

Magíster en Gestión y Liderazgo Educativo
Facultad de Educación – Universidad de Concepción

**PROPUESTA DE ACTUALIZACIÓN DE ASIGNATURA LA
PROFESIÓN DOCENTE PARA LA CARRERA DE
PEDAGOGÍA EN INGLÉS DE LA UNIVERSIDAD DE
CONCEPCIÓN EN BASE A LOS NUEVOS ESTÁNDARES
PEDAGÓGICOS DE ENSEÑANZA MEDIA NACIONALES.**

Autor: Cristian Alexis Ceballos Muñoz

Docente guía: Dra. Bárbara Regina Valenzuela Zambrano

Concepción, Marzo 2025.

Índice.

Introducción.....	5
Resumen ejecutivo.	7
CAPÍTULO I: ANTECEDENTES DEL CONTEXTO	8
1. Aspectos sobre los Nuevos Estándares de Enseñanza.	8
1.1. Marco para la buena enseñanza.....	8
1.2. Estándares pedagógicos y Estándares disciplinares en la formación docente... 10	
1.2.1 Estándares pedagógicos	10
1.2.2 Estándares disciplinares.....	12
1.3. Universidad de Concepción: Aspectos institucionales.....	13
1.3.1. Plan Estratégico Institucional.	14
1.3.2. Modelo educativo de la Universidad de Concepción.....	16
1.4. Pedagogía en inglés de la Universidad de Concepción.	18
1.4.1. Proceso de acreditación de la carrera de Pedagogía en inglés vigente	23
1.4.2. Comisión Nacional de Acreditación (CNA) y proceso de acreditación de carreras de pedagogía en educación superior.	24
1.5. Asignatura La Profesión Docente de las carreras de pedagogía en la Universidad de Concepción.....	26
1.5.1. Descripción y contribución al logro del Perfil de Egreso.	31
1.5.2. Adecuación curricular: resultados de aprendizaje y contenidos.....	31
1.5.3. Metodologías y evaluaciones.	33
CAPÍTULO II: PRESENTACIÓN DEL DIAGNÓSTICO Y LÍNEA BASE.....	34
2. Línea base de la investigación.	34
2.1. Pregunta de investigación.....	34
2.2. Objetivos de investigación.	34
2.2.1. Objetivo general de la propuesta	34
2.2.2. Objetivos específicos de la propuesta	34
2.3. Diseño metodológico.	34
2.4. Instrumento de investigación.	35
2.5. Muestra.	36
2.6. Resultados del Análisis de datos.....	38
2.7. Resultados principales de las entrevistas	38

2.7.1. Dimensión I: Percepciones del docente sobre los estándares pedagógicos. .	46
2.7.2. Dimensión II: Perspectivas del profesorado sobre el diseño de la asignatura y su instrucción.	48
2.7.3. Dimensión III: Obstáculos organizacionales para la alineación de la asignatura.	48
2.7.4. Dimensión IV: Problemáticas sobre el diseño de la asignatura La Profesión Docente.	50
2.7.5. Dimensión V: Trabajo colaborativo.	51
2.7.6. Dimensión VI: Expectativas el profesorado sobre el estudiantado que cursa la asignatura.	51
2.7.7. Dimensión VII: Estrategias de mejora para la asignatura.	52
2.8. Calificaciones del estudiantado en La Profesión Docente.	54
2.9. Árbol de Problemas	55
CAPÍTULO III: PROPUESTA DE MEJORA.	57
3.1. Objetivos del proyecto de mejora.	57
3.1.1. Objetivo general del proyecto de mejora.	57
3.1.2. Objetivos específicos del proyecto.	57
3.2. Resultados esperados.	57
3.3. Metas de efectividad.	58
3.4. Descripción de la propuesta de mejora.	58
3.5. Fundamentación teórica.	70
3.5.1. Trabajo colaborativo.	70
3.5.2. Visión compartida.	71
3.5.3. Triada formativa.	72
3.5.4. Estudio de Clases.	72
3.5.5. La importancia de la asignatura La Profesión Docente.	75
3.5.6. La importancia de los nuevos estándares pedagógicos y disciplinares de enseñanza.	75
3.5.7. Concepción y estructuración de un programa de estudios.	77
CAPÍTULO IV: CONCLUSIONES	78
4.1. Conclusiones del proyecto.	78
4.2. Limitaciones de la propuesta de mejora.	79
Referencias bibliográficas.	81

ANEXOS	90
ANEXO 1	90

Índice de Tablas y Figuras.

Tabla 1: Relación entre lineamientos institucionales y macro competencias genéricas	17
Tabla 2: Ficha de información de la carrera de Pedagogía en inglés.....	19
Figura 1: Malla curricular de Pedagogía en inglés de la Universidad de Concepción de acuerdo al actual rediseño curricular.	22
Figura 2: Programa de la asignatura La Profesión Docente.	26
Tabla 3: Contenidos y Resultados de Aprendizaje de La Profesión Docente.	32
Tabla 4: Indicadores sociodemográficos de la muestra.	37
Tabla 5: Resultados principales de las entrevistas.	39
Figura 3: Resultados de la asignatura cursada por la carrera Pedagogía en inglés (2020-2023)	47
Figura 4: Árbol de problemas.	48
Tabla 6: Desarrollo del Objetivo Específico 1 de la propuesta de mejora.	53
Tabla 7: Desarrollo del Objetivo Específico 2 de la propuesta de mejora.	55
Tabla 8: Desarrollo del Objetivo Específico 3 de la propuesta de mejora.	56
Tabla 9: Desarrollo del Objetivo Específico 4 de la propuesta de mejora.	58
Tabla 10: Carta Gantt de la propuesta de mejora.	61
Tabla 11: Fechas y actividades importantes del calendario de docencia de Pregrado 2025.	62
Figura 5: Partes del ciclo del estudio de clases.	65

Introducción.

La asignatura La Profesión Docente es un pilar fundamental en la malla curricular de las carreras de Pedagogía en la Universidad de Concepción. Durante el transcurso de este ramo, el estudiantado se inicia en el concepto de docencia, junto a los fenómenos y el sistema educativos chileno que lo conforman. En muchas maneras, la asignatura es considerada la introducción para el resto de las asignaturas que conforman la malla curricular de cada carrera de Pedagogía. Por este motivo, es necesario que esta asignatura se mantenga actualizada, para que los futuros docentes puedan cimentar una base teórica íntegra y moderna. En el año 2021, el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas realiza una actualización a los estándares pedagógicos de enseñanza, los cuales corresponden a un modelo de trabajo para los docentes, ya que designan competencias y habilidades a lograr para garantizar un proceso de enseñanza y aprendizaje exitoso. Estos estándares forman parte del Marco para la Buena Enseñanza y son la herramienta utilizada para medir el desempeño en la evaluación docente.

Sin embargo, debido a que esta actualización ocurre en los años recientes, la asignatura La Profesión Docente no abarca estos estándares en su eje central, pues considera estándares pedagógicos de años anteriores en su reestructuración. Dado que esta asignatura es esencial para la formación inicial docente, y transversal en las carreras de pedagogía, es de vital importancia que su configuración sea modificada para que los contenidos, resultados esperados, metodologías y evaluaciones transiten efectivamente a estos nuevos estándares.

Este proyecto de grado tiene como objetivo establecer una propuesta de mejora para la asignatura La Profesión Docente en la carrera de Pedagogía en inglés, que consiste en la actualización del programa de asignatura, para que el ramo abarque los nuevos estándares pedagógicos de enseñanza. Para el desarrollo del proyecto de mejora, se llevó a cabo una investigación cualitativa, basada en un paradigma sociocrítico, de alcance descriptivo, y de temporalidad transversal. El instrumento de investigación corresponde a una entrevista semiestructurada dirigida a docentes universitarios pertenecientes a la Facultad de Educación

que impartan la asignatura La Profesión Docente, o hayan impartido en el pasado. El análisis de contenido se realizó bajo la teoría fundamentada. El trabajo sigue la siguiente estructura:

El capítulo I corresponde a los antecedentes del contexto alrededor de la propuesta de mejora. En este capítulo, se explica y detalla conceptos principales, documentos gubernamentales educativos que configuran la labor docente y los organismos que los imparten, como lo son los Estándares pedagógicos de enseñanza. Además, se presenta la caracterización de la institución educativa, carrera y asignatura donde se lleva a cabo la propuesta de mejora.

El capítulo II corresponde a la presentación del diagnóstico y la línea base de la investigación. En este capítulo se presenta el marco metodológico que configura la propuesta de mejora, detallando: la pregunta, los objetivos, el diseño, el instrumento de recolección de datos utilizado y cómo se analizan estos datos cualitativos. También se presentan los principales resultados obtenidos a través del instrumento, y el árbol de problemas que da forma a la propuesta de mejora.

El capítulo III presenta la propuesta de mejora. El objetivo general de la propuesta de mejora corresponde a actualizar la asignatura La Profesión Docente respecto de los nuevos Estándares pedagógicos. Para lograrlo, se configuran diez actividades que abarcan trabajo colaborativo, gestión curricular y metodologías para la diversidad, en un plazo de 18 semanas. Estas actividades están apoyadas por diversas asistencias técnico-pedagógicas internas de la institución,

El capítulo IV contempla las conclusiones del proyecto, discusiones y las limitaciones de la propuesta.

Resumen ejecutivo.

El presente proyecto está constituido por una propuesta de mejora para la asignatura de pedagogía La Profesión Docente, centrada en la carrera de Pedagogía en inglés de la Universidad de Concepción, con el objetivo de actualizar esta asignatura para que se abarquen los nuevos estándares pedagógicos de Enseñanza Básica y Media de la Profesión Docente para carreras de Pedagogía en inglés publicados el año 2021.

