	76%	26%	74%	19%	81%
Desarrollo Sostenible	33%	67%	45%	55%	49%	51%	51%	49%	45%	56%
Igualdad de Género	8%	92%	16%	84%	5%	95%	14%	86%	11%	89%
Otras (Solidaridad)	25%	75%	3%	97%	30%	70%	34%	66%	23%	77%
Promedio General por carrera	35%	65%	33%	67%	35%	65%	36%	64%	35%	65%

Fuente: Elaboración propia.

Vista así las cosa, en las figuras 76 y 77 vienen a confirmar lo que se ha señalado en el párrafo anterior.

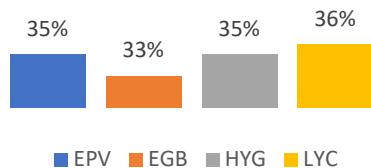


Figura 76 % promedio de presencia de las temáticas educativas ODS en las carreras FID, ámbito educativo/pedagógico

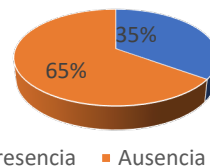


Figura 77 % promedio de presencia y ausencia de las temáticas educativas ODS en las carreras FID, ámbito educativo/pedagógico

La figura 76, permite demostrar que en promedio, las temáticas educativas ODS, en cada una de las carreras FID no superan el 35% de presencia lo que naturalmente es muy poco relevante para llegar a afirmar que los programas de asignaturas se están adaptando a los ODS o transitan hacia esos enfoques sino todo lo contrario pareciera que aún se está

lejos de alcanzar un currículum que integre a sus procesos el paradigma de la sostenibilidad o una perspectiva más humanista, diversa e inclusiva de la educación.

En este ámbito (formación práctica) (Tabla 83), si bien mejora la presencia de las temáticas educativas ODS, no lo es del todo de manera significativa. El promedio más alto de presencia se encuentra diversidad e inclusión educativa 61% y diversidad cultural con un 56%, le sigue aprendizaje para toda la vida con sólo un 56% de menciones.

Tabla 8383

Presencia/ausencia de temáticas educativa ODS: Una visión de conjunto, ámbito Formación práctica

PRESENCIA/AUSENCIA TEMÁTICAS EDUCATIVAS ODS	CARRERAS									
	EPV		EGB		HYG		LYC		Promedio	
	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A
Diversidad e Inclusión educativa	63%	38%	60%	40%	59%	41%	62%	38%	61%	39%
Aprendizaje para todos y todas	79%	21%	75%	25%	32%	68%	29%	71%	54%	46%
Calidad y Equidad de la Educación	33%	67%	30%	70%	50%	50%	57%	43%	43%	58%
Derechos Humanos y Ciudadanía	25%	75%	10%	90%	5%	95%	10%	90%	13%	88%
Diversidad cultural	67%	33%	60%	40%	86%	14%	10%	90%	56%	44%
Aprendizaje para toda la vida	38%	63%	35%	65%	73%	27%	0%	100%	37%	64%
Desarrollo Sostenible	38%	63%	45%	55%	5%	95%	86%	14%	44%	57%
Igualdad de Género	13%	88%	25%	75%	0%	100%	52%	52%	23%	79%
Otras (solidaridad)	0%	0%	0%	0%	5%	95%	38%	62%	11%	39%
Promedio General por carrera	44%	56%	43%	58%	35%	65%	62%	38%	46%	54%

Fuente: Elaboración propia.

Para ver el vaso más lleno que vacío habría, que ir a algunas carreras para encontrar mejores datos. Por ejemplo, “Aprendizaje para todos” en EPV y EGB están por sobre el 70%, pero en Historia y Lenguaje no superan el 30% de menciones, de ahí el promedio. Esto, se puede interpretar debido a que son ciclos educacionales distintos (niños y jóvenes).

En enseñanza secundaria, por lo general el foco está puesto en lo disciplinar y las estrategias metodológicas y didácticas son menos diversificadas.

Dos casos más, que nos arrojan los datos y que son de relevancia para ir señalando que aún es débil el alineamiento de los currículums, en este ámbito, a los ODS: Desarrollo Sostenible e Igualdad de Género. El promedio de 44% de menciones en la temática desarrollo sostenible se debe a que en la carrera de lenguaje en las prácticas se abordan más esa temática. Pero, sin duda, el déficit mayor sigue estando en hecho de que los programas de formación práctica no se estarían haciendo cargo de promover el enfoque de género (casi un 80% de ausencia) en su proyecto académicos, al menos están ausentes en los textos programáticos que se revisaron en este ámbito.

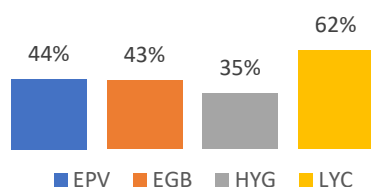


Figura 78 % promedio de presencia de las temáticas educativas ODS en las carreras FID, ámbito formación práctica

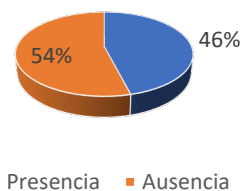


Figura 79 % promedio de presencia y ausencia de las temáticas educativas ODS en las carreras FID, ámbito formación práctica

Confirma lo antes expuestos, los dos gráficos que se exponen en las figuras 78 y 79. El gráfico de barra (Fig. 78) da cuenta de los promedios que se obtienen de la suma de porcentajes de presencia de las temáticas educativas ODS y, como se puede observar, todas están bajo el 45%, donde sólo LYC alcanza un promedio de presencia del 62%. Globalmente, un 54% de los programas revisados en formación prácticas no integran en sus proyectos académicos las temáticas educativas ODS.

Finalmente, en este tercer ámbito llamado formación general, tanto la tabla 84 como los gráficos expuestos lo que hacen es mostrar que aquellos cursos sellos o transversales que las universidades incorporan obligatoriamente a las mallas curriculares, responden más a una formación en habilidades instrumentales más que a resaltar algún tipo de saberes identitarios. La única institución que se puede reconocer que aborda algunos cursos identitarios es la Universidad Católica o PUC, y como no, si es una institución de iglesia.

Ahora bien, los datos son claros, en más del 80 o 90% de los programas revisados, no es posible distinguir en los textos programáticos de la FID chilena, asignaturas que se alineen con las temáticas educativas ODS.

Tabla 8484

Presencia/ausencia de temáticas educativa ODS: Una visión de conjunto, ámbito Formación general

PRESENCIA/AUSENCIA TEMÁTICAS EDUCATIVAS ODS	CARRERAS									
	EPV		EGB		HYG		LYC		Promedio	
	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A
Diversidad e Inclusión educativa	13%	87%	7%	93%	7%	93%	7%	93%	9%	92%
Aprendizaje para todos y todas	7%	93%	0%	100%	0%	100%	0%	100%	2%	98%
Calidad y Equidad de la Educación	0%	100%	7%	93%	0%	100%	0%	100%	2%	98%
Derechos Humanos y Ciudadanía	33%	67%	20%	80%	20%	80%	20%	80%	23%	77%
Diversidad cultural	47%	53%	40%	60%	0%	100%	0%	100%	22%	78%
Aprendizaje para toda la vida	0%	100%	13%	87%	0%	100%	0%	100%	3%	97%
Desarrollo Sostenible	0%	100%	0%	100%	27%	73%	27%	73%	14%	87%
Igualdad de Género	7%	93%	7%	93%	20%	80%	20%	80%	14%	87%
Otras (vulnerabilidad)	7%	93%	20%	80%	20%	80%	20%	80%	17%	83%
Promedio General por carrera	13%	87%	13%	87%	10%	90%	10%	90%	12%	89%

Fuente: Elaboración propia.

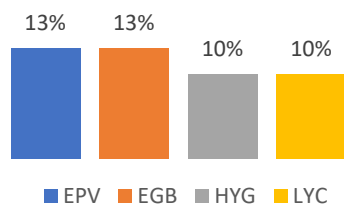


Figura 80 % promedio de presencia de las temáticas educativas ODS en las carreras FID, ámbito formación general

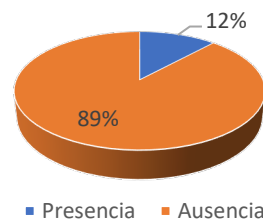


Figura 81 % promedio de presencia y ausencia de las temáticas educativas ODS en las carreras FID, ámbito formación general

4.5 A modo de cierre

Como se puede observar las temáticas educativas ODS por lo general se abordan en casi todas las carreras, en algunos casos como asignaturas en otros como contenidos transversales. Lo que muestran estos datos generales que todas estas temáticas están en una media, pocas veces pasan el 80% de presencia en los programas analizados.

Coinciden estos datos con lo analizado en las dos dimensiones anteriores, respecto a la ausencia de temas como el Desarrollo Sostenible, pero por sobre todo el enfoque de género (más del 80%).

Por último, sorprende, también que temáticas relacionadas a los Derechos Humanos, la democracia y la ciudadanía no se les dé la relevancia que suponen debieran tener en estos tiempos, al menos es lo que arrojan los datos.

Lo claro está, que en los textos programáticos que proponen las universidades chilenas en formación inicial docente, no se están alineando con los ODS, y si lo hacen es solo en algunas temáticas o cuando desarrollan habilidades o competencias ODS.

La perspectiva de como se hace FID en Chile, sigue estando en una trinchera en la que predomina una formación curricular fragmentada, donde los saberes cercanos al paradigma de la sostenibilidad o de una educación humanistas, inclusiva, para la ciudadanía o democrática sigue estando en la línea de frontera de la formación docente pero no en el corazón o en el centro de ella.

Capítulo 5.

Discusión de Resultados

Para facilitar esta reflexión y lectura a continuación, se presenta una síntesis interpretativa de los resultados, por dimensión. Cada dimensión se asocia a un objetivo específico y una pregunta orientadora. Hacer la salvedad que las primeras dos dimensiones se utilizan las temáticas educativas ODS, respecto a la tercera dimensión se presenta en primer lugar el análisis interpretativo de las competencias y habilidades ODS para seguir con las temáticas educativas ODS, recordar que para el caso de esta última se midió la presencia de los atributos (Codificados) y que se presentaron en extenso en el capítulo de resultados. Para fortalecer el análisis, se integran a la síntesis interpretativa la visión de los autores, cuando el análisis así lo amerite.

El análisis de los resultados, de las cuatro pedagogías elegidas para el estudio, parte en los planes de estudio y sigue con las asignaturas.

Para ordenar, la presentación de resultados, se toman las líneas de formación que toda carrera profesional tiene, en pedagogía y para este estudio se estructura desde tres ámbitos

formativos: Educativo/pedagógico (que incluyó algunas asignaturas disciplinares); el de formación prácticas; y el tercero de formación general (Sello/Identitarios).

5.1 Resultados interpretativos dimensión I: Política Institucional

Objetivo específico 1

Analizar en los textos estratégicos el discurso de la política institucional que siguen las universidades pedagógicas chilenas para gestionar la FID a fin de saber cómo están incorporando los principios y fundamentos sobre los que se sostienen los ODS en especial el ODS 4- Educación 2030.

Pregunta orientadora

¿Cómo se están abordando en los textos estratégicos el discurso de la política institucional que siguen las universidades para gestionar la FID con el fin de saber si se incorporando los ODS en especial el ODS 4- Educación 2030?

Diversidad e inclusión, es la primera de las temáticas educativas abordadas en esta dimensión.

Al respecto, las universidades pedagógicas estudiadas se reconocen así mismas como inclusivas y que atienden la diversidad. Definición que asocian a la idea de acoger a estudiantes de todos los niveles socioeconómicos, una perspectiva económica y socio cultural del concepto.

La inclusión la entienden, fundamentalmente, como una cuestión de acceso, para lo cual despliegan todos sus recursos para atender la diversidad otorgando los servicios (académicos, de gestión e infraestructura) que permitan que el sujeto logre transitar por su proyecto profesional sin ningún tipo de barreras.

Poco es lo que se dice, respecto a la inclusión educativa o atender la diversidad, pero dentro del aula. Todo el discurso se orienta a superar las barreras socioeconómicas o culturales(o Interculturales).

Declaran que sus propuestas de formación son innovadoras y están actualizadas, pero más bien son homogéneas para un tipo de estudiante “promedio” (subyace aquí la idea de que a la IES llegan aquellos estudiantes “aptos”, “talentosos” o con un cierto “capital social y cultural”, ya que no hay un discurso que se refiera a la atender la diversidad y la inclusión de las necesidades educativas de sus estudiantes, como si en la educación superior no existieran o fuera exclusivo (atender esas necesidades) de otros niveles educacionales del sistema (básico o secundaria).

Sólo el uso de TICs, aparece como uno de los recursos que permite generar ambientes que apuntan a la inclusión educativa en contextos diversos.

La inclusión debe ser vista como desafío institucional

Otra de las temáticas, “*aprendizaje para todos*” que se inspira en uno de los criterios del ODS 4, en los documentos de la política institucional, las universidades declaran formar bajo enfoque basados u orientados a competencias. Es ese enfoque que, llevado a la práctica, otorgaría la posibilidad para que los estudiantes desarrollen todas sus potencialidades y se hagan conscientes y responsables de su proyecto individual de formación.

El cambio, a nivel de política institucional, significa comprender que pasar de una enseñanza centrada en los contenidos a otra que se sostiene en el aprendizaje implica modificar o adecuar todos sus dispositivos de gestión académica e institucional para que ese proceso ocurra. En otras palabras, *una universidad para el aprendizaje de todos*.

En ese contexto, el discurso de estas cuatro instituciones se alinea con prácticas de formación que buscan que todos sus estudiantes logren aprender (Subyace la idea de retención o de disminuir la deserción).

Ciertamente, lograr el aprendizaje para todos implica que las universidades acompañen en ese proceso a sus estudiantes, que no los dejen solos. Sin embargo, más allá que cuentan con programas de acompañamiento, se innova en la docencia y en los currículos, todavía hay un discurso institucional que en la práctica radica ese proceso real en los propios estudiantes, en sus desempeños y capacidades.

Respecto a la *educación de calidad*, en la educación superior, los documentos de la política institucional, dicen promoverla por lo tanto se estaría alineando con los ODS. Algunos factores o signos de este alineamiento se visualizan en los siguientes:

- Compromiso con la calidad de la educación considerando las necesidades del país y su sociedad.
- Compromiso con sus estudiantes: dicen asumir la responsabilidad por atender la diversidad social y cultural de sus estudiantes.

- Docencia de calidad: tanto en su PEI y como en su modelo educativo hay un discurso que expresa que la docencia universitaria se va adaptando al nuevo tipo de estudiante del siglo XXI.
- Investigación de calidad que responda a las necesidades sociales.
- Modernización de la gestión institucional
- Mejoras en la infraestructura
- Políticas institucionales alineadas con las públicas nacionales.
- Aportando al desarrollo social, cultural, económico, científico y tecnológico de la sociedad y a la formación de capital humano.
- Adaptaciones curriculares a una formación basada en el desarrollo de competencias.
- Formación continua con altos estándares de calidad.

Desde una perspectiva crítica la calidad de la educación, en estos documentos, se define fundamentalmente desde cuestiones operacionales, de indicadores de calidad (instrumentos de medición o estándares) y que a la larga respondan a los criterios de calidad que propinen los sistemas de acreditación institucional.

Del mismo modo, las universidades se declaran respetuosas y promotoras de los *derechos humanos*, la democracia y con un conjunto de habilidades, actitudes y valores necesarios para el fortalecimiento de la ciudadanía. Sin embargo, no es del todo claro que eso signifique un cambio de paradigma en el modo como se debiese entender y hacer universidad para el siglo XXI, o que eso se esté llevando a las aulas universitarias.

La estandarización de los proyectos universitarios, producto de las políticas públicas (acreditación institucional y de carreras), no está permitiendo diferenciar una institución de otra. Es obvio que todas dicen promover una educación en derechos humanos y responsables con sus ciudadanos y ciudadanas. Sin embargo, la educación en Chile sigue siendo un bien de consumo, aunque se diga que se busca el bien común. Se promueve más la competencia que la colaboración, todas luchan por un mismo mercado, el “mercado de los estudiantes”, incluso hoy el estudiante vulnerable o pobre son un buen negocio para las

universidades ya que desde el Estado se subvenciona a aquella institución que los acoge. Así es fácil, declararse una universidad inclusiva o defensora de los DDHH.

No obstante, esta reflexión, no significa que las universidades no creen que sea parte de sus rol y vocación pública la promoción de los derechos humanos. Tal y como lo señala Albatch, del Boston Collage (cit. por Moles Plaza, 2006, 169) que la crítica apunta a que “se ve cada vez más, como un bien de consumo que puede ser comprado por un consumidor para adquirir un conjunto de habilidades que serán utilizadas en el mercado; o es vista como un producto que puede ser comprado o vendido por corporaciones multinacionales, instituciones académicas convertidas en negocios o por otros proveedores” (López, 2011).

Naturalmente, en los documentos analizados, se puede subentender que se mantiene una tensión entre una educación neoliberal y una educación para los derechos humanos, la democracia y la ciudadanía local y global.

La diversidad cultural sigue estando en la lógica de atender o proveer de servicios, en este caso abrir las aulas a aquella población de estudiantes (pobres, migrantes o indígenas) menos favorecidos del sistema educativo.

Siguiendo con el análisis, respecto de la *diversidad cultural*, como se ha dicho, es una temática educativa que se aloja en los desafíos político-institucionales de las universidades, como respuesta a las políticas públicas nacionales o internacionales (nuevas tendencias, como por ejemplo los mismos ODS están presionando a las IES a alinearse con las nuevas exigencias globales).

La diversidad cultural es externa al sujeto, es parte de un planeamiento institucional y más bien responde a una lógica burocrática o desde lo legal (o desde el poder) “hay que atender la diversidad e incluir porqué así lo dice la ley o lo demandan las sociedades. Sólo una, institución regional incluye la idea de pluralidad intercultural o atender a las poblaciones migrantes.