Para lograr este objetivo, se detalla la caracterización de la institución, la carrera de Pedagogía en inglés, y las características principales de los nuevos estándares pedagógicos, y su importancia. Se establece una propuesta de mejora, la cual está fundamentada en el trabajo colaborativo para generar una visión compartida de los docentes que imparten la asignatura, cambios a la gestión curricular para comprender la necesidad y la importancia de los nuevos estándares pedagógicos, y actualizaciones en las metodologías utilizadas en la instrucción de la asignatura para que sean más diversas y atiendan diferentes necesidades del estudiantado.

Las actividades de la propuesta consisten en talleres de reflexión y mejoramiento docente, estudio de clases, tríada formativa, y herramientas para la medición de los logros de la propuesta, y las percepciones de los actores que participan en las actividades.

Palabras clave:

Estándares pedagógicos, Formación inicial docente, Trabajo colaborativo, Gestión curricular, Visión compartida, Estudio de clases, Triada docente.

CAPÍTULO I: ANTECEDENTES DEL CONTEXTO

1. Aspectos sobre los Nuevos Estándares de Enseñanza.

1.1. Marco para la buena enseñanza.

El Marco para la Buena Enseñanza (MBE) es una herramienta orientadora para la enseñanza, desarrollada por el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), que detalla prácticas y conocimientos específicos que un/a docente debe poseer para llevar a cabo el proceso de enseñanza de manera exitosa, así como sus responsabilidades dentro del aula de clases (Ministerio de Educación, s.f.). El Ministerio de Educación publicó de manera inicial un Marco para la Buena Enseñanza el año 2004, con el objetivo de establecer estándares para los docentes del sistema educativo chileno (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2019) y que respondan a cuatro preguntas claves referentes al saber docente, dentro y fuera del aula: ¿Qué debería saber?, ¿Qué debería saber hacer?, ¿Cuánto debería hacer?, y ¿Qué tan bien se está haciendo? (Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, 2008).

Posterior a su publicación, el MBE ha sido reeditado en el año 2008, y actualizado en 2021, siendo esta última la versión actual y en la cual se basan los estándares pedagógicos nacionales mencionados en el presente proyecto de mejora. Las actualizaciones realizadas al MBE tienen como objetivo influir en las prácticas docentes, cambiando su enfoque. Por ejemplo, el nuevo MBE procura que el proceso de enseñanza y aprendizaje sea basado en el aprendizaje activo y la retroalimentación (López y Manríquez, 2018; Mancilla, Álvarez y Díaz, 2024)

El aprendizaje activo consiste en la idea de que el/a estudiante es el/a responsable de construir su propio aprendizaje a través de la interacción en el aula, delegando al/a docente un rol orientador, que crea las condiciones y métodos que faciliten al estudiante abordar autónomamente su proceso de aprendizaje (Cabrera y Hernández, 2023). Este tipo de aprendizaje conforma una de las ideas fuerza establecidas por el MBE, específicamente en el dominio C: *Enseñanza para el aprendizaje de todos/as los/as estudiantes*, donde los estándares apuntan al logro de un aprendizaje profundo y el desarrollo de habilidades del

pensamiento crítico, a través de la creatividad, la autonomía, y la autoevaluación (Báez y Onrubia, 2016; CPEIP, 2021b).

El documento, en su versión más actualizada, explica cuatro dominios fundamentales del proceso de enseñanza y aprendizaje, que corresponden a: I. *Planificación y preparación de la enseñanza*, II. *Creación de ambientes propicios para el aprendizaje*, III. *Evaluación y reflexión sobre la práctica docente*, y IV. *Responsabilidades Docentes*, dominios que se subdividen en 12 estándares (CPEIP, 2021b). Estos dominios son paralelos a los estándares profesionales establecidos por la ley de Desarrollo Profesional Docente, en relación a conocimientos, habilidades y técnicas pedagógicas (Ley 20.903, 2016). De igual manera, los mismos estándares establecidos por el MBE son los estándares pedagógicos evaluados por la CNA durante el proceso de acreditación de carreras de pedagogía en Educación Superior desde el año 2021 (CPEIP, 2021b).

El MBE se arraiga en la educación chilena como la base de las competencias profesionales y los estándares de desempeño profesional en el proceso de Formación Inicial Docente (FID) (Ley 20.903 de 2016), como también conforma la fundamentación en la medición de dichos estándares de desempeño profesional en la evaluación docente (Ley 21.625 de 2023). Teniendo al MBE como soporte central de dos instancias tan vitales para la profesión docente, como lo es su formación inicial de pregrado y la evaluación docente cuando el/a profesor/a ya está titulado/a y ejerciendo, por lo que se demuestra la importancia de los estándares y dominios presentados por el CPEIP (Manzi, González y Sun, 2011) y la necesidad de una guía que rija y evalúe el trabajo docente, y que contribuya a la educación por medio del trabajo docente y el desarrollo profesional de los profesores y profesoras chilenas (Troncoso, 2018). De igual manera, los cuatro dominios establecidos en el MBE se comparten con los estándares pedagógicos para todas las carreras de Pedagogía establecidos los Estándares de La Profesión Docente establecidos por el CPEIP, y configuran los procesos de acreditación oficiales actuales para instituciones de Educación Superior que impartan programas de Pedagogía en Chile. (CPEIP, 2021a; CNA, 2018).

A través de las actualizaciones realizadas al MBE, no solo se busca dar respuesta a las necesidades educativas actuales, también se tiene como prioridad establecer un cambio en la educación que recibirá el estudiantado futuro, en otras palabras, una mejora en la

educación que imparten los profesores y profesoras en el sistema educativo chileno, a través de los estándares que han sido definidos en el MBE (Palma, 2018).

1.2. Estándares pedagógicos y Estándares disciplinares en la formación docente.

La formación inicial docente nacional está basada en dos tipos de estándares, los pedagógicos y los disciplinares. Cabe destacar que estos estándares son paralelos a los establecidos por el CPEIP en el MBE (CPEIP, 2021a):

1.2.1 Estándares pedagógicos

Los estándares pedagógicos corresponden a estándares generales para todas las carreras de pedagogía. En otras palabras, son la piedra angular de la labor docente, la cual consta de habilidades, competencias y conocimientos vitales en la interacción en el aula, teniendo incidencia directa en el proceso de enseñanza y aprendizaje, pues establece cómo se presentan los conocimientos disciplinares y cómo se abarca la malla curricular. Estos estándares son iguales para cada carrera de pedagogía, independiente de la disciplina.

Es así como se establecen 12 estándares pedagógicos universales para la formación inicial docente, distribuidos en 5 dominios.

Dominio I. Preparación del proceso de enseñanza y aprendizaje: Se centra en la planificación de la enseñanza, cómo se preparan las actividades que guíen el proceso de aprendizaje, la preparación de la evaluación y la organización de los contenidos de la disciplina. Se compone de cuatro estándares.

Estándar 1. Aprendizaje y desarrollo de los y las estudiantes: Comprender el proceso de aprendizaje de los estudiantes, cómo aprenden, qué factores tienen incidencia en su desarrollo, y cómo atender las necesidades o diferencias en el proceso de diseño del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Estándar 2. Conocimiento disciplinar, didáctico y del currículum escolar: Comprender y conocer las habilidades y competencias de la disciplina que se enseña, la didáctica y el currículum, para así hacer los contenidos más accesibles y relevantes para sus estudiantes.

Estándar 3. Planificación de la enseñanza: Planifica las experiencias de aprendizaje que sean relevantes, inclusivas y exitosas, considerando los contenidos de los estándares 1 y 2.

Estándar 4. Planificación de la evaluación: Planifica un proceso de evaluación exitoso que monitoree y evidencia el nivel de logro, y que provea de retroalimentación.

Dominio II. Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje: Se relaciona a la disposición de un ambiente que promueva el aprendizaje, el respeto y la inclusión, a modo de que los/as estudiantes se desarrollen a nivel escolar y personal. Se constituye por dos estándares.

Estándar 5. Ambiente respetuoso y organizado: Establece un ambiente que propicie la enseñanza, el aprendizaje, el respeto y la inclusión.

Estándar 6. Desarrollo personal y social: Promueve el desarrollo de los y las estudiantes a nivel personal y social, que incluyan valores como la inclusión, la ciudadanía, la democracia y valoración por el medioambiente.

Dominio III. Enseñanza para el aprendizaje de todos/as los/las estudiantes: Este dominio corresponde a la puesta en práctica de la planificación de la enseñanza en un ambiente propicio para el aprendizaje, con el objetivo de lograr una cobertura curricular exitosa, un proceso de aprendizaje completo y el uso de las habilidades y competencias del docente para lograr estos objetivos. Consta de tres estándares.

Estándar 7. Estrategias de enseñanza para el logro de aprendizajes profundos: Implementar estrategias de enseñanza que promuevan el aprendizaje profundo, a través de la participación, el pensamiento crítico y actividades que activen este aprendizaje.

Estándar 8. Estrategias para el desarrollo de habilidades del pensamiento: Promover el pensamiento crítico, la metacognición y la creatividad del estudiante, en base a la disciplina que el docente enseña, con el objetivo de desarrollar la reflexión y la autonomía.

Estándar 9. Evaluación y retroalimentación para el aprendizaje: Utilizar instrumentos de evaluación y de retroalimentación a modo de monitoreo del aprendizaje, y así potenciar este proceso.

Dominio IV. Responsabilidades Profesionales: Meramente constituido por las responsabilidades del/a docente y su compromiso con el aprendizaje, entendiendo que su trabajo tiene una incidencia importante en el desarrollo del estudiante, como alumno del establecimiento, como persona integral y como integrante de la sociedad.

Estándar 10. Ética profesional: Actuar de manera ética, con énfasis en el bienestar de la comunidad escolar, en base a los derechos de los y las estudiantes, el PEI y las normativas escolares.

Estándar 11. Aprendizaje profesional continuo: Demostrar compromiso con el desarrollo profesional propio, mediante la reflexión de las prácticas y el trabajo colaborativo en pos de la mejora del proceso de aprendizaje del estudiantado.

Estándar 12. Compromiso con el mejoramiento continuo de la comunidad escolar: Mostrar compromiso y sentido de responsabilidad con la comunidad escolar, a través de la participación en proyectos e iniciativas de mejoramiento continuo de la institución.

1.2.2 Estándares disciplinares

A diferencia de los anteriores, estos en cambio son exclusivos para la disciplina, es decir en el caso de la carrera de Pedagogía en inglés, corresponden a los conocimientos específicos para el manejo del idioma extranjero de inglés. Que en el currículum nacional abarca los retos y oportunidades que se presentan en la enseñanza de un idioma extranjero, específicamente para los niveles de 5to año básico hasta 4to año medio. Y lo conforman cinco estándares específicos, basados en las competencias de enseñanza de inglés como idioma extranjero, y los conocimientos de la lengua.

De acuerdo con Kalyanov (2024), la enseñanza del inglés, como en todo idioma, hay cuatro competencias/habilidades centrales en las cuales se basa el proceso de adquisición y

aprendizaje de la lengua, estas serían las habilidades de leer, escribir, hablar y escuchar comprensivamente dicho idioma. Es decir, el profesorado debe poseer:

Estándar 1. Competencia comunicativa y enseñanza de la lengua: Capacidad de comunicarse efectiva y fluidamente, presentar conocimientos de las cuatro habilidades de la lengua, y la capacidad de explicar y enseñar dichas habilidades.

Estándar 2. Fundamentos para la enseñanza y aprendizaje del inglés: Capacidad de enseñar exitosamente el idioma inglés en relación a las cuatro habilidades centrales, establecer paralelos con el idioma nativo, presentar dominio de diseño y evaluación del aprendizaje, y demostrar claridad y orden en los objetivos de aprendizaje.

Estándar 3. Desarrollo de habilidades comunicativas: Dominar estrategias que promueven procesos cognitivos-comunicativos para el desarrollo de las habilidades de comunicación, y la creación de escenarios que fomenten estas estrategias.

Estándar 4. Recursos para el aprendizaje: Poseer una amplia y variada gama de recursos y material didáctico que facilite el aprendizaje del inglés y sus habilidades centrales.

Estándar 5. Cultura y competencia intercultural: Analizar las características del lenguaje desde una perspectiva sociocultural, promoviendo el aprendizaje de otras culturas y realidades en el contexto de la enseñanza del inglés.

Es importante destacar que ambos tipos de estándares (disciplinar como pedagógicos) deben ser comprendidos en conjunto, pues a través de las habilidades, conocimientos y competencias demarcados por los estándares pedagógicos, se podrá enseñar la materia relacionada a los conocimientos disciplinares de manera exitosa.

1.3. Universidad de Concepción: Aspectos institucionales.

La Universidad de Concepción es una institución de educación superior, localizada en la ciudad de Concepción, en la región del Bio-Bio, Chile. Fundada el 14 de mayo de 1919 por el filósofo y educador Enrique Molina, esta casa de estudio es la tercera universidad más

antigua de Chile, estableciéndose como un órgano ilustre y característico de la ciudad de Concepción a través de sus 100 años de historia, y cómo un referente de la educación superior y la cultura universitaria a nivel regional y nacional (Universidad de Concepción, s.f.). Conocida por la comunidad como “UdeC” por sus siglas, esta institución cuenta con tres campus, siendo el principal y más longevo el campus de Edmundo Larenas #219 en Concepción, además del campus de la ciudad de Los Ángeles, región del Bio-Bio, localizado en Juan Antonio Coloma #0201, y un campus en Chillán, región de Ñuble, localizado en la Avenida Vicente Méndez #595. Según el Center for World University Rankings (CWUR), organización dedicada al análisis, estudio y calificación de instituciones de educación superior a escala mundial, ha catalogado a la Universidad de Concepción como la tercera mejor universidad de Chile desde el año 2021 hasta el año 2024 (Center for World University Rankings, 2024), manteniendo su estatus histórico como una de las instituciones emblema de la educación superior nacional.

1.3.1. Plan Estratégico Institucional.

La Universidad de Concepción presentó una actualización en su Plan Estratégico Institucional el año 2020, siendo válido este documento desde el año 2021 hasta el 2030 (UdeC, 2020). Es así como en su plan estratégico señala que los pilares de su cultura organizacional plasmados en su misión, visión y valores son los siguientes:

Misión: Somos una universidad laica y pluralista, fundada por y para la comunidad, que contribuye al desarrollo sustentable, desde las distintas áreas del saber, a través de la formación de personas altamente comprometidas con la sociedad, así como en la generación, preservación y transferencia del conocimiento, de las artes y las culturas.

Visión: Ser una universidad inclusiva y de excelencia reconocida internacionalmente, que proporcione a sus integrantes una formación ética, valórica, intelectual y socialmente transformadora; y que, gracias al desarrollo armónico, colaborativo y sinérgico de las ciencias, las tecnologías, las humanidades y las artes esté capacitada para abordar eficientemente los desafíos que plantea la sociedad.

Valores:

- Probidad, ética y transparencia: velamos por un desempeño íntegro y honesto del quehacer institucional, el cual es comunicado de forma eficaz y proactiva en todas sus dimensiones.
- Libertad de expresión y democracia: promovemos la participación de las comunidades y el diálogo libre de ideas en el marco del respeto de los derechos humanos.
- Pensamiento crítico: promovemos un pensamiento de orden superior, autónomo y activo, orientado al análisis sistemático de las necesidades y la búsqueda de soluciones para el desarrollo de la sociedad y el ambiente.
- Equidad, inclusión y responsabilidad social: contribuimos a la generación de igualdad de oportunidades y a la eliminación de las diferentes formas de discriminación, promoviendo la tolerancia y respeto a la diversidad e impulsando nuestro quehacer con la intención, capacidad y obligación de responder éticamente ante la sociedad, por acciones u omisiones que impactan al bien común.
- Conservación del medio ambiente y su biodiversidad: buscamos el cuidado, mantención, protección y recuperación del medioambiente y su biodiversidad.

En cuanto a sus lineamientos institucionales que dirigen a la institución, se definen cuatro:

- a. Universidad interdisciplinaria de impacto nacional con proyección internacional:** A partir de un trabajo colaborativo e integrativo de excelencia entre las distintas disciplinas, la Universidad potenciará el desarrollo sustentable de las comunidades y territorios con los que se relaciona en concordancia con su espíritu fundacional, contribuyendo a las regiones, el país y a los desafíos del mundo.
- b. Innovación para la excelencia:** La Universidad valorará e impulsará la innovación como forma de mejorar continuamente los procesos, bienes y servicios de la institución para asegurar su calidad y promover la creación de valor compartido.

- c. **Comunidad comprometida con la inclusión y la equidad de género:** La Universidad impulsará una cultura institucional que se distinga por la valoración de la diversidad, la eliminación de todo tipo de discriminación y la co-construcción de un espacio igualitario y libre de violencia de género.
- d. **Desarrollo sustentable de la institución:** La Institución asegurará su desarrollo sustentable, mediante un trabajo activo y responsable de la comunidad universitaria que resguarde el balance entre el impacto ecológico, social y su bienestar económico, optimizando y generando oportunidades que contribuyan al progreso institucional y de sus integrantes.

1.3.2. Modelo educativo de la Universidad de Concepción.

La Universidad de Concepción, de acuerdo con el documento institucional del decreto N°2024-034 de 2024, presenta un Modelo Educativo basado en cuatro macro competencias genéricas/transversales, y competencias específicas de una disciplina (UdeC, 2024a).

a. Competencias genéricas: Corresponden a competencias generales que pueden ser utilizadas en una variedad de situaciones, sin ser exclusivas de una disciplina específica. Estas cuatro macro competencias son Pensamiento crítico, Habilidades de comunicación, Emprendimiento y Trabajo en equipo, y Responsabilidad Social. De esta forma, la institución busca una educación transversal para todos los estudiantes, independiente de su carrera o disciplina, donde puedan desarrollar habilidades y competencias que permitan resolver problemas, razonar, tener liderazgo y trabajar colaborativamente en equipo.

En la siguiente tabla, se aprecia el paralelismo entre las macro competencias del modelo educativo de la Universidad de Concepción y los lineamientos institucionales definidos en su Plan Estratégico Institucional (2020).

Tabla 1

Relación entre lineamientos institucionales y macro competencias genéricas.

LINEAMIENTO INSTITUCIONAL	MACROCOMPETENCIA GENÉRICA		
Universidad interdisciplinaria de impacto nacional con proyección internacional	Emprendimiento y Trabajo en equipo interdisciplinario	Pensamiento o Crítico	Habilidades de Comunicación
Innovación para la excelencia			
Comunidad comprometida con la inclusión y la equidad de género	Responsabilidad Social		
Desarrollo sustentable de la Institución			

Nota: Extraído de Modelo Educativo de la Universidad de Concepción (2024).

b. Competencias disciplinarias: Estas competencias son específicas para la disciplina que cursa el estudiante, estando incorporadas en el perfil de egreso de cada carrera de la institución. El estudiantado, a través del proceso de formación en la institución, se prepara para ser profesionales capaces y exitosos/as en el área en la cual van a ejercer una vez titulado. El diseño curricular de los programas de estudio se basa en estas competencias disciplinares para dar propósito a la formación que reciben los y las estudiantes de la Universidad.

Para constatar que el estudiantado haya adquirido estas competencias, se evalúa el perfil intermedio de los y las estudiantes por medio de las asignaturas que comprende cada malla curricular, culminando en trabajos de grado y defensa de tesis para pregrado (UdeC, 2024a).

Si bien esta propuesta de mejora versa sobre generar una propuesta de mejora de una asignatura en el cumplimiento de los actuales estándares pedagógicos nacionales, esta mejora no se puede hacer obviando que dicha asignatura también debe cumplir con el del perfil de egreso de un/a profesional de la Universidad de Concepción y por tanto una propuesta de mejora pertinente debe contemplar el plan estratégico institucional de la institución de educación superior y las políticas normativas derivadas de éste para el cumplimiento de las competencias genéricas y disciplinares que ello también conlleva.