Los estudiantes migrantes o interculturales, poco protagonismo tienen en las decisiones que les atañen, más bien su rol es pasivo: recibe servicios.

Por lo mismo, la atención a la diversidad y la inclusión, son fundamentales para lograr una comprensión de lo social. De pensar colectivamente, dónde se supere la lógica burocrática, que instala sociedades de espectáculo y no los considera como ciudadanos de intervención pública, sino como meros receptores”. El desafío es pasar de una sociedad homogénea a una sociedad de las diferencias.

Otro de las metas, que promueve el ODS 4, pasa por desplegar en el discurso público y en las instituciones de educación superior, el componente “*Aprendizaje para toda la vida*”

Las universidades estudiadas, asumen el concepto de aprendizaje a lo largo de la vida o también llamado educación para toda la vida, y la entienden como formación continua y habitualmente se asocia a la oferta posgradual.

En tal sentido, la educación continua, en las universidades se ha ido transformando en una forma de mantener comunicación con los egresados (Alumni), un público cautivo que acceda a nuevos cursos o certificaciones.

El aprendizaje a lo largo de toda la vida abarca el desarrollo personal y social en todas sus formas y contextos. A su vez, es una posibilidad de mejora de las oportunidades laborales

Acompaña a la idea de aprender toda la vida la necesidad de ir adquiriendo nuevos conocimientos y competencias, independientemente de la edad de los sujetos (OCDE 1996) entendiendo al individuo como capital humano. Concepto, este último, bastante cuestionado, en los actuales enfoques pedagógicos que están prefiriendo hablar de “Capital Social”, término más cualitativo que aduce a la necesidad de producir las condiciones para actuar desde las interacciones sociales. Bolívar (2018) y Magro (2018) expresan que en los perfiles profesionales del profesorado se debe proponer “más capital social” , que se define como: “la cantidad y calidad de las interacciones y relaciones sociales entre las personas afecta a su acceso al conocimiento y a la información (Hargreaves y Fullan, 2014, p. 119)” (Bolívar, 2018; Magro, 2018).

El aprendizaje para toda la vida está directamente asociado las capacidades sociales y económicas de las personas.

No hay un discurso que la entienda como una posibilidad de democratización del saber para todos y todas.

En sistemas neoliberales como en Chile, la educación para toda la vida, se ha ido convirtiendo, para las universidades, en un nuevo nicho para hacer negocios y acceder a recursos económicos de manera directa, transformándose en un soporte de sustentabilidad económica.

Respecto al desarrollo sostenible, es bien difícil superar la tendencia que existe a relacionar desarrollo sostenible o sustentable con aquellos problemas propios del ámbito medio ambiental o con lo que le sucede al planeta (ecológicas, calentamiento global, educación ambiental, etc.) desvinculándolas de las otras dos dimensiones del desarrollo sostenible: económicas y culturales. No se logra superar la lógica de una mirada puramente ambientalista del desarrollo sostenible.

En la práctica hay un discurso fragmentado, se refieren a las variables económicas y culturales, pero como cuestiones que van por carriles distintos. Se asume lo económico en las cuestiones de sustentabilidad (económica) del proyecto institucional y cultural cuando la universidad acoge en sus aulas (también) a los menos favorecidos del sistema. No se entiende el desarrollo sostenible, como aquel espacio que acoge de manera indisoluble lo social, cultural y ambiental.

En los documentos analizados, no está presente en forma explícita un enfoque que promueva la igualdad de género.

Las universidades en su relato público, declaran que en sus políticas o acciones internas están avanzando en igualdad de género, pero ese discurso no ha llegado a los documentos oficiales.

Aunque, de igual modo, se están habilitando unidades o direcciones de género y se ha llegado al consenso respecto a la necesidad de:

- Generar políticas de prevención y erradicación de la violencia sexual y la discriminación arbitraria.
- Reconocimiento del nombre social de las personas trans.
- Habilitar políticas de educación no sexista
- Instalar estándares de formación inicial docente con enfoque de género.
- Protocolos de Actuación frente al acoso sexual y la violencia de género,

Estas temáticas aparecen vinculadas a políticas de atención a la diversidad e inclusión social y educativa.

5.2 Resultados interpretativos dimensión II: Identidad Profesional Docente

Objetivo específico 2 Analizar la identidad profesional docente, que declaran en los textos institucionales y programáticos de la FID, señalando si esta identidad se asocia con los ODS en especial al ODS 4-Educación 2030.

Pregunta orientadora ¿Cuál es el perfil o identidad profesional docente declarada en los textos institucionales de la FID chilena? ¿Cómo se asocia esta identidad con los desafíos planteados por los ODS en especial el ODS 4-Educación 2030?

La síntesis interpretativa, se presenta por agrupación de carreras.

Como se ha dicho antes, los perfiles de egreso de las carreras en esta investigación, son el texto institucional sobre el que se funda la identidad profesional docente, una identidad que se va construyendo de manera permanente y que nace en la FID, pero que innegablemente, está vinculada a su identidad personal y su historia de formación (Ávalos et al., 2010; Serrano Rodríguez y Pontes Pedrajas, 2016).

Se puede decir que, las temáticas educativas ODS, es posible visualiza su presencia en los discursos que se exponen en los perfiles que dan identidad a sus carreras.

Específicamente, en los perfiles de egreso se habla *diversidad e inclusión*, incluyendo lo cultural (interculturalidad y multiculturalidad).

De acuerdo con lo observado, se propone mirar el aprendizaje desde una perspectiva integral que, además, considere a las familias y su comunidad, poniendo el foco en proponer estrategias colaborativas diversificadas con enfoque inclusivo. Para lo cual, deben desarrollar las competencias y habilidades en el transcurso de la formación que les permitan comprender ese espacio que se valida en situación de práctica pedagógica

En los documentos revisados los docentes en formación adquieren y desarrollan prácticas educativas y pedagógicas orientadas a producir *aprendizaje en todos y todas sus estudiantes*, para lo cual moviliza una serie de habilidades tales como: crear, construir, reflexionar, adaptar, seleccionar, aplicar, manejar, entre otras.

La calidad y equidad de la educación, el proyecto de formación se basa en un compromiso con los niños y niñas y sus familias. Pero, también, desde su cometido (rol docente), cuando promueve estrategias curriculares, metodológicas, didácticas y evaluativas que tienen en cuenta la realidad de aula y escuela.

La calidad de la educación, se produce, según se expresó en la dimensión, cuando se asume un liderazgo pedagógico que atienda la diversidad potenciando el trabajo individual y colaborativo.

En los perfiles que dan identidad a estas carreras, se sostienen en una *visión humanista* de la educación, valorando a las personas en toda su integridad. En tal sentido, *los DDHH* en la formación inicial docente implica asumir la responsabilidad social con sus niños y niñas, en un clima que promueva ambientes inclusivos, de respeto y tolerancia.

En profesores de enseñanza secundaria, la formación en *derechos humanos*, se aborda de manera transversal en el currículum, especialmente en la carrera de Historia y Geografía, que ese en esencia una profesión con vocación democrática y activa en el fomento de competencias ciudadana.

En este estudio *Aprendizaje para toda la vida*, se asimila a planteamientos que definen y caracterizan la llamada formación continua o permanente.

El aprendizaje para toda la vida, es un proceso que integra formación inicial con educación continua o permanente, lo que implica: reflexión crítica permanente; aprender de su propia práctica; fomentando investigaciones focalizada en la acción; articulando saberes de la formación; implementando estrategias de trabajo colaborativo y participando en equipos inter y multi profesionales con responsabilidad, plena autonomía, creatividad, empatía y capacidad de diálogo con sus pares y con los diferentes actores de la comunidad educativa (Bolívar, 2018; Magro, 2018).

De igual manera, *aprender durante toda la vida*, implica de igual modo desarrollar habilidades comunicativas; usar educativamente las TICs; formarse en un segundo idioma; comprometiéndose con el aprendizaje de todos y valorando la diversidad. Pero por sobre todas las cosas, replanteándose e innovando de manera continua su labor profesional. Todas

herramientas, especialmente las tecnológicas, que permitan abrir nuevos horizontes hacia la profesionalización y renovación de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Beneyto-Seoane y Collet-Sabé, 2018).

Por lo tanto, en formación inicial docente, la idea de *aprendizaje para toda la vida* o educación continua, se resignifica cuando se producen momentos de integración y diálogo de saberes. En ese sentido, la formación del profesorado, no es posible comprenderla de manera fragmentada. Todo debiese apuntar a la integración, a pensar de manera holística e inclusiva los procesos implicados en la formación docente, que se enmarca en una concepción de una educación profesional para toda la vida (Escudero, 2019; Bolívar, 2018; Magro 2018; Marcelo y Vaillant, 2018, Jure, 2017, entre otros).

El desarrollo sostenible, aparece expresado en saberes considerados propios de la salud infantil: nutrición, puericultura, primeros auxilios para ejecutar proyectos de vida saludable y autocuidado. La otra dimensión del desarrollo sostenible, que se visualiza, es la social y cultural. Al respecto, la propuesta curricular apunta a formar educadores que desarrollen aprendizajes en los niños y niñas, en los ámbitos de la formación personal social, comunicación y en relación con el medio natural y cultural.

En la carrera de pedagogía en Historia y Geografía, desarrollan un currículum que aborda temáticas propias de la sustentabilidad, especialmente en el área de la geografía. No es de extrañar, que, en historia, en sus perfiles de egreso, declaren saberes ligados al desarrollo sostenible los cuales, a su vez, vinculan a otras temáticas como derechos humanos, ciudadanía o diversidad cultural.

Respecto a la *igualdad de género*, en pocas ocasiones se utiliza un lenguaje de género, no hay un relato que releve ese enfoque. Un ejemplo, el lenguaje de género, aparece en EPV y EGB cuando se refieren a sus estudiantes como “niños” y “niñas” o usando artículos como los o las (estudiantes).

En enseñanza media o secundaria no se visualiza en los perfiles de egreso, el enfoque de género.

En síntesis, en la formación inicial de profesores de Historia y Geografía y de Lenguaje y Comunicación temáticas como: la diversidad e inclusión, derechos humanos, la calidad de la educación, aprendizaje para todos y todas, y la misma idea de formación continua o aprendizaje para toda la vida son homologables a un conjunto de atributos que deben adquirir los estudiantes durante su trayectoria académica y que son anunciados en los perfiles de egreso.

Esto supone que apropiarse de esas capacidades permitirá un ejercicio profesional que responde a la demandas y necesidades del sistema educativo y de la propia sociedad, cómo:

- Atendiendo la diversidad e inclusión y respetando los derechos humanos, responsabilizándose de los contextos vulnerables y multiculturales en los que les corresponde actuar.
- Formando estudiantes para una ciudadanía ética y responsable.
- Desarrollando la articulación de saberes pedagógicos, resolviendo los problemas educativos desde una perspectiva integral.
- Desarrollando propuestas situadas de mejoramiento mediante una visión integra innovadora y actualizada del fenómeno educativo.
- Diseñando estrategias colaborativas para su implementación y evaluación en diversos contextos educativos
- Evidenciando liderazgo pedagógico
- Desarrollando a lo largo de la trayectoria formativa de las/los estudiantes niveles de autonomía para la toma de decisiones pedagógicas contextualizadas.
- Analizando críticamente el sistema educativo, pero a su vez comprometidos ética y políticamente con el sistema nacional de educación y con sus sociedades.
- Desarrollando progresivamente niveles de autonomía para la toma de decisiones pedagógicas contextualizadas.
- Desarrollando habilidades creativas para generar propuestas didácticas para producir aprendizaje significativo en sus estudiantes
- Reflexionando críticamente sobre su quehacer docente a través de la investigación de su propia práctica.

5.3 Resultados interpretativos dimensión III: Programática

Objetivo específico 3

Identificar y analizar si las competencias y habilidades contenidas en los planes y programas de la FID chilena se están alineando con los desafíos profesionales planteados por los ODS en particular con el ODS4.

Pregunta orientadora

¿Cuáles de las competencias y habilidades contenidas y descritas en los planes y programas de la FID chilena abordan o incorporan los desafíos profesionales planteados por los ODS y en especial el ODS4-Educación 2030?

La dimensión programática, que materialmente está representada por los planes de estudio y los programas de asignatura, se aborda desde dos perspectivas: la primera se refiere a la presencia de las competencias y habilidades ODS; la segunda se focaliza en la presencia de las temáticas educativas ODS en los textos de esta dimensión.

El análisis curricular en esta dimensión, se organizó desde tres ámbitos: Formación Educativa /Pedagógico, Formación Práctica y Formación General o sello

5.3.1 *Análisis general sobre los resultados de las competencias y habilidades ODS*

Se seleccionaron 292 programas de asignatura, 145 (50 %) en el ámbito Educativo/Pedagógico (Profesional); 87 (30%) en Formación práctica; y 60 (20%) de Formación general (sello/identitaria).

Del plan de estudio de la carrera, Educación Parvularia (EPV), se selecciona un total de 75 cursos (26%); en Educación General Básica (EGB) 73 (25%); en pedagogía en Historia y Geografía (HYG) 74 asignaturas (25%); y en pedagogía Lenguaje y Comunicación (LYC) 70 programas (24,0%).

En el primer ámbito, educativo/pedagógico, en promedio el 57%, de las competencias y habilidades ODS están presentes en los programas de asignaturas.

El otro promedio relevante, en este ámbito, nos muestra que todas las carreras están por debajo del 60%. de presencia: LYC promedia un 59% de, le sigue HYG (58%), EPV (56%) lo mismo en EGB.

En formación práctica, se mantiene la misma tendencia, la presencia de las competencias y habilidades ODS sólo llegan al 56%. En este ámbito, el % promedio de presencia de las competencias y habilidades ODS en las carreras revisadas, la encabeza LYC con un 65%, HYG promedia el 57%, EGB llega al 54% y EPV no llega al 50% (49%).

En el último ámbito, el de formación general, el % promedio de presencia de las competencias y habilidades ODS en la FID chilena, no llega al 50%, lo que naturalmente es poco significativo y no permite afirmar que exista algún tipo de alineación con los ODS. Por carrera, el panorama es similar: LYC llega al 55%, EPV al 52%, Historia y geografía y EGB están por debajo del 50% de presencias con 49% y 42% respectivamente.

5.3.2 Análisis general sobre los resultados de las temáticas educativas ODS, en la dimensión programática

En el ámbito educativo/pedagógico el % promedio de presencia de las temáticas educativas ODS, se distribuyó de la siguiente manera: 35% EPV e HYG, con 36% LYC y 33% EGB.

En términos globales, el % promedio de presencia de las temáticas educativas ODS en las carreras FID, ámbito educativo/pedagógico sólo alcanza al 35%.

En formación práctica, la pedagogía en Lenguaje y Comunicación es la que mejor se comporta con un 62%, la más baja es HYG con un 34%, le siguen EPV con un 44% y EGB llega al 43%.

El % promedio de presencia de las temáticas educativas ODS en las carreras FID, llega sólo al 54%, en más del 40% de las asignaturas revisadas un número significativo de temáticas educativas ODS no son abordadas en una cantidad importante de ellas.

En el tercer ámbito, Formación general, en promedio en casi un 90% las temáticas educativas ODS están ausentes de los programas en las carreras FID. Al hacer la distribución por carrera, sólo al 13% llega EPV y EGB. En caso de las otras dos pedagogías, HYG y LYC, se quedan en un 10%. Ahora bien, tomando al conjunto de ámbitos formativos, se puede decir que las temáticas educativas ODS naturalmente que sí

están presentes en todas las carreras, en algunos casos como asignaturas en otros como contenidos transversales. Sin embargo, lo claro está, y así lo muestran los datos generales, su presencia en las propuestas FID es poco significativa, se hayan en una media, muy pocas veces pasan el 80% de presencia en los programas analizados. Coinciden estos datos con lo analizado en las dos dimensiones anteriores, respecto a la ausencia de temas como el desarrollo sostenible, pero por sobre todo la temática menos desarrollada es el enfoque de género (más del 80%).

Por último, sorprende, también que temáticas relacionadas a los Derechos Humanos, la democracia y la ciudadanía no se les dé la relevancia que suponen debieran tener en estos tiempos, al menos es lo que arrojan los datos. Está claro que en los textos programáticos que proponen las universidades chilenas en formación inicial docente, no se puede afirmar categóricamente que exista un alineamiento con los ODS, es más, se puede afirmar que hay un déficit del abordamiento de estas temáticas y del desarrollo de habilidades o competencias ODS.

Entonces, cabe la reflexión, respecto a que la perspectiva de como se hace FID en Chile, sigue estando en una trinchera en la que predomina una formación curricular fragmentada, donde los saberes cercanos al paradigma de la sostenibilidad o de una educación humanista, inclusiva, para la ciudadanía o democrática sigue estando en más en la frontera de la formación docente que en el corazón o en el centro de ella.

5.3.3 Síntesis interpretativa dimensión Programática

5.3.4 Respecto a los Planes de estudio, en la dimensión programática

En los tres ámbitos, se fue a los planes de estudio a observar cuáles son aquellas actividades curriculares (asignaturas) que se estuviesen alineando a los ODS. Lo primero, es que existen una serie de asignaturas presentes en todas las carreras y que pueden reconocerse como tradicionales o propias de la FID, por ejemplo: Currículum, Evaluación, Psicología, Sociología; Filosofía. También, saberes profesionales en temas relacionados con el desarrollo organizacional; la gestión y liderazgo; Colaboración, familia y

comunidad; historia, políticas y gestión educativa; convivencia escolar; identidad profesional; y orientación educacional, entre otros.

A nivel de formación práctica, los ejes curriculares, se focalizan en ámbitos propios de la especialidad como: aprendizaje y enseñanza; integración curricular multidisciplinar; observación del sistema escolar; la escuela y su contexto. Sólo en una de las cuatro universidades contempla de manera explícita, en EGB, una práctica orientada a la diversidad e inclusión (la UMCE).

Claro está, que aún se mantiene una lógica tradicional, para entender lo que en la actualidad se conoce como la formación práctica, más centrada en el saber hacer o saber enseñar, por sobre otros procesos más axiológicos o constructivistas.

Ciertamente, en los planes de estudio, todas las carreras consideren asignaturas que tratan problemáticas sobre diversidad e inclusión educativas, contenidos que comienzan a aparecer en las propuestas de la FID chilena recién a comienzos de la presente década, dando cuenta con esto de la necesidad de formar a los futuros pedagogos en estas áreas.

En menor medida, aparecen cursos, relativos al desarrollo sostenible o sustentable, por ejemplo, “El alumno y su entorno social”, “Educación y medio ambiente, son un par de asignaturas que están declaradas en las mallas curriculares de las carreras estudiadas. Lo claro está, que no se visualiza, de la lectura de los planes de estudio, un proceso formativo donde se promueva una formación basada en el paradigma de la sostenibilidad.

El enfoque de género, como curso o asignatura no aparecen en estas carreras, tampoco se tratan como contenidos en los perfiles, menos se usa un lenguaje inclusivo. La mayoría de las veces, se usa (si se puede llamar así) para referirse al género “niño” o “niña”, pero que se adopte un enfoque de género propiamente tal en la formación inicial del profesorado es más difícil de visualizar, al menos en los planes y sus programas.

El supuesto es que, si bien, puede existir un discurso institucional que recoge la perspectiva de género, no se puede asegurar que aquello esté ocurriendo a nivel de diseño curricular, por lo tanto, plasmando en la formación que reciben en la actualidad los futuros profesores, al menos no cuando se revisan los documentos de la dimensión programática.

Por otro lado, cursos sobre TICs, no aparecen directamente en este ámbito, sólo una de las universidades (la UTA) las incorpora. Por lo general, esos contenidos se abordan en otras esferas (formación general) o se transversalizan en el currículum (se incluyen como contenidos en las asignaturas).

Esta descripción, coincide con aquellos autores que critican las propuestas de formación, cuando señalan que la propuesta tradicional con la que se han estado formando los futuros profesores se ha agotado (Marcelo y Vaillant, 2018).

5.3.5 Respeto a las competencias y habilidades ODS, en la dimensión programática

Respecto a las competencias y habilidades ODS, como se le ha llamado en este estudio, once fueron las habilidades estudiadas, que se estructuraron en base a tres dimensiones de competencias (cognitivas, intrapersonales e interpersonales), siguiendo los planteamientos de la OREAL-UNESCO (2018).

Destacando algunos datos que arrojó el análisis de contenido, pocas fueron las habilidades que en las cuatro carreras estuvieran por sobre el 70% u 80% de menciones. No había una relación homogénea, en algunas carreras se destacaba una competencia/habilidad más que otra, en otras las menciones se concentraban en distintas dimensiones de competencias ODS o siglo XXI.

La distribución de las competencias y habilidades ODS, se enmarca de acuerdo con el ámbito que se está analizando. Por ejemplo, en la dimensión intrapersonal fue la más pareja en cuanto a % de menciones respecto de las tres habilidades que contempla (pensamiento reflexivo; habilidades personales; colaboración).

En general, la habilidad más presente en los cursos, en promedio, está “Comunicación” con un 79% de los casos, ahí se trabaja la competencia comunicativa, que, por lo demás, todo educador o educadora debe saber desplegar.

Si bien, en promedio, un número importante de habilidades sobrepasa el 60% no alcanza a llegar al 70% de menciones. Por ejemplo, resolución de problemas (60 o 65%);

pensamiento reflexivo (60 a 65%); y habilidades personales (en algún ámbito sobrepasa el 65%), el resto está bajo el 55% de menciones.

Una de las habilidades que menos aparece es “Apropiación de las tecnologías digitales”, el nivel de incidencia en los programas de asignatura es muy bajo. Pero, sin duda, la que menos se visualiza en los planes y programas de asignatura es “Ciudadanía local, nacional y global que en algunas carreras y asignaturas no está presente, de ninguna manera, en más del 80 o 90%, lo que claramente demuestra que no es vista como una competencia o habilidad. Sólo una de las universidades contempla un curso sobre educación para la ciudadanía en su plan de estudio (pedagogía en Historia y Geografía en la UMCE), otras el supuesto es que transversalizan esos saberes en otras asignaturas.

Un ejemplo más, sobre lo que se está comenta. En EGB, las competencias y habilidades ODS aparecen mencionadas, pero sólo en un rango que va entre un 50% y 60% de menciones. En esa misma carrera “habilidades personales” es la que más se aborda en los cursos con un 75%, le sigue “pensamiento reflexivo” (69%).

En pedagogía en Historia y Geografía, la habilidad comunicación es la que más se menciona con un 86%, otras como “Habilidades Personales” y “Pensamiento reflexivo” están en el 70% o Colaboración es la única que está cercana al 70%, pero de todos modos bajo esa cifra. Nuevamente, “Ciudadanía local, nacional y global” es la habilidad menos desarrollada en los currículos de HYG. Hay que destacar, que en la dimensión cognitiva pensamiento crítico (49%), creatividad e innovación (51%) y apropiación de las tecnologías digitales (32%), están pobremente presentes, lo que se puede interpretar como un déficit en el desarrollo de estas habilidades.

La carrera de pedagogía en Lenguaje y Comunicación (LYC), como se pudo revisar en el capítulo de resultados no entrega datos tan diferentes a las otras, incluso en algunos ámbitos, como por ejemplo en formación práctica, hay algunas habilidades que se abordan en porcentaje mucho mayores que otras carreras, considerando la misma habilidad. En LYC, la “habilidad comunicación” es la más presente llegando al 76%. Otras como, “Resolución de problema”, “Pensamiento reflexivo”, “Habilidades Personales” y “Colaboración” están por sobre el 70% de presencia.

Los datos expuestos dan cuenta de una visión de conjunto, que incluye los tres ámbitos, pero antes de cerrar esta síntesis de resultados, algo que decir de la formación práctica y de la formación general.

Desde el análisis de contenido, no fue posible afirmar de manera definitiva o categórica, que la formación práctica que se realiza en la FID chilena se está adaptando o alineando con un enfoque de formación basado en los ODS. El dato duro señala que no se llega al 50% de presencia en varias de las carreras, si no en todas, de presencia de las habilidades aquí estudiadas.

Las prácticas en la actualidad son vistas como un proceso, que se desarrolla en continuo durante toda la formación (línea de formación práctica). En las etapas tempranas (práctica inicial), el currículum intenta posicionar al futuro profesor en diversos espacios y contextos educativos para potenciar su identidad docente. En las prácticas intermedias o avanzadas se realizan tareas de apoyo a la docencia y, en las finales o profesionales, los estudiantes asumen en propiedad el rol de profesor tanto en lo disciplinar como en su rol de profesor jefe.

En los casos estudiados, dos de las universidades contemplan más de seis prácticas, que se distribuyen a lo largo de la carrera, las otras las contemplan, pero en etapas iniciales y finales (Profesionales) dejando un vacío de prácticas de nivel intermedio.

Tal y como lo plantean, varios autores, es fundamental incorporar más experiencias profesionales reales y, en etapas tempranas de la formación, además de que tales experiencias de enseñanza – aprendizaje les permite desarrollar capacidades didácticas y metodológicas variadas (Lopes Menino y Blázquez Entonado, 2012; Serrano Rodríguez y Pontes Pedrajas, 2016).

En un plano curricular, pocos son los cursos que tienen una orientación paradigmática ODS, al menos a nivel de malla curricular. El supuesto, del real impacto del proceso de formación práctica, no se podría medir desde un análisis parcial (por cada práctica) sino todo lo contrario, la reflexión necesariamente debe ser vista de un modo integral u holístico.

Ahora bien, desde los datos, la presencia de las competencias y habilidades ODS no llega al 60%, al menos a nivel de las textualidades tenidas a la vista (programas de asignaturas).

Sólo la carrera de LYC, algunas de las habilidades están presentes más allá del 80 y 90%: “Pensamiento crítico” con un 86%; “Pensamiento reflexivo” se menciona en todos los programas de asignatura 100%⁶³ y “habilidades personales” con una incidencia porcentual del 90%. De todas maneras, al sacar un promedio general se llega sólo a un 65%, lo que es positivo si lo comparamos con las otras carreras en este ámbito.

Por lo expuesto, en este ámbito, no hay una diferencia significativa a nivel porcentual que permita determinar la presencia de las competencias ODS y sus habilidades en la formación práctica que se realiza en estas carreras.

Respecto a la Formación general o sello, las actividades curriculares que promueven, como se dejó establecido, buscan promover habilidades instrumentales y comunicativas (inglés, estrategias de lectura, escritura académica, cálculos básicos matemáticos o TICs, entre otras). Ahora bien, de las cuatro instituciones, sólo en dos de ellas existe un tipo de asignaturas, por ejemplo, en la Universidad Católica donde desarrolla formación teológica y filosóficas. Por su parte, la Universidad de Tarapacá (UTA) en las mallas aparece transversalizada una cátedra sobre estudios culturales. Sin embargo, se puede decir, teniendo en cuenta los resultados obtenidos, que hay un gran déficit de actividades formativas con orientación ODS. Habitualmente, el objetivo de estas asignaturas es, desarrollar competencias y habilidades instrumentales. El supuesto, es que, cuando las universidades piensan en la transversalización de estos cursos, los hacen para que adquieran estrategias de aprendizaje que les permita sortear de la mejor forma posible el ser estudiante de educación superior y tener éxito en su paso por ella. Pero, a su vez, como una forma de prevención de la deserción o el abandono de la carrera, y en paralelo asegurando la

⁶³ El dato 100% puede sorprender, pero hay que recordar, que “mención” para este estudio, no significa número de veces que aparece la habilidad o competencia. La validación, que se realiza es cualitativa, vale decir, si en el discurso (texto) la competencia se manifiesta en el programa (lectura y análisis de la asignatura) de manera explícita o implícita se reconoce para el conteo y se incluye como presente.

sostenibilidad financiera de estas casas de estudio, pero, de ninguna manera se abordan desde perspectivas identitarias o sello.

5.3.6 Respetto a las temáticas educativas ODS, en la dimensión programática

Recordar, que se definió en este trabajo investigativo, temáticas educativas ODS, al conjunto de contenidos que abogan por una educación de calidad, inclusiva, para todos y todas y para toda la vida, así como otros transversales, pero que también orbitan en mundo educativo, como los derechos humanos, la ciudadanía, el desarrollo sostenible y la perspectiva de género.

Como se pudo revisar en los resultados, del listado de temáticas educativas ODS que se propuso para esta tesis: la temática diversidad e inclusión educativa es la que más menciones tiene, llegando a estar en más 70% de los casos, sólo en EGB, la temática “aprendizaje para todos” es la que más presencia tiene en el currículum (75%). En el resto de los temas no sobrepasan el 60% de menciones, como promedio en todas las carreras.

Respetto a las menos nombradas y tratadas en las asignaturas se encuentra: Igualdad de Género (más del 90%), Derechos Humanos y Ciudadanía (75%), y Aprendizaje para toda la vida (más del 80%).

La otra temática, “Desarrollo Sostenible”, es baja su presencia (30 a 35% a lo más), de igual modo en carreras como Historia y Geografía es posible encontrar tratamiento a esos saberes en el campo de los estudios de la geografía. De igual modo ese % promedio del 30 o 35%, indica de alguna manera, aunque frágilmente, que hoy esos contenidos sí se estarían abordando en la FID que se realizaba en Chile, cuestión que no ocurría hace algunos años atrás.

En Formación práctica, la temática educativa ODS que más veces es mencionada es “Aprendizaje para Todos” (más del 70%), que no parece extraño, en la medida que el supuesto es que en ese ámbito los futuros profesores se apropian de distintas estrategias didáctico, metodológicas y evaluativas, que requiere disponer para actuar en situación de práctica pedagógica. Sin embargo, en la generalidad, no se estaría abordando contenidos

ODS, al menos así pareciera ser de la revisión y datos obtenidos del análisis de estos documentos (asignaturas de formación práctica).

A vista de los resultados, las temáticas educativas ODS no se están abordando de manera explícita y los porcentajes de presencia están por debajo del 50% (como promedio), lo que lleva a concluir que en los currículos de la FID hay poco alineamiento con los ODS, ahora si la mirada que se haga fuera más positiva se podría suponer, entonces, que se está transitando hacia esa perspectiva (ODS).

Al igual que en las síntesis antes desarrolladas, en esta dimensión, la hipótesis, de porqué se da este fenómeno de baja presencia, habría que buscarlo en los enfoques con los que se diseña el currículo, donde aún se privilegia una formación cargada a lo disciplinar olvidando que lo que se forman son profesores.

5.4 ¿Alineamiento o déficit?

Finalmente, al analizar los datos, desde una perspectiva de conjunto, se puede concluir que hay una carencia de competencias y habilidades ODS y de sus temáticas educativas, en eso los resultados son claros. Esto puede interpretarse, como déficit, pero también, como un alineamiento en proceso hacia los ODS.

Ciertamente, las 11 habilidades y las temáticas educativas ODS, si están formando parte de los documentos programáticos de la FID chilena, con más o menos presencias en una carrera u otra. Pero en el global, contienen en sus propuestas curriculares aquellas competencias y habilidades ODS, que requiere adquirir un profesional para saber responder a los desafíos que implicará ejercer la profesión en pleno siglo XXI. En tal sentido, los ODS y el ODS 4 en particular, en sus contenidos, representan un perfil docente que se alinea con tales exigencias. Sin embargo, a pesar de este mediano alineamiento hacia los ODS (no olvidar que los datos de conjunto, en promedio, no van más allá del 65% de presencia, en el mejor de los casos) no es posible concluir, a partir del número de menciones y sus porcentajes, que las carreras se estén adaptando a los ODS, es más se podría, incluso a plantear que hay un alineamiento pero débil o poco significativo, debido a que son escasas las menciones a las competencias y habilidades que se encumbran por sobre el 70%, lo mismo con las temáticas educativas ODS.

Si hacemos este análisis desde los déficits, casi la mitad (más del 40%) no se ajustan a un perfil curricular alineando con las competencias y habilidades ODS y sus temáticas educativas. Es más, la diferencia porcentual mínima que existe, puede dar, al menos para dos interpretaciones: o, se está camino a alinearse con los ODS y su discurso educativo o, aún, en las propuestas FID, predomina una perspectiva tradicional y disciplinar de la formación inicial de docente en Chile, tal y como lo plantean varios autores citados en el marco teórico de Ana Martín-Romera e Inmaculada García-Martínez (2018, p. 8).

A partir de estos datos, se puede establecer una línea de frontera donde no es posible afirmar ni a favor ni en contra que los textos programáticos de la FID chilena se está en

camino a alinearse con un discurso ODS o, viceversa, no se puede llegar a establecer que no existe ningún tipo de alineamiento.

Desde una perspectiva de paradigma curricular, el análisis permitió visualizar que todavía en el diseño de las propuestas formativas convive en un mismo núcleo dos representaciones: el clásico, técnico o neopositivista, y perspectivas sociocríticas del currículo (como en la UMCE y en la UPLA). En ese contexto, las racionalidades curriculares, como se sabe, permean todo proyecto académico profesional, de ahí su importancia. El diseño o actualización del proyecto académico, responde a su época y en concordante con los avances de la ciencia y la tecnología. En ese sentido, las universidades pedagógicas, están estableciendo un discurso pro-innovación curricular y lo utilizan como un dispositivo que funciona como reglamentación de los discursos, textos, objetivos y comportamientos de los profesores y alumnos (Pinar et al., 1995), pero en un sentido de planificación curricular. Por ello, en las actuales propuestas de formación del profesorado (rediseño), hay una influencia de racionalidades curriculares que devienen de enfoques constructivistas, comprensivos y críticos (ej.: Alliaud y Feeney, 2015; Agray Vargas, 2010; Coll y Martín, 2006; Da Silva, 2001; Espinoza Aros, 2014; Goulart, 2006; Espinoza Figueroa, 2008; García Garduño, 2014) que, a su vez, convive con el movimiento reconceptualista de Paulo Freire y Giroux, que tiene su mayor apogeo a comienzo de los años 90.

Un último supuesto que se puede hacer, es el hecho de estar en tránsito hacia la adopción de los nuevos paradigmas, como el que sostiene a los ODS y que es coherente con lo declarado en los perfiles profesionales y en los planes de estudio. En otras palabras, desde una perspectiva menos pesimistas o positiva, se puede señalar que hay un alineamiento del proyecto curricular con las competencias y habilidades ODS y sus temáticas educativas asociadas.

5.5 Síntesis teórica desde el análisis de los resultados.

5.5.1 Racionalidades curriculares y el enfoque de competencias en los proyectos FID

La Formación inicial del profesorado, así como en otras profesiones del área de las ciencias humanas, se ha visto impactada por las transformaciones paradigmáticas que ocurren en la sociedad en toda época, cuando existe vacío de respuestas a nuevas interrogantes o problemas de un mundo que cambia aceleradamente desde la ciencia y tecnología.

En ese contexto las racionalidades curriculares sobre las que se levanta cualquier proyecto profesional, sin duda, que interviene en su diseño, como en este caso en la FID (Grundy, 1991; Kemmis, 2008; Pinar, 2014). En ese sentido, las universidades pedagógicas, están estableciendo un discurso pro-innovación curricular y lo utilizan como un dispositivo que funciona como reglamentación de los discursos, textos, objetivos y comportamientos de los profesores y alumnos (Pinaret al., 1995), pero en un sentido de planificación curricular.