1.4. Pedagogía en inglés de la Universidad de Concepción.

En la Región del Bio-Bio, hay cuatro instituciones de Educación Superior que imparten la carrera de Pedagogía en inglés: La Universidad Católica de la Santísima Concepción, carrera acreditada por 4 años hasta 2026; Universidad Andrés Bello, última acreditación por 3 años hasta 2022; Universidad San Sebastián, acreditada por 3 años hasta 2024; Universidad del Bío-Bío; y Universidad de Concepción, última acreditación por 6 años hasta 2024. (Universidad Andrés Bello, s.f.; Universidad Católica de la Santísima Concepción, 2023; UdeC, 2024b; Universidad San Sebastián, 2024.)

En el caso de la Universidad de Concepción, la carrera de Pedagogía en inglés es una de las 14 carreras de pedagogía impartidas por la Universidad de Concepción. Su objetivo es formar profesionalmente a futuros docentes a través de la enseñanza y prácticas de los aspectos fundamentales del idioma inglés como idioma extranjero, y las didácticas innatas de las ciencias de la educación (UdeC, 2024b).

Esta carrera pertenece a la Facultad de Educación, y se imparte en los campus de Concepción y Los Ángeles. Pedagogía en inglés es una carrera histórica para la Universidad de Concepción, puesto que fue una de las primeras cuatro carreras impartidas por la institución al ser inaugurada en el año 1919, siendo establecida como una “escuela de

pedagogía”, la cual posteriormente pasó a ser la actual Facultad de Educación (Escobar, 2019). Para efecto de esta investigación y propuesta de mejora, la recolección de datos se realizó en el campus de Concepción.

Tabla 2

Ficha de información de la carrera de Pedagogía en inglés.

Ficha de la carrera año 2024	
Grado académico:	Licenciado/a en Educación
Título profesional:	Profesor/a de inglés
Duración:	10 semestres
Vacantes ofrecidas:	55
Puntaje referencial:	500 puntos PAES*

Nota. Datos extraídos de la página web Facultad de Educación UdeC (2024)

En el perfil de egreso, se explican las competencias que él o la docente deberían conseguir una vez terminado su proceso de formación inicial docente (Facultad de Educación, 2024.) Se distinguen dos ámbitos, el desempeño del profesor o profesora en el sistema educativo, y su desempeño en procesos de investigación.

- a. **Ámbito de Desempeño: Docencia en el sistema educativo:** El profesor de inglés egresado de la Universidad de Concepción diseña, planifica y evalúa procesos de enseñanza-aprendizaje en los diferentes niveles de su especialidad. Para ello, considera las características de los distintos contextos educativos y la diversidad de sus estudiantes.
 - **C1.** Planificar, ejecutar y evaluar procesos de enseñanza-aprendizaje en su área profesional, integrando con una postura innovadora y creativa, estrategias y recursos tecnológicos multimodales, según las necesidades de variados contextos educativos.

- **C2.** Reflexionar de forma continua sobre su práctica en el sistema educativo, respetando la multiculturalidad de los contextos y las diferencias individuales de sus alumnos, replanteando progresivamente su desempeño profesional.
- **C3.** Asumir integralmente su rol docente, afianzado en una dimensión ética de inclusión, respeto, tolerancia y proyección de los valores humanos universales, para atender con responsabilidad social a las demandas regionales y nacionales del sistema educativo.
- **C4.** Comunicarse efectivamente de manera oral y escrita en idioma inglés en un nivel avanzado (C1), según el Marco Común Europeo para la Enseñanza de Lenguas o equivalente, a fin de desempeñarse en el contexto educativo nacional.
- **C4.** Valorar aspectos de la literatura y cultura de países de habla inglesa y de su propio país, a través de un análisis crítico, para fortalecer el desarrollo de las competencias transversales y comunicativas.
- **C5.** Dominar las estructuras fonético-fonológicas, léxicas, morfosintácticas, aspectos semánticos y pragmáticos de la lengua inglesa en un nivel avanzado de desempeño (C1, según el MCER), que le permita adaptar sus emisiones a interlocutores de diversos niveles de competencia.
- **C6.** Dominar las competencias socioculturales, estratégicas y semióticas para desenvolverse en contextos comunicativos diversos de la lengua inglesa.
- **C7.** Diseñar experiencias de aprendizajes significativas, actualizadas e innovadoras en el ámbito de la enseñanza, aprendizaje y evaluación del inglés para los estudiantes de distintas realidades socioeducativas.
- **C8.** Aplicar las tecnologías de información y comunicación (TIC) al proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés para fortalecer la competencia comunicativa y la incorporación a la sociedad del conocimiento, marcada por el acceso a la información para todos, la libertad de expresión y la diversidad lingüística.

- **C9.** Actualizarse permanentemente en el dominio del inglés y su proceso de enseñanza y aprendizaje para un óptimo desempeño profesional.
- **C10.** Valorar la diversidad sociocultural, étnica y lingüística de los pueblos del mundo y del propio país, integrando prácticas no discriminatorias en su actuar personal y profesional.
- **C11.** Demostrar creatividad, innovación, autonomía, adaptación y emprendimiento para contribuir activamente en su contexto profesional.
- **C12.** Trabajar efectivamente en equipos interdisciplinarios para contribuir efectivamente en su contexto profesional y en instancias de desarrollo docente continuo.
- **C13.** El profesor de inglés egresado de la Universidad de Concepción diseña, ejecuta y evalúa investigaciones de naturaleza científica pedagógica en el tratamiento de una problemática específica del aula.

b. Ámbito de Desempeño: Planificación y desarrollo de Proyectos de Investigación:

El profesor de inglés egresado de la Universidad de Concepción, diseña, ejecuta y evalúa investigaciones de naturaleza científica pedagógica en el tratamiento de una problemática específica del aula.

C1. Reflexionar y argumentar críticamente sobre las bases teórico/prácticas respecto de la profesión docente, el quehacer educacional y el funcionamiento del sistema educativo.

C2. Diseñar, ejecutar y comunicar con rigor científico investigaciones educativas de proyecciones pedagógicas, producto de trabajos en equipos inter y transdisciplinarios.

La duración aproximada de la carrera es de 13 meses, y cuenta con una empleabilidad del 61,2% en el primer año, y 70,2% en el segundo (UdeC, 2024b).

En relación al año académico 2024, la carrera de Pedagogía en inglés está conformada por 276 estudiantes, donde 62 nuevos estudiantes se matricularon en la carrera. La distribución por sexo del total de estudiantes corresponde a un 69,09% de estudiantes de sexo femenino, y un 30,91% de estudiantes de sexo masculino. Entre enero del 2019 y julio del 2024, se registran aproximadamente 215 profesionales titulados de la carrera de Pedagogía en inglés. A nivel organizacional, la carrera está dirigida por la Mg. Nataly Telles como jefa de carrera, quien otorgó los datos anteriores sobre el estado de la carrera para el año 2024. Actualmente, la carrera se encuentra acreditada por 6 años por la Comisión Nacional de Acreditación (CNA), proceso que se realizó el año 2018, manteniendo esta acreditación hasta el 19 de diciembre 2024, año en el que se inicia un nuevo proceso de acreditación de la carrera (CNA, 2019)

En cuanto a la malla curricular, el año 2016 se llevó a cabo un proceso de reestructuración de las asignaturas impartidas por la carrera, las cuales se habían mantenido hasta el año 2004. La malla curricular actual está constituida por 52 ramos en total, distribuidos por 6 ramos por semestre, que corresponden a 5 años de duración de la carrera. Estos ramos consisten en tres grupos generales: especialidad de la disciplina del inglés como idioma extranjero (adquisición y enseñanza), ciencias de la pedagogía (historia, enseñanza y evaluación) y cultura extranjera de pueblos de habla inglesa. También dentro de los 52 ramos se incluyen 2 ramos electivos y 1 complementario, y 5 ramos específicos que corresponden a las instancias de práctica docente en establecimientos educacionales, desde práctica inicial hasta práctica profesional. El 5to año de la carrera está enfocado especialmente en el trabajo de titulación (Facultad de Educación, 2024).

Figura 1

Malla curricular de Pedagogía en inglés de la Universidad de Concepción de acuerdo al actual rediseño curricular.



Universidad de Concepción

PEDAGOGÍA EN INGLÉS

FACULTAD DE EDUCACIÓN

1º AÑO		2º AÑO		3º AÑO		4º AÑO		5º AÑO	
SEM I	SEM II	SEM III	SEM IV	SEM V	SEM VI	SEM VII	SEM VIII	SEM IX	SEM X
Educación, Sociedad y Desarrollo Humano	La Profesión Docente	Inclusión y Exclusión Social en Educación	Psicología Educativa	Teorías y Diseños Curriculares	Evaluación para el Aprendizaje	Fundamentos y Principios Didácticos de la Especialidad	Métodos de la Investigación Educativa	Práctica Profesional en Orientación y Jefatura de Curso	
Alfabetización Académica en Pedagogía	Tecnologías de la Información en el Aula	Lengua Inglesa III	Lengua Inglesa IV	Análisis Organizacional y Liderazgo Educativo	Práctica Intermedia Orientación para la Formación Integral	Orientación Educativa	Diseño e Implementación Didáctica en la Especialidad	Práctica Profesional en la Especialidad	
Lengua Inglesa I	Complementario	Morfosintaxis: El Sustantivo y sus Estructuras Asociadas	Morfosintaxis: El Verbo y sus Estructuras Asociadas	Práctica Inicial Gestión de los Procesos Curriculares y Evaluativos	Lengua Inglesa VI	Práctica Intermedia II Didáctica de la Especialidad	Práctica Avanzada: Diseños Didácticos de la Especialidad	Trabajo de Título	
Taller de Introducción a la Gramática	Lengua Inglesa II	Competencias Literarias en Lengua Inglesa	Literatura Contemporánea en Lengua Inglesa	Lengua Inglesa V	Morfosintaxis: Estructuras Compuestas y Complejas	Comunicación Oral Avanzada	Comunicación Oral en Contextos Académicos		
Taller de Vocabulario	Literatura Infantil y Juvenil en Lengua Inglesa	Habla Espontánea	Cultura de los Pueblos de Habla Inglesa I	Cultura de los Pueblos de Habla Inglesa II	Entonación de la Lengua Inglesa	Comunicación Escrita Avanzada	Comunicación Escrita en Contextos Académicos		
Taller de Pronunciación	Sistema Fonémico de la Lengua Inglesa	Electivo	Electivo	Linguística Aplicada a la Adquisición y al Aprendizaje del Inglés como L2	Linguística Aplicada a la Enseñanza y Evaluación del Inglés como L2	Teatro en Lengua Inglesa	Taller Integrado para el Aprendizaje del Inglés		
						Análisis del Discurso			

Información referencial. Podría ser modificada.

15%	25%	25%	25%	10%	-	-
NEM	RANKING	COMPRESIÓN LECTORA	MATEMÁTICAS I	HISTORIA Y CS. SOCIALES	CIENCIAS	MATEMÁTICAS II

Fuente: Página web de Admisión UdeC 2024

1.4.1. Proceso de acreditación de la carrera de Pedagogía en inglés vigente

El proceso de acreditación de la carrera de Pedagogía en inglés que llevó a cabo la CNA el año 2018 evaluó las fortalezas y debilidades del programa en las dimensiones de propósitos e institucionalidad de la carrera (perfil de egreso, plan de estudios, integridad institucional), condiciones de operación (equipo organizacional y administrativo, equipo docente, infraestructura, investigación) y resultados y capacidad de autorregulación (efectividad y resultados del proceso formativo, autorregulación, mejoramiento continuo) (CNA, 2015). Este proceso de acreditación evaluó el estado de la carrera en los campus de Concepción y Los Ángeles.

Posterior a la evaluación, la CNA desarrolló un informe donde se detallan las siguientes conclusiones relevantes sobre la carrera de Pedagogía en inglés (CNA, 2019):

- La carrera de Pedagogía en inglés cuenta con una infraestructura adecuada, docentes y académicos que contribuyen a la educación y al conocimiento pedagógico mediante la investigación, monitoreo de avance del perfil de egreso, y alianzas con un gran número de instituciones educativas para enriquecer el proceso de formación inicial de los docentes y las prácticas profesionales.
- La carrera no cuenta con un sistema de monitoreo y certificación del dominio o logro del nivel C1 del idioma inglés.
- Alto nivel de retención a nivel formativo y alta tasa de empleabilidad, pero baja tasa de titulación oportuna.
- No existe plan de mejora de resultados obtenidos en la Evaluación Diagnóstica de la Formación Inicial Docente establecida por la ley 20.903.

Es importante notar que los criterios usados para el proceso de acreditación del año 2018 están obsoletos, puesto que el 01 de octubre del 2023 entraron en vigencia nuevos criterios de acreditación, además de establecer a la CNA como único ente realizador de procesos de acreditación en Chile (CNA, 2023).

1.4.2. Comisión Nacional de Acreditación (CNA) y proceso de acreditación de carreras de pedagogía en educación superior.

La ley N°20.903 de 2016, que “crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas”, es una normativa educacional que:

Contribuye al mejoramiento continuo del desempeño profesional de los docentes, mediante la actualización y profundización de sus conocimientos disciplinarios y pedagógicos, aplicación de técnicas colaborativas con otros docentes y profesionales, así como también el desarrollo y fortalecimiento de las competencias para la inclusión educativa (Ley 20.903, 2016, p.4).

En otras palabras, esta normativa tiene como principal objetivo propiciar y regularizar el proceso de desarrollo profesional docente (DPD) para todos los profesionales de la educación en Chile, con el objetivo de asegurar un proceso de aprendizaje y enseñanza de calidad. En relación a la educación superior, esta ley establece en el artículo número 27 que sólo las universidades que hayan sido acreditadas por el organismo llamado Comisión Nacional de Acreditación (CNA) podrán impartir carreras de pedagogía, y por ende, otorgar títulos de profesor de educación básica, media, técnico-profesional, educación diferencial y párvulos (Ley 20.903, 2016).

La ley dicta que para que la CNA acredite efectivamente una carrera de pedagogía, dicha carrera deberá realizar dos evaluaciones diagnósticas basadas en estándares pedagógicos y estándares disciplinarios elaborados por el Ministerio de Educación y aprobados por la CNA. Asimismo, la CNA basa su proceso de acreditación en la ley N°20.129 sobre el Aseguramiento de la Calidad de la Educación, y la ley 21.091 sobre normativas generales que rigen la Educación Superior en Chile (CNA, s.f.). En este sentido, el proceso de acreditación realizado por la CNA supervisa que las carreras de pedagogía apunten a generar docentes con un perfil de egreso determinado por una educación de calidad, un conocimiento sólido, disciplinar y sobre las ciencias de pedagogía, y que den respuesta a las necesidades educativas contemporáneas. Estos estándares pedagógicos y disciplinares son elementos centrales en la configuración de las materias y los contenidos impartidos en todas las carreras de pedagogía, siendo así la base de la malla curricular.

La ley deja explícito que es imprescindible que las instituciones educacionales que forman y preparan a los futuros docentes sean escrutadas para verificar si la educación que se está impartiendo sea de calidad, y que el proceso formativo de los estudiantes sea exitoso. En relación con este proceso, se le conoce como Formación Inicial Docente, o FID por sus siglas.

Los y las estudiantes del sistema educativo chileno son el futuro de la nación, y deben ser partícipes de un proceso de enseñanza relevante y de calidad. En este proceso de formación, para que el aprendizaje del estudiante de pedagogía sea exitoso, el currículum académico presentado por la institución debe ser relevante, significativo y de calidad, enfocado en habilidades de enseñanza y competencias de la disciplina o materia que el

docente va a dominar (Verdugo et al., 2021). Asimismo, las prácticas docentes que se llevan a cabo en las clases y módulos de la carrera por los profesores de educación superior, por sí solas, no son suficientes para llevar a cabo un proceso de FID de calidad con contenidos relevantes, pues debe llevarse a cabo en conjunto con una configuración y desarrollo constante del currículum ofrecido por la carrera (Pedraja et al., 2012). En esta premisa se basa actualmente la CNA, y en los procesos de acreditación de las carreras de pedagogía, toma un rol evaluador donde verifica la coherencia del proyecto de FID de cada institución que enseñe las ciencias Pedagógicas, englobando prácticas docentes y el currículum desarrollado por la carrera, en función de los estándares pedagógicos y disciplinares (Bastías y Iturra, 2022)

La importancia de entender el trabajo de la CNA permite reflexionar en el razonamiento del Estado y del CPEIP para definir estándares y referentes para la Educación Superior chilena, ya que esta organización tiene la labor de investigar y decidir si una carrera posee un nivel de calidad suficiente para formar profesionales competentes, además de presentar oportunidades de mejora y hallazgos de debilidades en las carreras y las instituciones donde pertenecen.

1.5. Asignatura La Profesión Docente de las carreras de pedagogía en la Universidad de Concepción

La asignatura La Profesión Docente, es un ramo general que se imparte en las 14 carreras de pedagogía de la Universidad de Concepción, en el segundo semestre del primer año de carrera y cuenta con 3 créditos. Lo dictan académicos del departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Educación. A continuación, en la figura 2 se presenta el programa de la asignatura actual.

Figura 2

Programa de Asignatura La Profesión Docente.

	<p>UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN FACULTAD DE EDUCACIÓN</p>	
---	--	---

1. FORMATO PARA LA ADECUACIÓN CURRICULAR DEL PROGRAMA DE ASIGNATURA

I.- IDENTIFICACIÓN

Nombre: La Profesión Docente		
Código: 1) 404129	Créditos: 3	Créditos SCT: 4
Prerrequisitos: 404301 - Educación, Sociedad y Desarrollo Humano		
Modalidad: Presencial	Calidad: Obligatorio	Duración: Semestral
Semestre en el plan de estudio:	1) Pedagogía en Historia y Geografía – Segundo Semestre	
Trabajo Académico: 7		
Horas Teóricas: 3	Horas Prácticas: 0	Horas Laboratorio: 0
Horas de otras actividades: 4		

II.- DESCRIPCIÓN

Asignatura que aborda el proceso histórico y social, que da origen a la profesión docente a nivel internacional y en nuestro país. Asimismo, profundiza en factores como rasgos fundamentales de la profesión, sus fundamentos científicos y condiciones de desempeño profesional en el sistema educacional chileno.

Esta asignatura contribuye al logro de las siguientes competencias del perfil de egreso:

1. Reflexionar y argumentar críticamente sobre las bases teórico/prácticas respecto de la profesión docente, el quehacer educacional y el funcionamiento del sistema educativo.
2. Asumir integralmente su rol docente, afianzado en una dimensión ética de inclusión, respeto, tolerancia y proyección de los valores humanos universales, para atender con responsabilidad social las demandas regionales y nacionales del sistema educativo.
3. Reflexionar de forma continua sobre su práctica en el sistema educativo respetando la multiculturalidad de los contextos y las diferencias individuales de sus alumnos, replanteando progresivamente su desempeño profesional.

III. MATRIZ DE ADECUACIÓN CURRICULAR DEL PROGRAMA

Resultados de Aprendizaje:
R1. Asociar los principios, referencias y conceptualizaciones de la profesión docente; sus principios científicos, éticos y sociales.
R2. Analizar la participación del docente en el quehacer pedagógico y su inserción en el sistema educativo desde una perspectiva crítica y constructiva de la profesión.
R3. Analizar los principios de la formación ciudadana, de los derechos humanos y los valores que sustentan la profesión docente.
R4. Examinar los marcos regulatorios de la profesión docente en función a las distintas teorías y paradigmas vigentes.
R5. Reflexionar críticamente sobre las políticas educativas y su incidencia en el quehacer docente.