Como se señaló, en las actuales propuestas de formación del profesorado (rediseño), hay una influencia de racionalidades curriculares que devienen de enfoques constructivistas, comprensivos y críticos, reconceptualista. En el campo de los estudios curriculares pos-reconceptualistas se buscó conectar el actual pensamiento crítico del currículum y el paradigma comprensivo, con nuevas prácticas del diseño curricular. Sin embargo, desde su crisis y con el surgimiento de enfoques curriculares basados en competencias, como consecuencias de las reformas neoconservadoras del periodo 2000-2013, se descuida su objetivo primario, que era dilucidar que se estaba enseñando y aprendiendo a través del currículo (Deng, 2018; Grimmett y Halvorson, 2010; Pinar 2013; Tanner, 2013; Young, 2013 y 2015).

Como se ha estudiado, la EBC se origina en el paradigma economicista o neoliberal y llega a los sistemas educativos y al mundo universitarios de la mano de la estandarización de pruebas, indicadores y resultados académicos y sistémicos, degradando la práctica

pedagógica, que en paralelo participa de un proceso paulatino de privatización de la educación pública (Dussel, 2010). Más allá del origen del enfoque o paradigma, el currículo basado en competencias significa un cambio trascendental, ya que se pasa de uno centrado en la enseñanza de contenidos a otro que se focaliza en el aprendizaje del estudiante, que en la enseñanza superior se traduce en programas de formación basados en la educación por competencias. Es un enfoque basado en resultados, en el dominio del aprendizaje y demostrables por parte de los estudiantes a través conocimientos, actitudes, valores, habilidades y comportamientos, que son los que se van a exigir para la obtención del título buscado (Gervais, 2016).

En la FID, la educación basada en competencias, también comienza a desplazar aquella educación centrada en contenidos y prácticas tradicionales de enseñanza, por enfoques basados en competencias, habilidades y técnicas pedagógicas concretas (Valverde, 2004; Tardif, 2013, Dussel, 2010). Perrenoud (2011) plantea, que al desarrollar competencias se renuncia a transmitir conocimiento, de ahí que el núcleo de toda competencia se determina por la capacidad para movilizar un conocimiento adquirido (por más elemental o complejo que este sea).

Por lo tanto, la EBC en la formación inicial docente, su eficacia y éxito radica en los diseños curriculares. De ahí que, en todo modelo anclado en las competencias, que a su vez tienen un poder de manejo sobre los conocimientos disciplinarios, son el pilar sobre cual se construyen los programas educativos (Perrenoud, 2011; Tardif, 1996;). Sin embargo, como toda competencia se encuentra esencialmente unida a una práctica social de cierta complejidad, no acabarían totalmente con el orden disciplinario del conocimiento, sino más bien, movilizarían distintos contenidos y prácticas según la situación o contexto del problema a resolver. Se sostiene que las competencias claves y transversales presentes en el currículo no acabarían totalmente con el orden disciplinario del conocimiento, sino más bien, movilizarían distintos contenidos y prácticas según la situación o contexto del problema a resolver (Deng, 2018; Gervais, 2016; Perreneoud, 2011; Young, 2008), tal y como quedó demostrado con los resultados obtenidos en esta investigación.

Los resultados en esta investigación demostraron que, en su núcleo curricular, las carreras de pedagogía siguen diseñando sus proyectos académicos a dos bandas, adoptan una orientación bajo enfoque de competencias, pero sin renunciar, como dice Perrenoud (2011) a transmitir conocimiento.

Las universidades, al menos en formación de profesores, han venido adoptando programas curriculares basados en competencias, pero desde una lógica híbrida que combina desarrollo de competencias con la entrega de conocimientos en base a objetivos de aprendizaje (Ávalos, 2014; Dussel, 2010; Tardif, 2013; Valverde, 2004).

En el caso de Chile, las reformas curriculares posteriores al 2009, se recoge el paradigma de las competencias cuyo respaldo normativo queda anclado en la Ley General de Educación (LGE) del año 2009, dejando de ser un modelo sugerido y emergente pasando al centro de la política curricular, desplazando una formación centrada en contenidos a otra por objetivos de aprendizaje basados en habilidades y competencias, los que serán medidas, por parte del sistema, de forma estandarizadas tanto en profesores como en estudiantes.

La otra gran reforma viene de la mano de la Ley N°20.903, que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, del 2016. Donde se establecen los lineamientos de las políticas públicas para todo el sistema educativo, incluyendo a FID. Que, además, son respaldados por estándares disciplinarios y pedagógicos y estándares de desempeño docente, inicial y en servicio.

Las políticas públicas en el caso de la FID chilena exigen a las Universidades para que se adapten a los lineamientos de esas políticas, de forma de hacerse responsable de la calidad de la formación que realizan, ajustando sus procesos formativos tanto a las exigencias legales como a sus propias propuestas o perfiles de formación de profesional.

5.5.2 Redefiniendo la Formación Inicial del Profesorado para las sociedades del siglo XXI.

Ya se ha dicho aquí que la identidad profesional docente se construye de manera permanente y va unida a un proyecto de formación profesional y a su proyecto individual y

social (Ávalos et al., 2010; Moya, 2002; Serrano Rodríguez y Pontes Pedrajas, 2016). La profesión docente y su identidad se configura y valida en las interacciones sociales con los y las demás, desde sus necesidades, valores, emociones y en el despliegue de habilidades que se configuran a partir de sus reflexiones y experiencias la cuales son construidas desde sus trayectorias personales y profesionales (Ávalos et al., 2010; Marcelo y Vaillant, 2018; Serrano Rodríguez y Pontes Pedrajas, 2016).

Al este respecto, existe consenso en cuanto a que la docencia es una de las variables que más influye en la construcción del aprendizaje (Gajardo, 2014; Marcelo y Vaillant, 2018). Sobre todo, forzados por los cambios sociales, económicos, culturales y tecnológicos que invitan de manera permanente a redefinir el papel y los campos de actuación del profesorado en las sociedades globalizadas, reconociendo, eso sí, que “la calidad de la docencia no sólo está determinada por la calidad de los profesores sino también por el entorno en el cual trabajan” (Gajardo, 2014). En ese marco, autores como Magro (2018) y Bolívar (2018), proponen redefinir el perfil profesional del profesorado transformando las culturas de las escuelas, compartiendo buenas prácticas, trabajando en equipo y de manera colaborativa y formando comunidades profesionales de aprendizaje, todo en perspectiva de su re-profesionalización y aumentando lo que ellos llamas capital social⁶⁴ que se contrapone a la cultura individualista o del capital humano.

5.5.3 Consideraciones para un nuevo modelo de formación inicial docente

Darling-Hammond (2008) plantea que la Formación inicial del profesorado ha navegado en un cierto “equilibrio inestable”, en una tradicional formación encuadrada y fragmentada entre sus tres componentes básicos: disciplinar, pedagógica y de prácticas de enseñanza. Para algunos autores ese camino tradicional se ha agotado (Marcelo y Vaillant, 2018). Ahora bien, si aceptamos que se ha agotado el modelo tradicional vinculados a la formación inicial docente ¿qué características debiese tener la nueva FID? y la otra pregunta que surge es ¿qué tipo de profesional docente es el que debe egresar de las

⁶⁴ Carlos Magro la define como “la cantidad y calidad de las interacciones y relaciones sociales entre las personas” (2018, p. 67).

instituciones dedicadas a formar profesores, tanto para actuar e insertarse en la docencia y seguir aprendiendo, como para hacer frente a las nuevas demandas y necesidades de las actuales sociedades en este siglo XXI? Escudero (2019) señala que, en la actualidad, la formación inicial del profesorado se caracteriza por una serie de tensiones que están colocando en tela de juicio su núcleo curricular, entre las que se encuentran:

- falta de valoración y rigor intelectual de los contenidos de la formación
- inadecuada inclusión de las diferentes dimensiones personales y contextuales, epistemológicas, sociales, culturales, pedagógicas y organizativas de la enseñanza-aprendizaje escolar;
- fragmentación e incoherencia de los planes de estudio, consistentes en una mera colección de materias y asignaturas no relacionadas entre sí ni integradas;
- tratamiento de teorías desconectadas de la práctica y de dudosa significación e incidencia en el futuro desempeño de la profesión;
- uso de metodologías y actividades que no toman en consideración suficientemente la pluralidad de facetas cognitivas, emocionales, sociales y éticas del aprendizaje docente;
- la participación de distintas instituciones formativas que no siempre garantizan la calidad necesaria ni cuentan con una acreditación rigurosa.

Por su parte, Carlos Marcelo y Denise Vaillant (2018) plantean la idea de una Formación Inicial y continua “disruptiva”, un dispositivo formativo de nueva índole en donde se validen los conocimientos que se aprenden durante toda la vida. La transformación, en el modo como se desarrolla la FID, requiere avanzar hacia un nuevo perfil profesional para un nuevo profesional docente, un profesorado que sea capaz de movilizar saberes de distinta naturaleza, conscientes, críticos y comprometidos con lo que le sucede al planeta y a sus ciudadanos en un mundo que se transforma de manera permanente lo que exige una formación que se transforma con él. De acuerdo con esto, el desafío para las instituciones formadoras de docentes pasa por redefinir sus proyectos curriculares, considerando las complejidades propias de las sociedades del siglo XXI (Díaz-Quezada et al., 2019; Marcelo y Vaillant, 2018).

Como se pudo revisar en los resultados de la investigación, aun predominan en los currículums barreras estructurales y culturales que promueven una formación docente individualista, poco proclives al trabajo colegiado o colaborativo. Y la respuesta se haya, según algunos autores, justamente, en un trabajo que sea colaborativo, en equipo, que nace y se nutre de sus propios espacios de trabajo. La propuesta es pensar la profesión docente en perspectiva holística, donde no exista una separación entre la FID y la formación continua, ya que tanto el aula universitaria como el centro educativo se transformen en espacios de aprendizaje e interacción docente (Bolívar, 2018; Magro, 2018).

De ahí que la propuesta de Bolívar (2018) y Magro (2018) expresan que en los perfiles profesionales del profesorado se debe proponer “más capital social” que la definen como “la cantidad y calidad de las interacciones y relaciones sociales entre las personas afecta a su acceso al conocimiento y a la información”, con esto se busca superar la predominancia de las teorías del capital humano que es vista más como el desarrollo individual del sujeto. No obstante, los diseños curriculares siguen promoviendo modelos tradicionales de formación combinados con procesos de actualización curricular (por ejemplo, la inserción de asignaturas como diversidad educativa o de TICs). El desafío, entonces, es ir adaptando los procesos implicados en la formación docente, pero desde una lógica de integración de saberes, holística e inclusiva que se asocia y enmarca en una concepción de una educación profesional para toda la vida (Escudero, 2019; Salinas-Espinosa et al., 2019; Bolívar, 2018; Magro 2018; Marcelo y Vaillant, 2018; Jure, 2017)

En el mismo sentido, varios de los autores citados en la tesis, postulan un perfil docente que se construya a partir de un currículum integrado crítico – reflexivo, vivencial, situado, emocional - afectivo, inclusivo, desde una cultura de la colaboración, solidaria, comprometida, y sostenible (Cisternas-Alarcón y González-Ugalde, 2019; Martín-Romera y García-Martínez, 2018; Serrate González y López, 2015; Soto Hernández y Díaz Larenas, 2018; entre otros).

5.5.4 Alineamiento a los ODS de la formación inicial docente en Chile

La formación inicial docente, como se ha planteado en toda la tesis, sigue y seguirá siendo un eslabón fundamental para alcanzar una educación de calidad para todos y todas, inclusiva y para toda la vida. En esa cadena, el profesorado, es clave en los compromisos consignados en el movimiento mundial por una “Educación Para Todos” (EPT). Por ello en el 2015, el movimiento mundial y su marco de acción de Incheon se reafirma ese principio, dejando establecido que la educación transforma vidas, que es un proyecto de sociedad nuevo abarcador, holístico, ambicioso e inspirador, que establece un vínculo irrenunciable entre derechos humanos y el derecho a la educación (UNESCO, 2015b; UNESCO, 2016a; UNESCO, 2017a).

América Latina y el Caribe, se hacen parte de esta reflexión reafirmando a la educación como un derecho humano fundamental e indispensable “para el logro de la paz, el desarrollo sostenible, el crecimiento socioeconómico, el trabajo digno, la igualdad de género, la prevención de la discriminación en todas sus formas, la ciudadanía responsable, la salud y el bienestar” (OREALC/UNESCO, 2017, p. 8).

Respecto a los docentes, en el continente se identifican un conjunto de medidas que se requieren implementar para avanzar en calidad de la educación y desarrollo sostenible, entre que se encuentran: reformar las carreras docentes y sus programas de formación; mejora en sus condiciones laborales y salariales, dignificando la profesión; estableciendo estándares regionales de certificación e ingreso a programas de formación docente. (OREALC/UNESCO, 2017; Henríquez Guajardo, 2018).

En el caso de Chile, en las últimas dos décadas, son las presiones del movimiento social las que obligan al Estado a plantear cambios estructurales, que restituyera el rol del Estado como garante del derecho a la educación de todos sus ciudadanos y ciudadanas. El último gran hito en los últimos años, en lo que a formación inicial docente se trata, ha sido la aprobación el año 2016 de la ley 20.903 que crea un nuevo Sistema de Desarrollo Profesional Docente.

En tal sentido, los resultados paso a paso fueron mostrando cual es el verdadero nivel de alineamiento que se tiene, desde los proyectos FID, para con este discurso mundial y latinoamericano. Por esa razón, no se puede desconocer, que las temáticas educativas ODS están presentes en la narrativa documental de las universidades estudiadas y que, le está dando identidad a los proyectos FID. Ahora, se puede poner en discusión su nivel de profundidad o que tan alineado se está, pero sin duda hay un relato, que, desde los casos estudiados, está dando cuenta de estas necesidades y demandas mundiales, regionales y locales.

5.5.5 Relación entre el plano teórico y los resultados con respecto a las competencias y habilidades y temáticas ODS en la FID chilena

En el recorrido teórico, metodológico y práctico (resultados) se partía por un reconocimiento del proyecto “Tuning”, principal referente de reflexión y consensos para pensar la educación superior desde una formación por competencias. A pesar de lo polisémico del concepto, se reconocen tres categorías: instrumentales, interpersonales y sistémicas (Amor Almedina y Serrano Rodríguez, 2018; Beneitone et al., 2007; Gutiérrez Pérez, 2015). No obstante, a la luz de los resultados, en FID chilena las propuestas por lo general transversalizan las competencias y las habilidades en el currículum. Desde las reflexivas, (Salinas-Espinosa et al., 2019; Schön, 2010), a las centradas en la resolución de problemas o la competencia “digital” o “TIC”, las que, además, se asocian en muchas de las ocasiones a procesos de innovación de la docencia (Beneyto-Seoane y Collet-Sabé, 2018).

En ese sentido, Martín y García (2018) plantean la idea de una nueva profesionalidad en la que se promueva otras capacidades más asociadas a dimensiones afectivas, de compromiso y contextualizadas, ya que según ellos todavía se promueve perspectivas estáticas y técnicas de la tarea docente, y todavía lejanas a prácticas reales de trabajo profesional.

En la investigación realizada se pudo constatar que todos los proyectos de la FID chilena declararán adherentes de una educación basada u orientada a competencias. En ese sentido, desde el plano teórico, se entiende que una competencia en esencia es multidimensional. En el mundo de la formación de profesores éstas se validan en situación

de práctica educativa y pedagógica, pero teniendo en cuenta al conjunto de saberes cognoscitivos, procedimentales y los propios del saber ser y convivir. Se acogía, el punto de vista de que las competencias incluyen diversas habilidades y capacidades, (Villegas Rivera, 2017) haciendo la salvedad que las habilidades se presentan de igual manera en toda circunstancia, en cambio “las competencias son respuestas adaptativas que se ajustan a los requerimientos del contexto” (Murga-Menoyo, 2015, p. 67).

Si bien es cierto que, desde un plano teórico, se pudo constatar que en el conjunto de competencias y habilidades se incluyen las de sostenibilidad (UNESCO, 2006; Wee, 2017), aun no es del todo claro que en los proyectos FID esos contenidos se desarrollen; a lo más se están transversalizando en el currículo, como quedó claro con la propuesta FID en la carrera de Historia y Geografía. Lo decía Murga-Menoyo (2015) “No se trata de educar sobre desarrollo sostenible ... sino de educar para el desarrollo sostenible”.

En la tesis se revisaron distintas respuestas respecto de cuáles son las dimensiones de competencias y habilidades más dinámicas para consignarlas como propias del paradigma del desarrollo sostenible (OREAL-UNESCO, 2018; UNESCO, 2017c; Villegas Rivera, 2017; Wee, 2017; Murga-Menoyo, 2015; Pellegrino y Hilton, 2012; Martínez et al., 2007, entre otros). Al final se propuso seguir la propuesta que identifica tres dominios de competencias relevantes desde las cuales es posible configurar la sostenibilidad del currículum y las competencias y habilidades asociadas y que son las que se consideraron en este estudio: competencias cognitivas; competencias intrapersonales; y competencias interpersonales, de las cuales se habla en extenso en este trabajo investigativo.

5.5.6 Relación entre el plano teórico y los resultados con respecto a perfil de egreso y competencias docentes desde el enfoque inclusivo.

Finalmente, una de las temáticas educativas ODS más relevante, es la que tiene relación con una pedagogía que forme a sus futuros profesores desde el enfoque inclusivo. Como se pudo constatar, en los textos institucionales, profesionales y programáticos de la FID, está presente transversalmente en todos los casos objeto de estudio.

En ese escenario, formar para la atención a la diversidad e inclusión educativa, siempre ha sido un tema complejo, es común revisar estudios que indican que los estudiantes de pedagogía señalan no disponer de las competencias o capacidades para abordar estas y otras problemáticas como el clima de aula, la diversidad o el trabajo con las familias y comunidades educativas (Serrate González y López, 2015). Por este motivo, es común que en los perfiles de egreso y profesionales la educación inclusiva aparece como uno de los aprendizajes más críticos en la formación del profesorado (San Martín et al., 2017). La aproximación hacia la educación inclusiva se daría a través de contenidos concretos o en cursos específicos, y durante el desarrollo de las prácticas pedagógicas, como en el caso de la FID chilena (López et al., 2018; Martín et al., 2017; Fernández Batanero, 2013). En el caso chileno la forma ha sido vía normativa, políticas y orientaciones técnico-pedagógicas, implementadas principalmente desde el Estado.

De acuerdo con lo expuesto, el enfoque inclusivo que se abordan en la FID, es una oportunidad, según Fernández Batanero (2013), para integrar competencias y habilidades que propicien buenas prácticas educativas en relación con la inclusión, destaca las competencias estratégicas, que vincula, a su vez, con la innovación y la creatividad. Aunque, se debe tener en cuenta, según este autor, que aún no es posible establecer un tipo de competencias específicas alineadas con la atención a la diversidad o que incluyan herramientas para favorecer la inclusión en los distintos espacios educativos.

En síntesis, las competencias y habilidades ODS, la enmarcamos en el paradigma humanista de la educación y toma más fuerza con el acuerdo mundial por una nueva Agenda 2030. Es en este contexto, los resultados obtenidos, auguran que la Formación Inicial Docente (FID) que se realiza en el Chile de hoy está transitando a prácticas curriculares que se alinean con el conjunto de las competencias y temáticas ODS, a pesar de que los datos demuestren que todavía se está lejos de traducir esa mirada paradigmática en diseños curriculares que potencian de manera integrada los procesos implicados en la Formación Inicial Docente en Chile.

Capítulo 6.

Conclusiones Generales

El campo en el que se desarrolló toda esta investigación es la Agenda 2030 y sus ODS, en particular el foco se centró en aquellas temáticas que sostienen al ODS4, que es aquel que busca garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida de todos, de igual modo se acude a otros y que incluyen o se abordan aquí de modo transversal desde una perspectiva educativa, recordando que uno de los ejes de la Agenda 2030 es el hecho que para lograr alcanzar las metas de aquí al 2030 se debe avanzar en los 17 ODS de manera conjunta.

En este caso, se abordan de manera integrada otros ODS relacionados con educación. Por ejemplo, la educación un factor preponderante en la lucha contra la pobreza y el hambre (ODS 1 y 2), al igual cuando se piensa sosteniblemente en una vida sana y en el bienestar de todos y lograr la igualdad de géneros (ODS 3 y 5), así como también, cuando se piensa en un buen vivir en la casa común “el planeta” participando en el desarrollo de

modelos de consumo y producción sostenible y en la promoción de sociedades, justas, pacíficas e inclusivas (ODS 12 y 16) (UNESCO, 2015)

En ese escenario, los ODS promueven un tipo de competencias y habilidades transversales que supone todo ciudadano del siglo XXI debiese adquirir a fin de actuar de manera consciente y activa en el planeta (Fundación Omar Dengo, 2014). De igual modo se hacía la salvedad que, si bien el proceso investigativo acogía como fundamentos el paradigma del desarrollo sostenible y sus principios humanistas, se ampliaba esa mirada superando el concepto de sostenibilidad, y que sólo la entiende como respuesta a las problemáticas medioambientales o de sustentabilidad. La tensión de fondo, entonces, pasó por comprender que el paradigma de la sostenibilidad implicaba, a su vez, replantear el paradigma educativo actual.

Cuando se iniciaba este trabajo investigativo, las preguntas provocadoras versaban sobre lo siguiente: ¿La FID en Chile y sus propuestas curriculares se están adaptando a las nuevas demandas y necesidades mundiales, como las señaladas en los planteamientos educativos ODS?; La FID chilena, ¿está teniendo en cuenta la competencias y habilidades ODS que se demandan en este siglo XXI?; Las temáticas educativas ODS ¿cómo están presentes en los textos institucionales, profesionales y programáticos sobre los que sostiene la FID en Chile? Para ir respondiendo a estas preguntas, se hizo un recorrido teórico, metodológico y práctico.

En la primera parte de la tesis, enmarcada en los antecedentes de contexto y los fundamentos teóricos para delimitar la problemática, se partía por aquel juicio referente a la crisis de los estudios curriculares (Pinar, 1995; Gimeno Sacristán, 1995). Crisis, que abrió la puerta a la llamada Educación basada en competencias (EBC) o enfoques curriculares basados u orientados a competencias. Que en la FID se asumen como la respuesta adaptativa a los nuevos requerimientos paradigmáticos con los que se convive en las sociedades del siglo XXI. El foco investigativo, se centró en saber cómo la FID chilena se está alineando a los ODS, se decide revisar en los documentos institucionales y curriculares el tratamiento que se le está dando a las competencias y habilidades ODS y a sus temáticas educativas, se analizó si están presentes en los proyectos FID.

En el caso de las temáticas educativas, se consideraron algunos de los siguientes temas: inclusión y diversidad educativa, derechos humanos y ciudadanía, aprendizaje para todos, enfoque de género, desarrollo sostenible, entre otros y que están a la base del ODS 4 y la Educación 2030. Desde distintos autores, se tuvo la ocasión de reflexionar sobre currículum (Pinar et al., 1995; Gimeno Sacristán, 1995), currículum sostenible (Murga-Menoyo, 2016), competencias, habilidades (Tardif, 2010; OREALC/UNESCO, 2018; Villagra, 2017), identidad profesional docente (Bolívar, 2018; Magro, 2018; Marcelo y Valliant, 2018). Así como también, sobre la formación inicial del profesorado, trayectoria y desafíos curriculares (Ávalos, 2014; Escudero, 2019). Se acude, además, a informes internacionales y autores que contextualizaban el proceso mundial que vive el mundo tras la Agenda 2030 y los ODS y la perspectiva paradigmática que hay detrás. Se inspira en una concepción humanista de una educación para todos (transformar vidas a través de la educación), basada en el respeto y promoción de los derechos humanos y el vínculo irrenunciable con el derecho a la educación, la dignidad, la justicia social, la inclusión, la protección, la diversidad cultural, lingüística y étnica (UNESCO, 2015b).

En un plano más práctico se acudió, para los casos de estudio, a documentos de la política institucional (PEI y Modelos Educativos), los perfiles de egreso y planes de estudio y sus programas de asignatura. En síntesis, se pudo constatar, y dar respuesta con esta investigación, a las siguientes líneas problemáticas:

- Este estudio, ha permitido constatar que, en los marcos regulatorios nacionales, en lo que a formación inicial de profesores se trata, es posible hallar un discurso que permite señalar que se está en tránsito a un alineamiento con los ODS.
- En los documentos de la política institucional y en los que dan cuenta de la identidad profesional (perfiles) los resultados muestran que las universidades pedagógicas y las carreras investigadas, expresan un relato que se reconoce parte de la narrativa pro-ODS.
- No obstante, en los textos institucionales, identitarios y los curriculares o programáticos (Planes y programas) no están desarrollando ese mismo proceso, ya

que, en general, los datos muestran un déficit de competencias y habilidades ODS y de los temas educativos asociados.

La estrategia seguida en esta investigación permitió producir un tipo de datos cualitativos que sirvió para saber si las adaptaciones en la formación inicial docente en Chile estaban en sintonía con una formación comprometida con la calidad educativa, equitativa e inclusiva para todos y para toda la vida como versa el ODS 4 de los ODS y su agenda educativa 2030.

La perspectiva metodológica en este estudio se enmarca en el paradigma cualitativo, basado en la teoría fundamentada de corte constructivista con interpretación de casos. El tipo de investigación fue de carácter descriptivo-interpretativa, de corte transversal, sin contrastación de hipótesis ni experimentación. En una lógica sistemática, formal y sustantiva e intencionada, es decir, basada en casos empíricos seleccionados y organizados inductivamente.

Bajo ese nivel investigativo, el estudio se focalizó en instituciones universitarias chilenas que forman profesores, se siguió la técnica de análisis documental bajo los criterios metodológicos de un análisis de discursos y contenido. En ese marco, los documentos de la política institucional universitaria, los perfiles profesionales (egreso) y los programas de estudios o curriculares de los casos seleccionados se transforman en las textualidades objeto de estudio. El análisis sistemático de documentos supuso el espacio donde se hayan los signos que permitirán identificar y analizar como en la FID universitaria chilena se están adaptando y alineando a los ODS, en particular con el ODS 4-Educación 2030 y sus competencias y habilidades asociadas.

Como se informaba en las primeras páginas de este trabajo, en Chile la Formación Inicial Docente (FID) se sostiene social, cultural, económica, y políticamente en un modelo neoliberal que ha transformado todo el sistema educativo universitario en estas tres últimas décadas, donde el Estado sólo asume el rol de agente regulador. En esta lógica (neoliberal), las políticas públicas relativas a la formación inicial docente promueven e incentivan una oferta privada en educación, independiente que desde la esfera pública se avanza en iniciativas legales que vienen a inyectar más justicia social al sistema

Se constataba en informes nacionales e internacionales (Agencia de Calidad de la Educación, 2016; Ávalos, 2014; Barber y Mourshed 2008; Sanders y Rivers 1996, entre otros) que el principal desafío para producir aprendizajes de calidad se centraba en los docentes (Caldevilla Domínguez, 2018). Del mismo modo, se pudo revisar cómo en el caso de Chile se han establecidos una serie de requisitos para aquellos que desean abrazar la profesión docente y que van en línea con las demandas nacionales e internacionales que abogan por aumentar las exigencias de ingreso a la carrera docente. En la actualidad, es obligatoria la acreditación de las pedagogías, se están regulando las condiciones de ingreso y se está monitoreando los perfiles de egreso evaluando en distintos momentos de la formación a fin de asegurar que los que egresan den cuenta de las competencias declaradas. Por esta razón, la gran mayoría de las universidades pedagógicas han entrado o están comenzado con el rediseño curricular de sus proyectos académicos, y que incluye, por ejemplo, la formación práctica de manera continua en todo el ciclo formativo.

La tesis no permitió establecer fehacientemente que en los planes y programas de estudios exista una orientación que recoja los planteamientos educativos plasmados en los ODS, y de las competencias y habilidades asociados, que supone son las que se exigen para actuar en las sociedades del siglo XXI.

Los resultados desarrollados han permitido dar cuenta que existen elementos institucionales, profesionales y programáticos que indicarían que las Universidades Chilenas y sus carreras pedagógicas han estado realizando, y siguen realizando en el presente, transformaciones a los instrumentos y textos curriculares de la FID que buscan adaptar e incorporar parte importante de los valores, competencias y habilidades que se amparan en la narrativa de los ODS. Ahora, ¿es esta adaptación un proceso de alineamiento? Y en caso, afirmativo de ¿qué tipo de alineamiento se trata? ¿Cuáles son sus consecuencias, oportunidades o falencias?

En relación con la adaptación de los textos curriculares a los valores, competencias y habilidades a los ODS, las visiones y planes estratégicos institucionales, nos entregan valiosa información de conjunto, que permiten afirmar que, el desarrollo de proyectos institucionales se enmarca en una narrativa extensa acerca de la sostenibilidad, sus

competencias y temáticas educativas asociadas. Sin embargo, no podemos olvidar que, tal como lo señala Dussel (2005) y Ávalos (2004), más que una presión institucional acerca de una visión global acerca de la sostenibilidad, la transformación del currículo tradicional hacia uno por competencias, la presión provino de las transformaciones económicas y de la que se imponían desde el mercado de trabajo. En este sentido, una de las primeras transformaciones curriculares que hay que tener presente para comprender los procesos adaptativos de las instituciones a nuevos paradigmas en nuestro país, es el proceso de adaptación a la educación por competencias. Este proceso ha tenido distintos resultados, que aún son discutidos académicamente en planteamientos de diversos autores (Valverde, 2004; Dussel, 2010; Perrenoud en 1997; Tardif, 2013, entre otros); siendo evaluados y acreditados de forma constante por las esferas estatales correspondientes. Y que por lo señalado aun en pleno proceso de adaptación. ¿Qué rol juega el paradigma del desarrollo sostenible en esta adaptación?

El paradigma de la sostenibilidad (Murga-Menoyo, 2015) opera como un recurso al cual las universidades chilenas han usado, por un lado, para dotar de narrativas modernizantes y competitivas a nivel de mercado, así mismo como un recurso discursivo para orientar y modernizar el núcleo de competencias y habilidades que sus programas académicos ofrecen. En este sentido, podemos sostener que el alineamiento discursivo al paradigma de la sostenibilidad opera como un recurso pragmático en un proceso más amplio de alineamiento de las universidades a las condiciones del mercado, un mercado atravesado por profundas crisis filosóficas, financieras e institucionales.

La privatización y autonomización de las universidades ha logrado que estas adapten sus planteles a modelos de negocio y gestión que buscan al igual que las empresas de carácter privado, acelerar los beneficios sobre la inversión, administrar los costos a la baja para aumentar las utilidades. Es ese modelo de privatización universitaria el que permite explicar que las adaptaciones curriculares que vienen gestando desde mediados de los años 1990s, y que se ven fuertemente impulsados a comienzos de los 2000s, son posibles de entender como un alineamiento, es decir, como el proceso de planificación estratégica para ordenar los componentes institucionales de las empresas e instituciones, desde la

gobernanza corporativa hacia las unidades de gestión intermedias y producción (Brocke y Rosemann, 2010).

Las universidades, como las empresas, siguen modelos de gestión y organización modernas y racionales. Se ven presionadas como todas las organizaciones para adaptar sus componentes y unidades de negocio a las transformaciones financieras, económicas, culturales y sociales del entorno donde desarrollan su actividad productiva. En este sentido, podemos sostener que desde la gobernanza universitaria que administra el modelo de gestión de la FID, está realizando acciones estratégicas que estarían alineando parte de sus componentes a un paradigma basado en los ODS. Así a lo menos se observa que a nivel de la gobernanza universitaria y sus instrumentos públicos de gestión han sido reformulados en los últimos cinco años, intentando acercar las visiones y misiones tradicionales de sus planteles hacia relaboraciones que estarían estratégicamente alineadas con las ideas núcleo de los ODS. Un primer nivel de alineamiento que se observa en los datos, corresponde a un alineamiento de la gobernanza universitaria expuestos en sus visiones, misiones, y objetivos estratégicos de desarrollo, que se ve reflejado en la descripción y análisis realizado a la primera dimensión del estudio “Política Institucional”.

A nivel metodológico esta investigación ha podido construir un panorama general del diseño y dirección del modelo de gestión universitaria basada en la educación por competencias y los atributos o indicadores de alineamiento a los ODS (temáticas educativas ODS). En este sentido, su nivel de análisis resulta limitado al diseño de la estrategia, quedando para un segundo nivel de análisis, evaluar los resultados prácticos, la absorción cognitiva, técnica y profesional de los valores, competencias y habilidades que las universidades entregan a sus estudiantes. Sin embargo, a nivel de evaluación de las estrategias y acciones de diseño de los modelos de gestión universitaria, esta investigación da cuenta de resultados positivos que permiten profundizar en métodos e instrumentos que pueden clasificar sus componentes en un modelo de evaluación de competencias y habilidades y de diseño curricular desde el paradigma e indicadores propios de los ODS.

Se ha comprobado que es factible metodológicamente, caracterizar y evaluar a nivel de dirección de la política universitaria y de contenidos programáticos el grado en que estos instrumentos están adaptados o incorporan una narrativa ODS.

Por un lado, se establece metodológicamente que la evaluación del grado de alineamiento institucional o universitaria basada en los ODS, debe a lo menos considerar tres subcomponentes de gestión o en el contexto de la FID: el diseño institucional, el perfil profesional y el programa o curso específico. Esta propuesta metodológica permite que el análisis del modelo de gestión de competencias ODS pueda ser comprendido de nivel macro de gestión universitaria, es decir, desde objetivos estratégicos, pasando por sus componentes intermedios de gestión, para llegar al personal adecuado y actualizado al perfil profesional. Hasta un nivel micro y práctico, como es la evaluación de las competencias y habilidades programáticas que los estudiantes deben adquirir y desarrollar en prácticas profesionales.

Otro de los aportes de la investigación, es la construcción de indicadores de alineamiento basado en los ODS para definir la gestión universitaria y sus proyectos académicos vinculados, como en el caso de la FID.

6.1 Limitaciones y líneas futuras de investigación

Los resultados permiten ampliar el tipo de investigación desde niveles descriptivos y exploratorio transversales, como es el caso de esta investigación, a niveles de exploración de tipo longitudinal y comparativa. Que, permitiría conocer cuál es el grado de adaptación en el tiempo de los niveles programáticos e institucionales, confrontando a partir de una batería fija de indicadores, dos periodos distintos de diseños curriculares que admita establecer tendencias en las dinámicas de adaptación universitaria. Así mismo como la comparación entre distintas universidades que permita identificar vacíos, debilidades y saturación de indicadores, con el propósito de armonizar el entorno de desarrollo de la gestión universitaria.

Por ejemplo, hemos llegado a la conclusión que a nivel programático la FID tiene un grado de incorporación de competencias ODS, si bien es bajo, pero lo tiene. Esto se explica por la incorporación o ausencia de los indicadores propuestos en los textos curriculares que los estudiantes deben seguir para completar su formación profesional, tal y como lo muestran los datos (resultados) expuestos en el capítulo de resultados.

En este sentido, esta investigación ha entregado indicios, categorías y atributos por el cual el diseño estratégico curricular del modelo de gestión universitaria puede ser caracterizado y evaluado en base al alineamiento de la cultura y gobernanza corporativa universitaria a los desafíos y al paradigma planteado por los ODS.