- R6. Comparar y contrastar los desafíos y dilemas de la profesión docente en el ámbito nacional e internacional.
- R7. Usar los recursos tecnológicos, digitales, espacios virtuales y recursos de aprendizaje en los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- R8. Utilizar fuentes bibliográficas, como apoyo en el trabajo de investigación personal y grupal de las temáticas abordadas en el curso.

IV. BIBLIOGRAFÍA Y LINKOGRAFÍA A UTILIZAR

Bibliografía Básica:

1. Cox, C. y Gysling J. (1990). La formación del profesorado en Chile: 1842-1987. Santiago: CIDE. ISBN: 9789563140460.
2. Ávalos, B. (2013). Héroes o Villanos: La Profesión Docente en Chile. Santiago: Editorial Universitaria. ISBN: 9561124041.

Bibliografía Complementaria:

1. Comisión sobre la Formación Docente (2005). Informe Formación Docente. Santiago de Chile: MINEDUC.

V. PROGRAMACIÓN DE LA ASIGNATURA

Semana	Fecha	Resultado de Aprendizaje	Contenido	Actividad
1	16/08	--	-Programa asignatura - Programación del semestre	- Entrega de lineamientos: Programa, horario, plataforma, entrega de trabajos y otros - Diagnóstico inicial
2		R1, R2 y R4	- La Profesión Docente: El concepto de Profesión.	- Exploración de conocimientos previos - Descripción del concepto de profesión
3		R1, R2 y R4	-La Profesión Docente: Historia de la profesión docente en Chile.	- Exploración de conocimientos previos - Comprensión de la historia de la profesión docente en el contexto de la historia de la educación chilena
4		R1, R2, R4, R7 y R8	-La Profesión Docente: Identidad de la Profesión Docente	- Exploración de conocimientos previos - Análisis de la identidad de la profesión docente y los criterios que la determinan

5		R1, R2, R4, R7 y R8	La Profesión Docente: el conocimiento o pedagógico del profesorado	- Exploración de conocimientos previos - Análisis del conocimiento especializado del profesorado
6		R1, R2, R3, R4 y R5	La Profesión Docente: el conocimiento o pedagógico del profesorado	- Exploración de conocimientos previos - Análisis del conocimiento especializado del profesorado
7		R1, R2, R3, R4 y R5	- Profesión Docente: Configuración de su labor profesional.	- Exploración de conocimientos previos - Revisión de los hallazgos de estudios e investigaciones sobre las condiciones de la labor profesional docente
8		R1, R2, R3, R4, R5, R7 y R8	- Profesión Docente: Configuración de su labor profesional.	- Exploración de conocimientos previos - Revisión de los hallazgos de estudios e investigaciones sobre las condiciones de la labor profesional docente
09	Receso Universitario			
10		R1, R2, R3, R4, R5, R7 y R8	- Profesión Docente: Configuración de su labor profesional.	- Exploración de conocimientos previos - Revisión de los hallazgos de estudios e investigaciones sobre las condiciones de la labor profesional docente
11		R3, R4, R5, R6, R7 y R8	- La Profesión docente y los desafíos del siglo XXI (Objetivos de Desarrollo Sostenible)	- Exploración de conocimientos previos - Análisis de los desafíos profesionales en el contexto nacional e internacional (Objetivos de desarrollo sostenible)
12		R1, R2, R3, R4, R5, R6, R7 y R8	- La profesión docente en el sistema educativo chileno	- Exploración de conocimientos previos - Análisis del rol docente en el sistema educativo chileno
13		R4, R5 y R6	- Marco regulatorio de la Profesión Docente: Estándares Orientadores	- Exploración de conocimientos previos - Estudio de los estándares orientadores para las carreras de pedagogía

14		R4, R5, R6, R7 y R8	- Marco regulatorio de la Profesión Docente: Marco para la buena enseñanza	- Exploración de conocimientos previos - Estudio del marco para la buena enseñanza
15		R4, R5 y R6	- Marco regulatorio de la Profesión Docente: Ley de carrera docente	- Exploración de conocimientos previos - Estudio de la ley de carrera docente
16		R4, R5 y R6	- Marco regulatorio de la Profesión Docente: Ley de carrera docente	- Exploración de conocimientos previos - Estudio de la ley de carrera docente
17		R4, R5 y R6	- Marco regulatorio de la Profesión Docente: Evaluación docente	- Exploración de conocimientos previos - Estudio de la evaluación docente
18 - 19	Evaluaciones de recuperación			

VI. INSTANCIAS DE CALIFICACIÓN DE LA ASIGNATURA

Instrumento	Porcentaje
Escala de estimación o pauta de valoración (Producción de Infografía historia de la profesión docente)	10%
Escala de estimación o pauta de valoración (Producción de Infografía hallazgos de investigaciones sobre profesión docente)	25%
Escala de estimación o pauta de valoración (Producción de Infografía desafíos de la profesión docente siglo XXI)	25%
Prueba Mixta y pauta de corrección (Certamen)	40%

Como se describe esta asignatura contribuye al logro de las competencias del perfil de egreso de la carrera de pedagogía mediante: “la reflexión sobre la labor docente, el sistema educativo donde se desenvuelven, sus prácticas, y su impacto en la sociedad, a través de una mirada crítica, argumentativa y valórica” (Programa de Asignatura La Profesión Docente, Facultad de Educación, 2016). Anterior al año 2016, la asignatura se titulaba “Principios de la Educación II – Profesión Docente”, siendo la continuación de “Principios de la Educación I – Cultura y Educación”.

Para inscribir el ramo La Profesión Docente, es prerequisite aprobar la asignatura “Educación, Sociedad, y Desarrollo Humano” que se imparte el primer semestre de primer año. Y a su vez La Profesión Docente es prerequisite para inscribir el ramo Inclusión y Exclusión Social en Educación.

En el caso de la carrera de Pedagogía en inglés, en el año académico 2024 se registra un total de 64 estudiantes inscritos en el ramo, divididos en dos secciones.

1.5.1. Descripción y contribución al logro del Perfil de Egreso.

De acuerdo al programa de la asignatura, se describe la asignatura La Profesión Docente como un ramo que se centra principalmente en la historia y fundamentos de la profesión docente en Chile, contribuyendo a la reflexión del rol docente y los conceptos asociados. En relación al perfil de egreso de la carrera de Pedagogía en inglés, las contribuciones al logro del perfil de egreso son paralelas a las competencias C1, C2, C3, C7, C9, C10, C11 Y C13 del ámbito de desempeño: docencia en el sistema educativo, y comprende ambas competencias del ámbito de desempeño: planificación y desarrollo de proyectos de investigación.

1.5.2. Adecuación curricular: resultados de aprendizaje y contenidos.

La asignatura presenta ocho resultados de aprendizaje, dispuestos para un semestre compuesto por 19 semanas. Se observan dos temas globales que constituyen el ramo. El primero es la profesión de la docencia en sí, estudiada como concepto, su historia en Chile, y se ahonda en temas como la identidad docente, conocimientos pedagógicos y labor de los profesores, y nuevas problemáticas y desafíos de este siglo. El segundo tema global

corresponde al sistema educativo chileno en sí, englobando la estructura de este, y los marcos regulatorios que inciden y guían el trabajo docente, como lo son leyes, documentos orientadores, y la evaluación docente.

Los resultados de aprendizaje correspondientes a los contenidos de la asignatura son los siguientes:

Tabla 3

Contenidos y Resultados de Aprendizaje de La Profesión Docente.

Tema del contenido	Resultado de Aprendizaje
I. Profesión docente: El concepto de profesión.	R1, R2 y R4
II. Profesión docente: Historia de la profesión docente en Chile.	R1, R2 y R4
III. Profesión docente: Identidad de la profesión docente	R1, R2, R4, R7 y R8
IV. Profesión docente: El conocimiento pedagógico del profesorado	R1, R2, R3, R4, R5, R7 y R8
V. Profesión docente: Configuración de su labor profesional.	R1, R2, R3, R4, R5, R7 y R8
VI. Profesión docente y los desafíos del siglo XXI (Objetivos de Desarrollo Sostenible)	R3, R4, R5, R6, R7 y R8
VII. La profesión docente en el sistema educativo chileno	R1, R2, R3, R4, R5, R6, R7 y R8
VIII. Marco regulatorio de La profesión docente: Estándares Orientadores	R4, R5 y R6

IX. Marco regulatorio de la profesión docente: Marco R4, R5, R6, R7 y R8 para la buena enseñanza

X. Marco regulatorio de la profesión docente: Ley de R4, R5 y R6 carrera docente

XI. Marco regulatorio de la profesión docente: R4, R5 y R6 Evaluación docente

Las actividades del programa corresponden principalmente al análisis de estas temáticas y revisión de documentos. Una actividad presente a lo largo de la asignatura, y que es importante destacar, es la exploración de conocimientos previos, estableciendo una base teórica de los estudiantes sobre lo que conocen del trabajo docente, y contrastarlo con los temas estudiados.

1.5.3. Metodologías y evaluaciones.

En cuanto a las evaluaciones de los contenidos de la asignatura, en el programa de la asignatura se planifican cuatro instancias evaluativas para el semestre. Tres actividades corresponden a la preparación y posterior presentación de infografías y presentaciones, cuyos contenidos corresponden a la historia de la profesión docente (10% de la nota final), hallazgos de la investigación sobre la profesión docente (25% de la nota final), y desafíos de la profesión docente en el siglo XXI (25% de la nota final). Estas presentaciones se evalúan con una escala de estimación o pauta de valoración. La cuarta evaluación corresponde a un certamen (prueba mixta) sobre los contenidos centrales vistos en la asignatura, correspondiendo a un 40% de la nota final.