Además, supo incorporar al análisis práctico de los programas de estudio, una caracterización del alineamiento estratégico de las competencias y habilidades y las temáticas educativas ODS. En este escenario, la propuesta es formar profesores que se adapten a entornos cambiantes del sistema escolar chileno. En este sentido, el proceso y modelo de gestión universitaria tiene un espacio importante aún para permitir e ir adecuando sus programas a los ODS.

A nivel de diseño institucional, queda más claro, que existe un uso extendido del paradigma. Sin embargo, a nivel programático, se observan saturaciones a nivel de los

componentes cognoscitivos e intrapersonales, los resultados indicaron, una deficiencia en las competencias interpersonales.

Las implicancias metodológicas de caracterizar los principales atributos de la FID en función de las tres dimensiones operacionales descritas en esta investigación, además del discurso sobre saberes ODS, permiten la construcción de un modelo de evaluación del diseño institucional, que facilita la construcción de un modelo de alineamiento estratégico de la gestión universitaria o de carreras, basada en competencias armónicas con el mercado laboral, y con el paradigma de los ODS. Por el momento, el carácter descriptivo y exploratorio de la investigación permite establecer un modelo de caracterización de la gestión curricular universitaria de la FID, pero que solo refleja una etapa temprana para una evaluación exhaustiva del alineamiento o adaptación.

Habiendo establecido una caracterización general del modelo de gestión curricular universitaria de la FID en las variables estratégicas institucionales, oferta de perfil profesional, plan y programas de estudio, se establece una línea de base operacional que permita aumentar y estandarizar la aplicación del instrumento a un mayor número de casos, en una proporción estratificada por dependencia administrativa, entre otras características de segmentación, que permita afinar el grado de complejidad de los indicadores, como el grado de comprensión del fenómeno, a nivel transversal, y longitudinal.

Cabe destacar, que, tratándose de una investigación de carácter cualitativo, profundizar en un diseño de investigación analítico y/o evaluativo, implica necesariamente aumentar el grado de confiabilidad del instrumento, ya sea a través de la estandarización cuantitativa, o por otro método o técnica permita la adaptación de los atributos. En este panorama, los métodos Delphi, entre otros métodos de evaluación prospectiva, que utiliza el juicio experto para evaluar el objeto o fenómeno se presentan como una buena opción. El uso de jueces expertos para aplicar el modelo de caracterización llevado a cabo en esta investigación podría ser uno de los primeros pasos a seguir para aumentar la confiabilidad del instrumento.

En este sentido, avanzar de un nivel descriptivo a un modelo evaluativo de las competencias y habilidades ODS, necesita necesariamente fortalecer la confiabilidad del

instrumento de caracterización de la gestión de currículo. Esto tiene implicancias tanto de diseño de instrumento, para lo cual esta tesis presenta los primeros recursos, e implicaciones metodológicas en el procedimiento de selección de casos, donde puede optarse tanto por una muestra que alcance estándares cuantitativos, o una selección de casos más amplia o comparativa con el actual conjunto seleccionado.

Una de las tareas primordiales del alineamiento estratégico del modelo de gestión institucional es identificar debilidades (gaps) y oportunidades de transformación del modelo, ordenando y priorizando las brechas a intervenir, y estableciendo programas de cambio. Los procesos y otras necesidades de capacidad futuras de la organización se comparan con las capacidades actuales. En este sentido, antes de analizar cuál es el grado de alineamiento o adaptación de los modelos, había necesariamente que, caracterizar el estado actual de los indicadores o atributos que permitiera identificar las brechas de diseño institucional y programático de la FID frente a los ODS.

La caracterización del diseño curricular e institucional de la FID permite generar un modelo de alineamiento estratégico que tiene resultados tanto a nivel de establecer categorías e indicadores de evaluación del desempeño del modelo formativo y curricular, como establecer un modelo de alineamiento entre las necesidades curriculares ODS y el perfil y competencias que los formadores de formadores deben tener para satisfacer la demanda y oferta de un perfil de competencias basados en el paradigma de los ODS. Es decir, caracterizar las tres dimensiones asociadas al modelo de gestión curricular es un insumo para alinear estratégicamente la oferta y demanda de los estudiantes, como alinear el recurso humano necesario para provisionar este currículo.

En este sentido, otro camino posible para los resultados de esta investigación, es cambiar el foco empírico y teórico desde los estudios curriculares, a la evaluación y caracterización de capital humano que las universidades proveen para satisfacer la oferta y demanda de un currículo adaptado o alineado con el paradigma de los ODS (Vila, 2018). ¿Qué tan preparado o que competencias y habilidades tienen los profesores chilenos implicados en la FID? ¿Cuál es el grado de alineamiento o adaptación del capital humano de la FID con los ODS? Esto nos lleva a plantear un segundo grupo de preguntas a nivel del

capital humano. Y es ¿Qué grado de absorción, aplicación, práctica y conocimiento tienen los profesores novatos de las competencias y habilidades ODS? ¿Realmente hay una diferencia notable entre profesores formados en otros planes curriculares y los profesores novatos en la información, aplicación y evaluación de las competencias ODS? Revindicando el concepto de “Capital Social” también nos podemos plantear similares preguntas, pero privilegiando la mirada del sujeto, sus redes e interacciones, integrando sus propias experiencias sociales y educativas, para que entre en contacto con la trayectoria inicial y continua de su proyecto de formación.

Las caracterizaciones del currículo de la FID en función de un modelo de alineamiento a los ODS basado en atributos empíricamente levantados, permite priorizar programas de adecuación, profundización o complemento a los currículos actuales. En este sentido, la principal tarea de un alineamiento de los currículos de la FID a los ODS es priorizar los elementos formativos e institucionales que permitan que los profesores del mañana tengan las competencias necesarias para enfrentarse a un nuevo perfil del estudiantado, a nuevos desafíos didácticos, y a entornos sociales cambiantes y en conflicto. En definitiva, el principal aporte de caracterizar el grado de adaptación curricular, es la posibilidad que información de primera fuente entrega para alinear el diseño institucional y los resultados formativos, para alinear los contenidos a los nuevos desafíos sociales, para alinear el perfil del profesorado y el nuevo perfil del estudiantado.

Las brechas detectadas en esta investigación deben servir para construir un portafolio de distintos ajustes institucionales y programáticos que permitan entregar una formación al profesorado que integre de manera eficiente y profunda los desafíos de la sociedad contemporáneas.

Capítulo 7.

Referencias bibliográficas

- Adams, B. (2015). Indicadores y datos de los ODS: ¿Quién recauda? ¿Quién informa? ¿Quién se beneficia? *Global Policy Watch* (9). Recuperado de http://www.2015ymas.org/documentos_ver.asp?id=263
- Agray Vargas, N. (2010). La construcción de currículo desde perspectivas críticas: una producción cultural. *Signo y Pensamiento*, 29(56), 420-427.
- Aguirre-Gómez, F. J., Rodríguez, C.D. y Valenzuela-Dorado, E. (2015). Las condiciones de ingreso a la profesión docente: un factor para el logro de la calidad educativa. *Ra Ximhai: revista científica de sociedad, cultura y desarrollo sostenible*, 11(4), 405-412.
- Amor Almedina, M.I. y Serrano Rodríguez, R. (2018). Análisis y Evaluación de las Competencias Genéricas en la Formación Inicial del Profesorado. *Estudios Pedagógicos*, XLIV(2), 9-19. doi:10.4067/S0718-07052018000200009
- ASOCIA 2030. (2017). *Informe Luz sobre la Implementación de La Agenda 2030 en Chile: Una oportunidad para Transformar al País*. Asociación Chilena de ONG ACCIÓN - Comunidad de Organizaciones Solidarias - Red de Voluntarios de Chile.
- Ávalos, B. (2004). La formación docente inicial en Chile. *IESALC*, 40. Recuperado de http://www.ub.edu/obipd/PDF_docs/Aspectes_laborals/Documents/La_Formacion_Docente_Inicial_en_Chile.AVALOS.pdf
- Ávalos, B. (2014). La formación inicial docente en Chile: Tensiones entre políticas de apoyo y control. *Estudios pedagógicos*, 40(Especial), 11-28. doi: 10.4067/S0718-07052014000200002
- Ávalos, B. y Matus, C. (2010). *La formación inicial docente en Chile desde una óptica internacional: Informe nacional del estudio internacional LEA TEDS-M*. Ministerio de Educación.
- Ávalos, B., Navarro, S. y Téllez, F. (2010). Learning about the effectiveness of teacher education: A Chilean study. *Perspectives in Education*, 28(4), 11-21. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11660/3178>
- Bachelet, M. (2011). La educación chilena en la encrucijada. . *Le monde diplomatique*, Edición chilena, 11(115), 4 -5.

- Baker, D. P. (2014). *The schooled society: The educational transformation of global culture*. Stanford University Press.
- Banco Mundial. (2016). *Employer voices, employer demands, and implications for public skills development policy. Connecting the labor and education sectors*. W. Cunningham y P. Villaseñor (Eds.). Policy Research Working Paper 7582. doi:<https://doi.org/10.1093/wbro/lkv019>
- Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Maletá, M.M., Siufi, G. y Wagenaar, R. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina: Informe Final – Proyecto Tuning – América Latina 2004-2007*. Universidad de Deusto.
- Beneyto-Seoane, M. y Collet-Sabé, J. (2018). Análisis de la actual formación docente en competencias TIC. Por una nueva perspectiva basada en las competencias, las experiencias y los conocimientos previos de los docentes. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 22(3), 91-110. doi: 10.30827/profesorado.v22i4.8396
- Bolívar, A. (2018). La colegialidad en la profesión docente. Déficit y caminos. *Cuadernos de Pedagogía*, 489, 46-51.
- Bolívar, A., Fernández-Cruz, M. y Molina, E. (2005). Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial. *Forum Qualitative Social Research*, 6 (1).
- Bonilla-García, M. Á. y López-Suárez, A. D. (2016). Ejemplificación del proceso metodológico de la teoría fundamentada. *Cinta de moebio*(57), 305-315. doi: 10.4067/S0717-554X2016000300006
- Bouckaert, M. y Kools, Q. (2018). Teacher educators as curriculum developers: exploration of a professional role. *European Journal of Teacher Education*, 41(1), 32-49. doi: 10.1080/02619768.2017.1393517
- Brocke, J. v. (2010). Handbook on Business Process Management 2. *Strategic Alignment, Governance, People and Culture*. doi:10.1007/978-3-642-01982-1.
- Caldevilla Domínguez, David (Coord.). (2018). *Trabajos Docentes para una Universidad de Calidad*. McGraw-Hill/Interamericana de España, S.L.

- Carro Sancristóbal, L. (2010). *Fases del proyecto de investigación. Métodos de Investigación Social*. Universidad de Valladolid, Departamento de Pedagogía.
- Casassus, J.E. (2010). Las Reformas Basadas en Estándares: un camino equivocado. En C. Bellei, D. Contreras y J.P. Valenzuela (eds.), *Ecos de la revolución pingüina: Avances, debates y silencios en la reforma educacional* (pp. 85-109). Universidad de Chile/Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia UNICEF.
- Castro Rubilar, J. (2017). La formación inicial docente en Chile: una parte de su historia y los desafíos de aprendizaje por competencias. *Praxis Educativa*, 21(2), 12-21. doi: 10.19137/praxiseducativa-2017-210202
- Charmaz, K. (2013). La teoría fundamentada en el siglo XXI: Aplicaciones para promover estudios sobre la justicia social. En N.K. Denzin y Y.S. Lincoln (coords.), *Estrategias de investigación cualitativa* (Vol. III) (pp. 270-325). Gedisa.
- CINDA. (2009). Diseño Curricular Basado en Competencias y aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior. *Centro interuniversitario de desarrollo – CINDA-Grupo Operativo De Universidades Chilenas*. Fondo de desarrollo institucional – MINEDUC.
- Clark, J. (2005). Curriculum studies in initial teacher education: the importance of holism and Project 2061. *The Curriculum Journal*, 16(4), 509-521. doi: 10.1080/09585170500384636
- Cohen, L. y Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. La Muralla.
- Cohen-Scali, V. (Ed.) (2012). Introduction. En *Competence and competence development*. Barbara Budrich Publishers.
- Coll, C. y Martín, E. (2006). *Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares*. II Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC). Santiago de Chile, 11-13 de mayo de 2006.
- Collado Ruano, J., Madroñero Morillo, M. y Álvarez González, F. J. (2018). Educación transdisciplinar: formando en competencias para el buen vivir. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 26(100), 619-644. doi:<https://doi.org/10.1590/s0104-40362018002601487>

- Colom Cañellas, J. A. (1998). El desarrollo sostenible y la educación para el desarrollo. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*(2), 31-50.
- Comisión Nacional de Acreditación (CNA). (2016). *Estudios sobre Formación Inicial Docente (FID) en Chile*. Obtenido de Biblioteca Digital Mineduc: <https://hdl.handle.net/20.500.12365/2131>
- Comisión Nacional de Acreditación (CNA). (2018). *Carreras de pedagogía: análisis de fortalezas y debilidades en el escenario actual*. Santiago: Serie Estudios sobre Acreditación. Obtenido de <http://www.investigacion.cnachile.cl/>
- Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas-CRUCH. (2012). *Innovación curricular en las universidades del consejo de rectores*. Nuevamérica Impresiones.
- Contreras-Sanzana, G. y Villalobos-Clavería, A. (2010). La formación de profesores en Chile: una mirada a la profesionalización docente. *Educación y Educadores*, 13(3), 397-417. Recuperado de <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/1732/2334>
- Cook CH.S. y Reichardt, T.D. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Morata.
- Coordinadora de ONGD. (2015). *La formación docente es clave para alcanzar los Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Coordinadora de Organizaciones para el Desarrollo. Recuperado de <https://coordinadoraongd.org/2015/10/la-formacion-docente-es-clave-para-alcanzar-los-objetivos-de-desarrollo-sostenible/>
- Cotec y Atlántida. (2018). La profesión docente a debate. *Cuadernos de Pedagogía*, 489, 118-139.
- Cox, C. (1997). *La Reforma de la Educación Chilena: Contexto, Contenidos, Implementación*. Programas de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina (PREAL).
- Cox, C. (2010). La institucionalidad formadora de profesores en Chile en la década del 2000: Velocidad del Mercado y Parsimonia de las Políticas. *Pensamiento Educativo*, 46-47, 205-245.
- Cox, C. (2018). Tres dimensiones de requerimientos a la formación inicial docente: competencias Siglo 21, inclusión, ciudadanía. *II Reunión Regional de Ministros de*

- Educación de América Latina y el Caribe en Cochabamba-Bolivia*. Cochabamba, Bolivia: OREALC/UNESCO Santiago. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/11-C-Cox-3-dimensiones-docente-ESP.pdf>
- CRUMA. (2017). *La Universidad y los Objetivos de Desarrollo Sostenible*. VII Congreso Universidad y Cooperación al Desarrollo. Madrid, 29, 30 y 31 de marzo. Recuperado de <http://congresos.fuam.es/fuamcongresos/vii-congreso-universidad-y-cooperacion-al-desarrollo/home>
- Cullen, R. M., Harris, M. y Hill, R. R. (2012). *The learner-centered curriculum: Design and implementation*. Jossey-Bass.
- Da Silva, T. (2001). *Espacios de Identidad: Nuevas Visiones Sobre Curriculum*. Octaedro.
- Darling-Hammond, L. (2008). The case for university-based teacher education. En M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre y K. E. Demers (Eds.), *Handbook of Research on Teacher Education* (p. 333-346). Routledge Handbooks Online. https://doi.org/10.4324/9780203938690.ch3_1
- Darling-Hammond, L. y Bransford, J. (2005). *Preparing Teachers for a Changing World: What Teachers Should Learn and Be Able to Do*. Jossey-Bass.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Santillana.
- Deng, Z. y Young, M. (2015). Knowledge and curriculum: an international dialogue. *Journal of Curriculum Studies*, 47(6), 723-732. doi: 10.1080/00220272.2015.1101492
- Deng, Z. (2018). Contemporary curriculum theorizing: crisis and resolution. *Journal of Curriculum Studies*, 50(6), 691-710. doi:10.1080/00220272.2018.1537376
- Díaz-Quezada, V., Poblete-Letelier, Á. y Gallardo-González, M. (2019). Rediseño curricular por competencias: experiencia en la formación inicial universitaria en Chile. *Revista iberoamericana de educación superior*, 10(27), 72-91. doi:<https://dx.doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2019.27.341>

- Díaz-Ríos, C. M. (2018). Foreign Prescriptions and Domestic Interests: A Comparison of Education Reform in Argentina and Chile. *Journal of Comparative Policy Analysis: Research and Practice*, 20(2), 193-208. doi:10.1080/13876988.2016.1239321
- División de Educación Superior, Ministerio de Educación. (junio de 2016). Lineamientos de políticas públicas para la formación inicial docente. Obtenido de <http://dfi.mineduc.cl/usuarios/MECESUP/File/2016/eventos/FIP/10junio2016/04DIVESUPFernandaKri.pdf>
- Donoso, D. C. y Ibacache, A. V. (2018). El desarrollo de competencias integradas en profesores en formación de la carrera de educación básica. Trabajar con problemas sociocientíficos. En E. López Torres, C. R. García Ruíz y M. Sánchez Agustí. (Eds.), *Buscando formas de enseñar: Investigar para innovar en didáctica de las Ciencias Sociales* (págs. 199-210). Universidad de Valladolid.
- Dussel, I. (2005). Las políticas curriculares de la última década en América Latina: nuevos actores, nuevos problemas. En Fundación Santillana (Ed.), *Educación de calidad para todos: iniciativas iberoamericanas* (pp. 93-102). Disponible en https://fundacionsantillana.com/PDFs/xix_semana_monografica.pdf
- Escudero, J. M. (2019). La profesión y formación docente en discusión: cuál es el estado de la cuestión, qué cambiar y porqué, cómo habría de hacerse. En J. M. Escudero (Coord.), *Profesión y profesionalidad docente: Una acción educativa comprometida con el desarrollo humano* (págs. 167-176). ANELE - REDE.
- Espinoza Aros, O. (2014). Análisis crítico del discurso de las competencias en la formación inicial docente en Chile. *Estudios pedagógicos*, 40(2), 147-159. doi: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000300009>
- Espinoza Figueroa, F. (2008). European Influences in Chilean and Mexican Higher Education. *European Education*, 40(1), 63-77. doi: 10.2753/EUE1056-4934400105
- Etchegaray Pezo, P., Pascual Hoyuelo, G. y Calderón Aedo, O. (2018). Enseñanza de competencias genéricas en cursos de formación general de una universidad chilena: La visión de estudiantes y docentes. *Rev. Int. Investig. Cienc. Soc.*, 14(1), 077-088. doi:10.18004/riics.2018.julio.077-088