CAPÍTULO II: PRESENTACIÓN DEL DIAGNÓSTICO Y LÍNEA BASE

2. Línea base de la investigación.

2.1. Pregunta de investigación.

¿Abarca la asignatura La Profesión Docente de la carrera de Pedagogía en inglés de la Universidad de Concepción los nuevos estándares pedagógicos nacionales de educación?

2.2. Objetivos de investigación.

2.2.1. Objetivo general de la propuesta

Generar una propuesta de mejora para la asignatura La Profesión Docente de la carrera de Pedagogía en inglés, que permita su actualización a los nuevos estándares pedagógicos nacionales.

2.2.2. Objetivos específicos de la propuesta

1. Evaluar el alcance de cobertura de los nuevos estándares pedagógicos de enseñanza de inglés por parte del profesorado que imparte la asignatura en la Universidad de Concepción.
2. Identificar los obstáculos institucionales percibidos por los docentes para alinear la asignatura con los nuevos estándares pedagógicos.
3. Realizar una propuesta de mejora para la alineación de la asignatura La Profesión Docente con los nuevos estándares pedagógicos de educación de inglés a través del trabajo colaborativo y la triada formativa.

2.3. Diseño metodológico.

La metodología de la propuesta de mejora es cualitativa, basada en un paradigma sociocrítico, pues dicho paradigma tiene como principal objetivo la generación de cambios para la solución de una problemática, involucrando a los participantes para que sean parte

activa de estas transformaciones (Alvarado y García, 2008). El enfoque cualitativo a su vez permite comprender el fenómeno estudiado desde la perspectiva de los propios sujetos que lo vivencian, considerando especialmente el contexto donde se da (Quecedo y Castaño, 2002; Schenke y Perez, 2018).

Además, el presente trabajo es de alcance descriptivo, ya que este alcance permite analizar la realidad de la asignatura en cuestión en un tiempo determinado con la meta de caracterizar un fenómeno latente de manera detallada (Valle et al., 2022). Dicho alcance, es especialmente útil para la toma de decisiones (Esteban, 2018; Cvetković et al., 2021), contribuyendo a la producción de una propuesta de mejora atingente al tiempo espacio en dónde se presenta la problemática a abordar.

La técnica cualitativa utilizada fue una entrevista semiestructurada, cuyo análisis de contenido fue a través de teoría fundamentada. Este tipo de entrevista ha sido escogida por su flexibilidad inherente; ya que, si bien hay un guion de preguntas previamente validado, el/a entrevistador/a puede formular preguntas que no estaban previamente estipuladas con la finalidad de profundizar en punto importante del fenómeno de estudio antes no previsto (Hernández et al., 2014, pp. 403-406.).

En cuanto al análisis de contenido, bajo la teoría fundamentada permite según Romero (2005), la identificación de regularidades, temas sobresalientes, eventos recurrentes y patrones de ideas en los datos provenientes de las personas seleccionadas para el estudio, constituyéndose así, en un mecanismo esencial en la reducción de la información recolectada.

2.4. Instrumento de investigación.

Para realizar el diagnóstico se elaboró una entrevista semiestructurada brinda flexibilidad en la interacción con el entrevistado, dando la libertad de explorar distintos puntos de vista de manera más subjetiva mientras se mantiene la estructuración general de la entrevista (Ibarra, Gonzales y Rodríguez, 2023).

La validación del instrumento de investigación, además de ser una obligación por parte de la institución para llevar a cabo el proyecto, consiste en un ejercicio para examinar

la fiabilidad y la validez del instrumento según el juicio de expertos, garantizando así la calidad y credibilidad del instrumento a realizar (Robles y Rojas, 2015). Para este proyecto, se pidió la colaboración de tres expertos de la Facultad de Educación de la Universidad de Concepción (Sede Concepción), quienes aportaron observaciones y modificaciones al instrumento preliminar. A continuación, se detalla el perfil profesional de los expertos que participaron en el proyecto:

Experto 1: Colaborador de la Facultad de Educación, Departamento de Currículum e Instrucción, Doctorado en Educación.

Experto 2: Docente de la Facultad de Educación, Departamento de Currículum e Instrucción, Guía de tesis, Magister en Educación, Magister en Liderazgo y Gestión Educativa, Magíster en Convivencia y Ciudadanía para Instituciones Educativas.

Experto 3: Docente de la Facultad de Educación, Coordinador académico de Programa de Magíster en Informática Educativa para la Docencia.

Así, el guion de la entrevista semiestructurada quedó conformado por 6 preguntas cerradas sobre caracterización sociodemográfica y 11 preguntas para responder al objetivo del diagnóstico, conformando un total de 17 preguntas. (ver anexo 1).

2.5. Muestra.

La población corresponde a seis profesionales académicos del departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Concepción (campus Concepción), que imparten la asignatura "La profesión" en las carreras de pedagogía. Para efecto de esta investigación, cuatro de los seis docentes contactados aceptaron participar del proyecto.

La participación voluntaria de los profesores se ha llevado a cabo de manera ética, siguiendo los principios fundamentales de la Declaración de Helsinki, actualizada (2024). Es así como los participantes fueron informados sobre los objetivos del estudio, los posibles riesgos y beneficios, así como sus derechos, y otorgaron su consentimiento informado antes de participar (anexo 2).

Para facilitar el proceso de transcripción de las entrevistas semiestructuradas y posterior análisis de datos cualitativos, y para proteger la identidad de cada docente, se codificaron sus transcripciones y sus opiniones con un número. A continuación, se presenta la información sociodemográfica de los participantes, tales como; sexo, profesión, años de experiencia profesional, y experiencia con la asignatura "La Profesión Docente".

Tabla 4

Indicadores sociodemográficos de la muestra.

Género	Perfil	Profesión	Cargo	Años de experiencia	Carreras a las que Imparte la Asignatura
M A S C U L I N O	DOC1	Profesor de Filosofía	Profesor asistente de la Facultad de Educación	25 años	No la imparte año 2024
	DOC2	Profesor de Filosofía	Colaborador de la Facultad de Educación	37 años	Ped. en Educación Física. Ped. en Inglés. Educación Parvularia.
	DOC3	Profesor de Educación General Básica	Académico del Depto. de Ciencias de la Educación.	30 años	Ped. en Español. Ped. en Filosofía. Ped. en Educación Física.
	DOC4	Profesor de Historia y Geografía.	Colaborador Académico de la Facultad de Educación	7 años	Ped. en Ciencias Naturales: Especialidad en Química, Física y Biología.

2.6. Resultados del Análisis de datos

Para ordenar los datos recopilados de las entrevistas, se establecen siete categorías apriorísticas. Estas categorías apriorísticas son de carácter emergentes, dado que son configuradas a partir de temáticas relevantes presentes tras el análisis general y triangulación de datos de las cuatro discusiones con los profesionales universitarios (Cisterna, 2005). Las siete categorías apriorísticas corresponden a: 1. Percepciones del docente sobre los estándares pedagógicos, 2. Perspectivas del profesorado sobre el diseño de la asignatura y su instrucción, 3. Obstáculos organizacionales para la alineación de la asignatura, 4. Problemáticas sobre el diseño de la asignatura La Profesión Docente, 5. Trabajo colaborativo, 6. Expectativas el profesorado sobre el estudiantado que cursa la asignatura; y 7. Estrategias de mejora para la asignatura.

2.7. Resultados principales de las entrevistas

Tabla 5

Resultados principales de las entrevistas.

Dimensión	Resultados principales	Cita textual
I. Percepciones del docente sobre los estándares pedagógicos.	a. La asignatura no abarca completamente los estándares pedagógicos actuales. Los docentes consideran que esto ocurre por el poco tiempo disponible para realizar la asignatura, el alcance de los	<i>DOC1 P8: La asignatura como tal es el pie para que conozcas otras cosas, simplemente nosotros nos da pequeñas pinceladas, respecto a algunas unidades</i>

contenidos establecidos, pues esta asignatura es considerada como una introducción al tema, y las competencias del estudiantado, quienes aún se están iniciando en la temática relacionada a la docencia. A su vez, se suma que estos estándares son actuales, posteriores al diseño de la asignatura.

temáticas, por decirlo así. Pero que pueda decir “me siento satisfecho porque esto cumple con esto” En primer año, en segundo semestre... Le voy a ser sincero, profe. Es súper complicado. Parte por la disposición, la predisposición de los alumnos, y tú fuiste testigo que en el segundo semestre... ...poco y nada.

b. La importancia de conocer y entender los estándares de enseñanza radica en que el sistema educativo chileno se basa en ellos, como lo es la Evaluación Docente. Por lo tanto, los docentes coinciden que existe una necesidad de que la asignatura sea alineada con los estándares, que estos sean parte de los contenidos del programa, y que sean comprendidos por el estudiantado, pues la labor docente se configura con los estándares pedagógicos como fundamentos.

DOC2 P7: *Considera usted importante la alineación de los estándares pedagógicos... y los resultados de aprendizaje... Ya. Si, obvio po. Obvio po, porque resulta que cuando nuestros profesores, cuando salgan al sistema, los va a tomar la Evaluación Docente... ...Ya no la prueba inicia. Ya. Y si ellos no van bien preparados para un buen desempeño, y tengan un marco teórico sólido, no les va a ir bien en la prueba de evaluación*

docente y vamos a estar afectando su potencial de desarrollo en la Carrera Docente.

c. La dimensión de Responsabilidad Profesional de los Estándares pedagógicos (Dominio D) es la dimensión a la cual se puede poner más énfasis dentro de la enseñanza de la asignatura. Esto se debe a las limitaciones latentes de la asignatura, y que se consideran los otros tres dominios centrales en asignaturas futuras, donde se les dará mayor énfasis. En consecuencia, en La Profesión Docente, son considerados de manera general y superficial.

DOC4 P13: Es que, insistiendo en la idea que el dominio A, el C, y parte del B no se pueden estudiar a cabalidad o desplegar a cabalidad en una asignatura de primer año, segundo semestre, yo tendría... pondría el foco en el dominio D.