- Euler, D. (2015). Mejorar las competencias docentes del profesorado universitario es necesario, ¡pero la innovación sostenible requiere algo más! *Educar*, 51(1), 149-165. doi:<https://doi-org.biblioteca-ucsh.idm.oclc.org/10.5565/rev/educar.640>
- Fernández Batanero, J. M. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(2), 82-99. Obtenido de <http://redie.uabc.mx/vol15no2/contenido-fdzbatanero.html>
- Fernández Batanero, J. M. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(2), 82-99. Obtenido de Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol15no2/contenido-fdzbatanero.html>
- Fernández-González, N. (2016). Repensar la educación. ¿Hacia un bien común mundial? [Reseña]. *Journal of Supranational Policies of Education*, n° 4, 207-209. doi:<http://dx.doi.org/10.15366/jospoe2016.4>
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (2006). *La escuela que queremos: Los objetivos por los que vale la pena luchar*. Amorrortu.
- Fundación Omar Dengo. (2014). *Competencias para el siglo XXI : guía práctica para promover su aprendizaje y evaluación*. Capítulo latinoamericano del proyecto ATC21s, San José de Costa Rica. Obtenido de www.fod.cr/competencias21
- Fundación para la Innovación Tecnológica (Cotec) y Proyecto Atlántida (2018). La profesión docente a debate. *Cuadernos de Pedagogía*, 489, Sección Tema del Mes. Encuentro sobre el Modelo Docente que tuvo lugar en Madrid el 7 de abril de 2018. Recuperado de <https://cutt.ly/YEm4qxb>
- Fundación Sura - Reduca. (2018). *Aprender es más: Hacer Realidad el Derecho a la Educación en América Latina*. Alianza: Fundación SURA y Red Latinoamericana de Organizaciones de la Sociedad Civil por la Educación, Reduca. Bogotá: Grupo de Inversiones Suramericana – Grupo Sura.
- Gaete, A., Gómez, V. y Bascopé, M. (2016). ¿Qué le piden los profesores a la formación a la formación inicial docente en Chile? *Temas de la Agenda Pública UC*, 11(86). Recuperado de <https://politicaspUBLICAS.uc.cl/wp-content/uploads/2016/06/Qué-le-piden-los-profesores-a-la-formación-inicial-docente-en-Chile.pdf>

- Gajardo, M. (2014). Políticas para atraer y conservar buenos profesores. Tendencias Globales. Desafíos Regionales. *La docencia importa OECD Resumen de Políticas*. Obtenido de <https://www.oas.org/cotep/LibraryDetails.aspx?lang=es&id=105>
- García Garduño, J. M. (2014). Estudio introductorio a la teoría del curriculum de William F. Pinar. En W.F. Pinar, *La teoría del curriculum*. Narcea.
- Gervais, J. (2016). The operational definition of competency-based education. *The Journal of Competency-Based Education*, 1(2), 98-106. doi:10.1002/cbe2.1011
- Gimeno Sacristán, J. (1995). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Morata.
- Gobierno de Chile. (2017a). *Informe Nacional Voluntario*. Consejo Nacional para la Implementación de la Agenda 2030 y el Desarrollo Sostenible, Chile Agenda2030 Objetivos de Desarrollo Sostenible, Santiago, 16 de junio 2017.
- Gobierno de Chile. (2017b). *Informe de Diagnóstico e Implementación de la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible en Chile*. Consejo Nacional para la implementación de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (ODS), Ministerio de Desarrollo Social, Santiago, Septiembre 2017.
- Gómez, M. (2018). La competencia reflexiva clave de la profesionalización docente”. *Voces de la educación*, 3(5), 91-103. Recuperado de <http://oaji.net/pdf.html?n=2017/5382-1526071251.pdf>.
- Goulart, I. (2006). El significado social de la malla curricular Relectura del Tema. *Prelac*, 3, 134-143.
- Grimmett, P. P. y Halvorson, M. (2010). From Understanding to Creating Curriculum: The Case for the Co-Evolution of Re-Conceptualized Design With Re-Conceptualized Curriculum. *Curriculum Inquiry*, 40(2), 241-262. doi:10.1111/j.1467-873X.2010.00480.x
- Gutiérrez, J., Benayas, J. y Calvo, S. (2006). Educación para el desarrollo sostenible: evaluación de retos y oportunidades del decenio 2005-2014. *Revista Iberoamericana de Educación*, 40, 25-69. <https://doi.org/10.35362/rie400781>
- Gutiérrez Pérez, M. M. (enero-marzo de 2015). Desarrollo de competencias en la formación docente. *Pedagogía Profesional*, 13(1). Obtenido de <http://www.pedagogiaprofesional.rimed.cu>

- Gutierrez, D. (2018, 20 de marzo). *La crisis del aprendizaje*. Intelligy Blog: <http://intelligy.com/blog/2018/03/20/la-crisis-del-aprendizaje/>
- Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento (La educación en la era de la inventiva)*. Octaedro.
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2014). *Capital profesional: Transformar la enseñanza en cada escuela*. Morata.
- Henríquez Guajardo, P. (. (2018). El papel estratégico de la educación superior en el desarrollo sostenible de América Latina y el Caribe. *CRES 2018, II Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Córdoba, Argentina.
- Hurtado de Barrera, J. (2000). *Metodología de la investigación holística* (2ª ed.). Fundación Sypal.
- Inzunza H., J., Assaél B.J. y Scherping, G. (2011). Formación docente inicial y en servicio en Chile: Tensiones de un modelo neoliberal. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(48), 267-292.
- Irvine, C.K.S. y Kevan, J.M. (2017). Competency-Based Education in Higher Education. In *Handbook of Research on Competency-Based Education in University Settings* (pp. 1-27). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-0932-5.ch001>
- Jure, E. (2017). Entrar a la docencia: un estudio sobre los inicios de profesores de escuela secundaria. *Cuadernos de Educación*, 15 (15). <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/19082>
- Khun, T. S. (1962). *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica.
- Korthagen, F. A. (2004). In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 77-97. doi:<https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.10.002>
- Korthagen, F. A. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68, 83-101.

- Leesa, W. (2015). Not just skills: what a focus on knowledge means for vocational education. *Journal of Curriculum Studies*, 47(6), 750-762. doi:10.1080/00220272.2015.1089942
- Lescano Sandoval, J., Valdéz Sena, L. E. y Reátegui Pereyra, B. E. (2018). Hacia una arquitectura de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en la Universidad Peruana ¡No dejar a nadie atrás!. (U. N. Amazonas, Ed.) Yurimaguas, Alto Amazonas, Perú. Obtenido de https://unaaa.edu.pe/unaaa/principal/docs/carta_desarrollo_sostenible/10Otros/ARQUITECTURA_UNIVERSIDAD_ODS.pdf
- Llanos Gómez, M. y Solana, J. (2016). *Documento de Partida para el proceso para la modificación de la Estrategia de Cooperación Universitaria al Desarrollo*. IV Jornadas OCUD, sobre la cooperación universitaria al desarrollo retos en el nuevo escenario de la agenda de desarrollo 2015-2030. Observatorio Cooperación Universitaria al Desarrollo. Recuperado de <http://www.ocud.es/agenda2030/files/doc27/documento-de-partida.pdf>
- Lopes Menino, H. A. y Blázquez Entonado, F. (2013). La práctica pedagógica en la formación inicial de profesores del primer ciclo de enseñanza básica en Portugal. *Enseñanza y Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 30(1), 23-43. Recuperado a partir de <https://revistas.usal.es/index.php/0212-5374/article/view/9295>
- López, V., Gonzalez, P., Manghi, D., Ascorra, P., Oyanedel, J. C., Redón, S., Leal, F. y Salgado, M. (2018). Policies of educational inclusion in Chile: Three critical nodes. *Education Policy Analysis Archives*, 26, 157. <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3088>
- Magro, C. (2018). Docentes para nuestra época. *Cuadernos de Pedagogía*, 489, 63-71.
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2018). La formación inicial docente: problemas complejos, respuestas disruptivas. *Cuadernos de pedagogía*, 489, 27-32.
- Martínez Osés, P. J. (2017, 6 de septiembre). *El poder y la nueva agenda de desarrollo: oportunidades para un cambio del paradigma*. Obtenido de ctxt Contexto y Acción: <https://ctxt.es/es/20170906/Firmas/14826/desarrollo-agenda-paradigma-cambio-economia-global.htm>

- Martínez Osés, P. J. y Martínez Martínez, I. (2015, 05 de Mayo). La Agenda 2030: ¿cambiar el mundo sin cambiar la distribución del poder? *Lan Harremanak*(33), 73-102. doi:10.1387/lan-harremanak.16094
- Martín-Pérez, S. (2015). *La formación profesional en España: Diseño de un modelo de alineación estratégica de las políticas públicas* [Tesis doctoral]. Universidad de Valladolid, Departamento de Organización de Empresas y Comercialización e Investigación de Mercados. doi:10.35376/10324/38549
- Martín-Romera, A. y García-Martínez, I. (Enero-Marzo de 2018). Profesionalización del docente en la actualidad: contribuciones al desarrollo profesional. *Profesorado: Revista de Currículum y formación del profesorado*, 22(1), 19.
- Martín-Romera, A. y García-Martínez, I. (Enero-Marzo, 2018). Profesionalización del docente en la actualidad: contribuciones al desarrollo profesional. *Profesorado: revista de currículum y formación del profesorado*, 22(1). Obtenido de <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/63524/38687>
- Medina Payarez, I.J. (2017). Desafíos de las Políticas Educativas frente a la Formación Inicial y Desarrollo Profesional Docente. *Revista Hojas y Hablas*, 14, 81-92. doi:10.29151/hojasyhablas.n14a6
- MINEDUC. (2017). *Resultados Evaluación Nacional Diagnóstica de la Formación Inicial Docente 2017*. Santiago: MINEDUC. Obtenido de <https://www.ayudamineduc.cl/ficha/evaluaciones-diagnosticas-fid>
- Monge, A. V. (Ene. - Jun. de 2015). La codificación en el método de investigación de la grounded theory o teoría fundamentada. *Innovaciones Educativas Año XVII*(22), 77-84. Obtenido de <https://revistas.uned.ac.cr/index.php/innovaciones/article/download/1101/1037/>
- Montero, Lourdes y Gewerc, Adriana. (31 de Enero de 2018). La profesión docente en la sociedad del conocimiento. Una mirada a través de la revisión de investigaciones de los últimos 10 años. *RED. Revista de Educación a Distancia.*, Artíc. 3(56), 22. doi:DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/red/56/3>

- Moya Ureta, C. (2002). Integración, diversidad y ruptura. La pedagogía y la didáctica en la sociedad de la información. *Material de clase Programa de Magíster en Pedagogía Universitaria*. Talca, Chile: Universidad Católica del Maule.
- Muñoz-Fernández, G.A.; Rodríguez-Gutiérrez, P. y Luque-Vílchez, M. (2019). La formación inicial del profesorado de educación secundaria en España: perfil y motivaciones del futuro docente. *Educación XXI*, 22(1), 71-92. doi:10.5944/educXX1.20007
- Murga-Menoyo, M. A. (2015). competencias para el desarrollo sostenible: las capacidades, actitudes y valores meta de la educación en el marco de la Agenda global post-2015. *Foro de Educación*, 13(19), 55-83. doi:http://dx.doi.org/10.14516/fde.2015.013.019.004
- Naciones Unidas (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. New York.
- Nash, R. J. y Agne, R. M. (1971). Competency in teacher education: a prop for the status quo? *Journal of Teacher Education*. (22), 147–156. doi:https://doi-org.ezproxy.fiu.edu/10.1177/002248717102200204
- Nodine, T. (2016). How did we get here? A brief history of competency-Based higher education in the United States. *The Journal of Competency-Based Education*(1), 5-11. doi:10.1002/cbe2.1004.
- Noguero, F. L. (2002). El análisis de contenido como método de Investigación. *XXI, Revista de Educación*(4), 167-179.
- Observatorio de la Cooperación Universitaria al Desarrollo (OCUD). (2015). *Diálogos Universidad y Desarrollo Sostenible*.
- OCDE. (2009). *Revisión de políticas nacionales de educación: la educación terciaria en Chile 2009*. OCDE Publishing. doi:10.1787/9789264051386
- OCDE. (2010). *Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del milenio en los países de la OCDE*. Instituto de Tecnologías Educativas, para esta edición en español. Recuperado de http://recursostic.educacion.es/blogs/europa/media/blogs/europa/informes/Habilidades_y_competencias_siglo21_OCDE.pdf

- Opertti, R. y Belalcázar, C. (2008). Tendencias de la educación inclusiva a nivel regional e interregional: temas y desafíos. *Perspectivas*, 38(1), 149-179.
- OREALC/UNESCO (2017). Declaración de Buenos Aires: Educación y habilidades para el siglo XXI. Reunión Regional de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe. “E2030: Educación y Habilidades para el siglo 21”. Buenos Aires, 24 y 25 de enero, Argentina. OREALC/UNESCO Santiago.
- OREALC/UNESCO (2018). Formación Inicial Docente en Competencias para el Siglo XXI y Pedagogías para la Inclusión en América Latina: Análisis comparativo de siete casos nacionales. *Estrategia regional sobre docentes*. Santiago. Obtenido de <https://www.unisantos.br/wp-content/uploads/2018/09/INFORME-REGIONAL-SXXI-a-INCLUSION-version-FINAL-JUNHO2018.pdf>
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e Interrogantes. I Método*. La Muralla.
- Pérez, C. y Clem, S. (2017). Teaching practices at a Chilean university 3 years after conversion to competency-based education. *The Journal of Competency-Based Education*. doi:e01054. 10.1002/cbe2.1054.
- Perrenoud, P. (2008). *Construir Competencias desde la Escuela*. Comunicaciones y Ediciones Noreste Ltda.
- Perrenoud, P. (2011). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Magisterio Editorial
- Pinar, W. F., Reynolds, W. M., Slattery, P. y Taubman, P. M. (1995). *Understanding curriculum: An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses*. Peter Lang.
- Pinar, W. F. (2003). Introduction: Toward the Internationalization of Curriculum Studies. En D. Trueit, W. Doll, Hongyu Wang E., J. y W., F. Pinar, (eds), *The Internationalization of Curriculum Studies: Selected Proceedings from the LSU Conference 2000*, (p. 1–13). Peter Lang Verlag. Recuperado de <https://www.peterlang.com/document/1096516>
- Pinar, W. F. (2013). Curriculum studies in the United States. *[electronic resource] : present circumstances, intellectual histories*. Palgrave Macmillan.

- PNUD. (2014). *El Informe Anual 2013-2014: Nuevas alianzas para el desarrollo*. Nueva York: Dirección de Promoción y Relaciones Externas, PNUD.
- Portales, P. (comp). (2016). *Perspectivas sobre políticas docentes en América Latina y el Caribe. Aprendizajes de la Estrategia Regional de Docentes de la OREALC/UNESCO 2012-2016*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago).
- Puga, I., Polanco, D. y y Corvalán, D. (2015). Segregación de la formación y carrera docente y su rol en la reproducción social de la desigualdad. *Calidad en la educación*(43), 57-102. doi:<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652015000200003>
- Richard, W. (2012). *Professionalisation and the Development of Competences in Education and Training. Competence and competence development*. Barbara Budrich Publishers.
- Rodríguez Garcés, C. y Castillo Riquelme, V. (2014). Calidad en la Formación Inicial Docente: Los Déficit de las Competencias Pedagógicas y Disciplinarias en Chile. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 14(2). Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=447/44731371014>
- Rodríguez Gómez, G., Flores Gil, J. y García Jiménez, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa* (2 ed.). Málaga: Aljibe.
- Ruffinelli Vargas, A. (2016). Ley de desarrollo profesional docente en Chile: de la precarización sistemática a los logros, avances y desafíos pendientes para la profesionalización. (Spanish). *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 42(4), 261–279.
- Salinas-Espinosa, Á. L.; Rozas-Assael, T.; Cisternas-Alarcón, P. y González-Ugalde, C. (2019). Factores asociados a la práctica reflexiva en estudiantes de pedagogía. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 11(23), 95-114. doi:10.11144/Javeriana.m11-23.fapr
- San Martín, C., Villalobos, C., Muñoz, C. y Wyman, I. (2017). Formación inicial docente para la educación inclusiva. Análisis de tres programas chilenos de pedagogía en educación básica que Incorporan la perspectiva de la educación inclusiva. *Calidad en la Educación*(46), 20-52.

- San Martín, E. (2014). *¿Es la prueba INICIA una medida predictiva de efectividad docente? Informe Final proyecto N° F711265*. Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación–FONIDE. Ministerio de Educación de Chile. Recuperado de <https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/07/Informe-Final-F711265-San-Martin.pdf>
- Sanahuja, J. A. (2014). *De los Objetivos del Milenio al desarrollo sostenible: Naciones Unidas y las metas globales post-2015*. Madrid: Ceipaz. Obtenido de <https://ceipaz.org/wp-content/uploads/2020/05/0.Completo-ANUARIO-2014-Def.pdf>
- Sanahuja, J. A. y Tezanos Vázquez, S. (2016). Del milenio a la sostenibilidad: retos y perspectivas de la Agenda. *Política y Sociedad*, 54(2), 521-543. doi: 10.5209/POSO.51926
- Sánchez Ponce, C. (2013). Estructuras de la formación inicial docente: Propuesta de un sistema clasificatorio para su análisis. *Perfiles educativos*, 35(142), 128-148.
- Sancho-Gil, J. M. y Hernández-Hernández, F. (2019). Ser docente para un proyecto de vida en común. En J. Manso y J. Moya (Coord.), *Profesión y profesionalidad docente: Una acción educativa comprometida con el desarrollo humano* (pp. 179-187). Asociación Nacional de Editores de Libros y material de Enseñanza. Recuperado de <https://anele.org/pdf/profesion-y-profesionalidad-docente.pdf>
- Sapon-Shevin, M. (2011). Aprender en una comunidad inclusiva. En J. Campos, C. Montecinos y A. González (coods), *KMejoramiento escolar en acción* (p. 105-136). Centro de Investigación Avanzada en Educación : Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Serrano Rodríguez, R. y Pontes Pedrajas, A. (2016). El desarrollo de la Identidad Profesional Docente en la formación inicial del profesorado de secundaria. *Enseñanza y Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 34(1), 35-55. doi: <http://dx.doi.org/10.14201/et20163413555>
- Serrate González, S. y López, F. (2015). Fortalecer la profesión docente. Un desafío crucial. *Teoría de La Educación. Revista Interuniversitaria*, 27(1), 228-229. doi:10.14201/teri.13094

- Soto Hernández, V. y Díaz Larenas, C. (2018). Formación inicial docente en una universidad chilena: percepciones de sus egresados. *Praxis y Saber*, 9(20), 191-216. doi:DOI: <https://doi.org/10.19053/22160159.v9.n20.2018.8429>
- Sotomayor, C., Coloma, C.J., Parodi Sweis, G., Ibáñez Orellana, R., Cavada Hrepich, P. y Gysling Casell, J. (2013). Percepción de los estudiantes de pedagogía sobre su formación inicial. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5(11), 375-392.
- Strauss, A. y Corbin, J. M. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.
- Stubig, H. (2004). Key Points in the Core Curriculum of Teacher Training: The Contribution of the Educational Sciences to the Professionalization of Teachers. *European Education*, 36(1), 11–22.
- Tanner, D. (2013). Race to the top and leave the children behind. *Journal of Curriculum Studies*, 45(1), 4-15. doi:10.1080/00220272.2012.75494
- Tardif, J. (2003). Desarrollo de un programa por competencias : De la intención a la puesta en marcha. *Pedagogie collégiale*, 16(3). Obtenido de <http://www.educandus.cl/ojs/index.php/fcompetencias/article/viewFile/8/5>
- UIS. (2016). Informe de Monitoreo Global de la Educación. 2016. ‘Leaving no one behind: How far on the way to universal primary and secondary education?’ Policy paper 27, Fact sheet 37. *No dejar a nadie atrás: ¿cuánto falta para la educación primaria y secundaria universal?* Instituto de Estadística de la UNESCO. Obtenido de <http://www.uis.unesco.org>
- UNESCO (2015b). Declaración de Incheon: Educación 2030: Hacia una Educación Inclusiva y Equitativa de Calidad y un Aprendizaje a lo Largo de la Vida para Todos. Incheon 19 y 20 de mayo, República de Corea. Obtenido de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_spa.locale=es
- UNESCO (2016a). Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje

- permanente para todos. 86. Biblioteca Digital de la UNESCO. Obtenido de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa.locale=es
- UNESCO (2017). Seis maneras de asegurar que la Educación Superior no deje a nadie atrás. (30), *Documento de Política*, 10 p. Obtenido de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002478/247862S.pdf>
- UNESCO (2017a). CCONG 2017/Educación 2030: Consecución del ODS 4-Educación 2030, declaración de la reunión mundial. Siem Reap, 8 y 9 de mayo, Camboya. Obtenido de <https://unesdoc.unesco.org/permalink/P-d1965fbf-beb3-415a-8e4a-d809cabec84d>
- UNESCO (2018). 10ª Estrategia de Medio Término (EMT) 2018-2021. *Planificar la educación, construir el futuro*. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.
- UNESCO. (2017b). Desglosar el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Educación 2030, guía. Obtenido de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246300_spa.locale=es
- UNESCO. (2017c). *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible: objetivos de aprendizaje*. Sección de Educación para el Desarrollo Sostenible y la Ciudadanía Mundial, División de Inclusión, Paz y Desarrollo Sostenible, Sector de Educación, UNESCO.
- Vaillant, D. (2014). Análisis y reflexiones para pensar el desarrollo profesional docente continuo. *Educación*, 55-66. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.690>
- Valverde, G. A. (2004). Curriculum convergence in Chile: the global and local context of reforms in curriculum policy. *Comparative Education Review*, 2 (174). doi: 10.1086/382621
- Vila, J. V. (2018). La implicación de la universidad en los objetivos del desarrollo sostenible. El caso de la Universidad de Málaga. *XXXVII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación. Educación en la Sociedad de Conocimiento y el Desarrollo*, 1-7. Universidad de La Laguna del 11 al 14 de noviembre.
- Vilches, A., Macías, Ó. y Gil Pérez, D. (2014). *La transición a la sostenibilidad: un desafío urgente para la ciencia, la educación y la acción ciudadana. Temas clave de*

- reflexión y acción*. Recuperado de <http://www.ibercienciaoei.org/documentoiberciencia1.pdf>
- Villegas Rivera, V. P. (2017). El conocimiento de habilidades para el siglo XXI en docentes escolares de enseñanza media en el Chile de hoy. *Tesis o AFE para optar al grado de Magister en Ciencias Sociales, mención Sociología de la Modernidad*. Universidad de Chile Facultad de Ciencias Sociales Escuela de Postgrado.
- Voelker, A. (1970). A Competencies Approach to Teacher Education. *The Science Teacher*, 37(6), 37-42.
- Wee, C. (2017). Sostenibilidad, Currículum y Calidad. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 2(1), 77-91. Recuperado a partir de <https://revistas.uam.es/reps/article/view/12263>
- Wittorski, R. (2012). Professionalisation and the Development of Competences in Education and Training. En V. Cohen-Scali (Ed.), *Competence and competence development* (31-52). Barbara Budrich Publishers.
- Yates, L. (2016). Europe, transnational curriculum movements and comparative curriculum theorizing. *European Educational Research Journal*, 15(3), 366– 373. doi: 10.1177/1474904116644939
- Young, M. (2013). Overcoming the crisis in curriculum theory: a knowledge-based approach. *Journal of Curriculum Studies*, 45(2), 101-118,. doi:10.1080/00220272.2013.764505
- Young, M. (2015). Curriculum theory and the question of knowledge: a response to the six papers. *Journal of Curriculum Studies*, 47(6), 820-837. doi:10.1080/00220272.2015.1101493

Volumen II. Anexos

En el volumen II de este trabajo se encuentran los documentos y materiales utilizados en la elaboración de este trabajo de investigación para su consulta.

Anexo N°1

- DOCUMENTOS PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL (PEI)
- DIMENSIÓN I: POLÍTICA INSTITUCIONAL POR UNIVERSIDADES

Anexo N°2

- DOCUMENTOS MODELO EDUCATIVO (ME)
- DIMENSIÓN I: POLÍTICA INSTITUCIONAL POR UNIVERSIDADES

Anexo N°3

- DOCUMENTOS PERFIL DE EGRESO, DIMENSIÓN II: IDENTIDAD PROFESIONAL
- POR UNIVERSIDADES Y CARRERA: UMCE - UPLA - UTA – PUC

Anexo N°4

- DOCUMENTO PLAN DE ESTUDIOS (MALLA CURRICULAR)
- DIMENSIÓN III: PROGRAMÁTICA CARRERAS:
- EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA (EGB)- PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN PARVULARIA (PEV)

- PEDAGOGÍA EN HISTORIA Y GEOGRAFÍA (HYG) -PEDAGOGÍA EN LENGUAJE Y COMUNICACIÓN (LYC)

Anexo N°5

- DOCUMENTO PROGRAMAS DE ASIGNATURAS
- DIMENSIÓN III: PROGRAMÁTICA
- UMCE - CARRERA EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA (EGB)

Anexo N°6

- DOCUMENTO PROGRAMAS DE ASIGNATURAS DIMENSIÓN III: PROGRAMÁTICA
- UMCE - CARRERA PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN PARVULARIA (PEV)

Anexo N°7

- DOCUMENTO PROGRAMAS DE ASIGNATURAS
- DIMENSIÓN III: PROGRAMÁTICA
- UMCE - CARRERA PEDAGOGÍA EN HISTORIA Y GEOGRAFÍA (HYG)

Anexo N°8

- DOCUMENTO PROGRAMAS DE ASIGNATURAS
- DIMENSIÓN III: PROGRAMÁTICA
- UMCE - CARRERA PEDAGOGÍA EN LENGUAJE Y COMUNICACIÓN (LYC)

Anexo N°9

- DOCUMENTO PROGRAMAS DE ASIGNATURAS
- DIMENSIÓN III: PROGRAMÁTICA
- UPLA - CARRERA EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA (EGB)

Anexo N°10

- DOCUMENTO PROGRAMAS DE ASIGNATURAS
- DIMENSIÓN III: PROGRAMÁTICA
- UPLA - CARRERA PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN PARVULARIA (EPV)

Anexo N°11

- DOCUMENTO PROGRAMAS DE ASIGNATURAS
- DIMENSIÓN III: PROGRAMÁTICA
- UPLA - CARRERA PEDAGOGÍA EN HISTORIA Y GEOGRAFÍA (HYG)

Anexo N°12

- DOCUMENTO PROGRAMAS DE ASIGNATURAS
- DIMENSIÓN III: PROGRAMÁTICA
- UPLA - CARRERA PEDAGOGÍA EN LENGUAJE Y COMUNICACIÓN (LYC)

Anexo N°13

- DOCUMENTO PROGRAMAS DE ASIGNATURAS
- DIMENSIÓN III: PROGRAMÁTICA
- PUC - CARRERA EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA (EGB)

Anexo N°14

- DOCUMENTO PROGRAMAS DE ASIGNATURAS
- DIMENSIÓN III: PROGRAMÁTICA
- PUC - CARRERA PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN PARVULARIA (EPV)

Anexo N°15

- DOCUMENTO PROGRAMAS DE ASIGNATURAS
- DIMENSIÓN III: PROGRAMÁTICA
- PUC - CARRERA PEDAGOGÍA EN HISTORIA Y GEOGRAFÍA (HYG)

Anexo N°16

- DOCUMENTO PROGRAMAS DE ASIGNATURAS
- DIMENSIÓN III: PROGRAMÁTICA
- PUC - CARRERA PEDAGOGÍA EN LENGUAJE Y COMUNICACIÓN (LYC)

Anexo N°17

- DOCUMENTO PROGRAMAS DE ASIGNATURAS
- DIMENSIÓN III: PROGRAMÁTICA
- UTA - CARRERA EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA (EGB)

Anexo N°18

- DOCUMENTO PROGRAMAS DE ASIGNATURAS
- DIMENSIÓN III: PROGRAMÁTICA
- UTA - CARRERA PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN PARVULARIA (EPV)

Anexo N°19

- DOCUMENTO PROGRAMAS DE ASIGNATURAS
- DIMENSIÓN III: PROGRAMÁTICA
- UTA - CARRERA PEDAGOGÍA EN HISTORIA Y GEOGRAFÍA (HYG)

Anexo N°20

- DOCUMENTO PROGRAMAS DE ASIGNATURAS
- DIMENSIÓN III: PROGRAMÁTICA
- UTA – CARRERA PEDAGOGÍA EN LENGUAJE Y COMUNICACIÓN (LYC)

Anexo N°21

- REPORTE DE CITAS Y SU CODIFICACIÓN DOCUMENTO MODELO EDUCATIVO
- DIMENSIÓN I: POLÍTICA INSTITUCIONAL

- UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (UMCE) UNIVERSIDAD DE PLAYA ANCHA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (UPLA)-PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE (PUC)-UNIVERSIAD DE TARAPACA DE ARICA (UTA)

Anexo N°22

- REPORTE DE CITAS Y SU CODIFICACIÓN DOCUMENTO PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL (PEI)
- DIMENSIÓN I: POLÍTICA INSTITUCIONAL
- UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (UMCE) UNIVERSIDAD DE PLAYA ANCHA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (UPLA)-PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE (PUC)-UNIVERSIAD DE TARAPACA DE ARICA (UTA)

Anexo N°23

- REPORTE DE CITAS Y SU CODIFICACIÓN DOCUMENTO PERFIL DE EGRESO
- DIMENSIÓN II: IDENTIDAD PROFESIONAL
- CARRERA PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA (EGB)

Anexo N°24

- REPORTE DE CITAS Y SU CODIFICACIÓN DOCUMENTO PERFIL DE EGRESO
- DIMENSIÓN II: IDENTIDAD PROFESIONAL
- CARRERA PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN PARVULARIA (EPV)

Anexo N°25

- REPORTE DE CITAS Y SU CODIFICACIÓN DOCUMENTO PERFIL DE EGRESO
- DIMENSIÓN II: IDENTIDAD PROFESIONAL
- CARRERA PEDAGOGÍA EN HISTORIA Y GEOGRAFÍA (HYG)

Anexo N°26

- REPORTE DE CITAS Y SU CODIFICACIÓN DOCUMENTO PERFIL DE EGRESO
- DIMENSIÓN II: IDENTIDAD PROFESIONAL
- CARRERA PEDAGOGÍA EN LENGUAJE Y COMUNICACIÓN (LYC)

Anexo N°27

- LISTADO DE PROGRAMA HOMOLOGADOS POR UNIVERSIDAD, CARRERA Y ÁMBITO DE FORMACIÓN

Anexo N°28

- LISTADO DE MATRICES DE ANÁLISIS POR UNIVERSIDAD y ÁMBITO DE FORMACIÓN
- CARRERA EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA-UMCE

Anexo N°29

- LISTADO DE MATRICES DE ANÁLISIS POR UNIVERSIDAD Y ÁMBITO DE FORMACIÓN
- CARRERA EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA-UPLA

Anexo N°30

- LISTADO DE MATRICES DE ANÁLISIS POR UNIVERSIDAD Y ÁMBITO DE FORMACIÓN
- CARRERA EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA-PUC

Anexo N°31

- LISTADO DE MATRICES DE ANÁLISIS POR UNIVERSIDAD Y ÁMBITO DE FORMACIÓN
- CARRERA EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA-UTA

Anexo N°32

- LISTADO DE MATRICES DE ANÁLISIS POR UNIVERSIDAD Y ÁMBITO DE FORMACIÓN
- CARRERA EDUCACIÓN PARVULARIA-UMCE

Anexo N°33

- LISTADO DE MATRICES DE ANÁLISIS POR UNIVERSIDAD Y ÁMBITO DE FORMACIÓN
- CARRERA EDUCACIÓN PARVULARIA-UPLA

Anexo N°34

- LISTADO DE MATRICES DE ANÁLISIS POR UNIVERSIDAD Y ÁMBITO DE FORMACIÓN
- CARRERA EDUCACIÓN PARVULARIA-PUC

Anexo N°35

- LISTADO DE MATRICES DE ANÁLISIS POR UNIVERSIDAD Y ÁMBITO DE FORMACIÓN
- CARRERA EDUCACIÓN PARVULARIA-UTA

Anexo N°36

- LISTADO DE MATRICES DE ANÁLISIS POR UNIVERSIDAD Y ÁMBITO DE FORMACIÓN
- CARRERA PEDAGOGÍA EN HISTORIA Y GEOGRAFÍA-UMCE

Anexo N°37

- LISTADO DE MATRICES DE ANÁLISIS POR UNIVERSIDAD Y ÁMBITO DE FORMACIÓN
- CARRERA PEDAGOGÍA EN HISTORIA Y GEOGRAFÍA-UPLA

Anexo N°38

- LISTADO DE MATRICES DE ANÁLISIS POR UNIVERSIDAD Y ÁMBITO DE FORMACIÓN
- CARRERA PEDAGOGÍA EN HISTORIA Y GEOGRAFÍA-PUC

Anexo N°39

- LISTADO DE MATRICES DE ANÁLISIS POR UNIVERSIDAD Y ÁMBITO DE FORMACIÓN
- CARRERA PEDAGOGÍA EN HISTORIA Y GEOGRAFÍA-UTA

Anexo N°40

- LISTADO DE MATRICES DE ANÁLISIS POR UNIVERSIDAD Y ÁMBITO DE FORMACIÓN
- CARRERA PEDAGOGÍA EN LENGUAJE Y COMUNICACIÓN-UMCE

Anexo N°41

- LISTADO DE MATRICES DE ANÁLISIS POR UNIVERSIDAD Y ÁMBITO DE FORMACIÓN
- CARRERA PEDAGOGÍA EN LENGUAJE Y COMUNICACIÓN-UPLA

Anexo N°42

- LISTADO DE MATRICES DE ANÁLISIS POR UNIVERSIDAD Y ÁMBITO DE FORMACIÓN
- CARRERA PEDAGOGÍA EN LENGUAJE Y COMUNICACIÓN-PUC

Anexo N°43

- LISTADO DE MATRICES DE ANÁLISIS POR UNIVERSIDAD Y ÁMBITO DE FORMACIÓN
- CARRERA PEDAGOGÍA EN LENGUAJE Y COMUNICACIÓN-UTA

Anexo N°44

- CUADRO RESUMEN MATRICES DE COMPETENCIAS Y HABILIDADES ODS

Anexo N°45

- CUADRO RESUMEN MATRICES TEMÁTICAS EDUCATIVAS ODS