II. Perspectivas del profesorado sobre el diseño de la asignatura y su instrucción

a. La asignatura es transversal para la carrera, ya que es la base para las futuras asignaturas de las ciencias pedagógicas. Por este motivo, se denota la importancia e incidencia de este ramo en la formación inicial del estudiantado. Sin embargo, los contenidos que se imparten en esta asignatura, aunque relevantes, son meramente una “introducción” de los contenidos que se verán a fondo en las asignaturas futuras de la malla

DOC1 P9: Entonces... si tú me preguntas así directamente... colega... es que nosotros vemos solamente pinceladas de temática que, como vuelvo a insistir, en el resto de la asignatura que constituyen toda la arquitectura de una carrera pedagogía en particular, deberían ser vistas.

curricular, abarcando varios temas, pero de manera superficial. Los docentes entrevistados coinciden en el rol fundamental que juega esta asignatura para las y los alumnos de las carreras de pedagogía, y que los temas son esenciales del concepto de profesión docente, pero comprendidos de una manera general.

DOC1 P8: Parte por la disposición, la b. Existe desmotivación por parte del estudiantado respecto a la asignatura, predisposición de los en relación a las metodologías y alumnos, y tú fuiste testigo formas de evaluación utilizadas para la que en el segundo enseñanza. semestre... ...poco y nada.

III. Obstáculos organizacionales para la alineación de la asignatura El tiempo disponible para impartir la asignatura (17 semanas) no es suficiente para abarcar todos los contenidos establecidos en su totalidad, por lo que no son vistos de manera superficial y no en profundidad. A su vez, los docentes comentan que el segundo semestre usualmente se ve afectado por numerosas situaciones que provocan pérdidas de clases, como lo son movilizaciones estudiantiles, situaciones extraordinarias, y feriados. Esto conlleva a la reestructuración y priorización de contenidos, y a la

DOC1 P17: Yo creo que en un semestre no te acabas de ver todo lo que deberías pasar. De hecho, podría ser una asignatura un año entero, y te aseguro que nos quedaríamos todavía corta.

reprogramación de actividades y evaluaciones, con el fin de que se pueda cerrar la asignatura dentro del tiempo disponible.

IV. Problemáticas sobre el diseño de la asignatura La Profesión Docente.

a. La problemática más relevante de la asignatura corresponde a que los contenidos de las unidades son muy generales, poco específicos, o superficiales. Los docentes comentan que esto se debe a que hay contenidos y materias de la asignatura que son abarcados de manera específica y profunda en asignaturas futuras, por lo que la asignatura La Profesión Docente se configura como la introducción o punta de partida para estos temas. En consecuencia, los contenidos no son impartidos de manera detallada, ya que son centrales más adelante en la malla curricular.

DOC1 P12: Vuelvo a insistir, es como... es que esta asignatura es la introducción de la introducción, y son pinceladas que te van a... son el puente, o el trampolín, para entender otras cosas. Ese es el problema de la asignatura como tal.

b. Las metodologías de evaluación son de tipo tradicional, y muchas veces, no son suficientemente diversificadas para el universo estudiantil de la carrera. Cada generación de estudiantes presenta necesidades, aptitudes y competencias diferentes, donde se presentan dificultades para entender ciertas modalidades o

DOC3 P15: Ahora, eso es lo que yo te comentaba: que tal vez nosotros tenemos un desafío en aquellos estudiantes que son de primer año, y que están yendo a práctica. Yo creo que con ellos tenemos el...

metodologías de trabajo y evaluación ya establecidas en el programa. También existe una disparidad entre las carreras que tienen práctica en primer año con las que tienen más adelante, pues durante el semestre donde se aplica la asignatura, los estudiantes con experiencia en práctica tienen conocimientos de la realidad del sistema educacional chileno.

c. El programa de la asignatura presenta demasiados Resultados de Aprendizaje (8 en total). Los docentes consideran que el total de RE es demasiado elevado para los contenidos de la asignatura, y que son demasiado específicos, de tal manera que sería posible combinar algunos RE para que sean más cohesivos y logrables.

V. Trabajo colaborativo El trabajo colaborativo entre docentes que imparten la asignatura es escaso en relación a los enfoques, metodologías y temáticas de los contenidos. Los docentes deben seguir el programa de asignatura y las evaluaciones establecidas, pero tienen libertad de elegir cómo se abordan los contenidos y adecuar las metodologías a usar. Esta disonancia entre enfoques y visiones

la... de algún modo la obligación de generar tal vez estrategias de evaluación que sean diversificadas, versus a quienes aún no están asistiendo a sus prácticas, por ejemplo.

DOC4 P9: *Mi primera observación al respecto es que son... tal vez demasiado resultados de aprendizaje.*

DOC1 P7: *Cuando tú me hablas de que... me hacía mención, a propósito del syllabus, ya eso es el ejercicio personal que tiene cada docente para adecuar o articular, en función de la carrera, los contenidos del programa como tal.*

sobre la asignatura lleva a que una carrera experimente una asignatura diferente a otra carrera de pedagogía, o incluso que la experiencia entre dos secciones de la misma carrera no sea igual, llevando a diferentes aprendizajes y logros.

- VI. Expectativa del profesorado sobre el estudiantado que cursa la asignatura**
- a. El estudiantado, al estar en el segundo semestre de primer año, carece de una alfabetización avanzada para la realización de metodologías o actividades complejas. Están en un periodo de formación y de emergente nivelación de conocimientos y competencias a nivel de estudiante de Educación Superior y como futuro docente.
- DOC3 P14: [...] Mira: esta es una asignatura que se dicta en primer año. Entonces son estudiantes que vienen, no cierto, ya anteriormente de estos 12 años de escolaridad, que yo le comentaba, entonces son estudiantes de los cuales también hay que formarlos.*
- b. El estudiantado no posee experiencia real como docente en el aula. En primer año se está iniciando su proceso de formación inicial docente, donde los alumnos aún perciben su rol dentro de la carrera como “estudiante”, siendo muy temprano en su formación para auto percibir su rol como docentes.
- DOC4 P9: Sí. Es que los estudiantes por ejemplo en el caso de las Pedagogía en Educación Media no han tenido experiencia como profesores o profesoras en formación. En el en el quinto semestre, en específico, por lo tanto, están más cercanos a su experiencia como estudiantes.*

VII. Estrategias de mejora para la asignatura

a. El programa de asignatura establece un número elevado de Resultados de Aprendizaje. Los docentes consideran que varios resultados de aprendizaje son redundantes, o demasiado específicos. En este sentido, se propone eliminar los resultados de aprendizaje que no transitan hacia los objetivos de la asignatura, o combinar resultados de aprendizaje para reducir el total, y que estos sean más logrables y cohesivos.

DOC3 P8: Yo creo que se podría, tal vez, reducir considerablemente ya a la mitad, y con eso se puede, digamos, se pueden focalizar justamente en aquellos que sean más coherentes con los actuales estándares de carrera de pedagogía.

b. Establecer oportunidades de experimentar la realidad de la labor docente sería beneficioso para el estudiantado, puesto que la asignatura se realiza el segundo semestre del primer año de la carrera, momento en donde los y las estudiantes mantienen su identidad como estudiantes. En este sentido, los docentes proponen la creación de situaciones y actividades donde el estudiantado experimente lo que implica ser docente, cómo se trabaja en el sistema educativo chileno, y en qué consiste el rol del docente en un establecimiento educacional. Algunas ideas provistas son la realización de seminarios o charlas con profesionales educativos

DOC4 P11: ¿Qué es lo que ocurre? Que te formas como profesor o profesora, y luego, nunca te explicaron, o no tuviste oportunidad de conocer cómo la escuela vive día a día, o se organiza, o lleva a cabo una infinidad de procedimientos que están mediados por normativa, como, por ejemplo, los reglamentos, los protocolos que hay que tener, el cumplimiento de las leyes, la asignación de horas lectivas, no lectivas, la escuela es un ecosistema en ese sentido. Entonces, yo

relevantes, como profesores *incluiría... a modo de* experimentados o funcionarios de *bibliografía, tal vez,* organismos gubernamentales del *complementaria, o revisaría* sector educativo. Esto con el fin de que *ahí los contenidos de la* los alumnos se acerquen a La *asignatura, incluiría algo* Profesión Docente de manera más real *sobre legislación* y menos teórica. *educacional. Como, por ejemplo, cómo se estructura la institucionalidad educativa en Chile. Cómo se relaciona el profesorado por ejemplo con la Superintendencia de la Educación.*

2.7.1. Dimensión I: Percepciones del docente sobre los estándares pedagógicos.

En esta dimensión, se destacan las unidades textuales donde el profesional universitario entrevistado expresa su opinión sobre los nuevos estándares de pedagogía y la importancia de estos en la asignatura.

El análisis de los resultados permite establecer tres ideas principales respecto a la percepción de los docentes sobre los estándares. En primer lugar, los entrevistados estiman que no se abarcan los nuevos estándares pedagógicos a cabalidad en la configuración de la asignatura. El tiempo disponible para la realización de la asignatura constantemente se ve afectado por diversos factores, externos a la institución e internos, que inciden negativamente en el transcurso e instrucción de la asignatura. El docente 1, sobre esta situación, comente que “*las y los docentes, en forma general, dependemos de los vaivenes del segundo semestre*”. También se menciona que el alcance de la asignatura es limitado, pues los contenidos establecidos en el programa de asignatura corresponden a temas generales, sin ser profundizados en detalle. Agregando a lo anterior, el estudiantado está recientemente

iniciándose en el mundo docente, por lo que desconocen términos, conceptos y contenidos, no permitiendo indagar a fondo las temáticas de la asignatura. El docente 4 ahonda en esta idea comentando que *“no hay que perder de vista que este es un curso que es para estudiantes de primer año de pedagogía en su segundo semestre. No han tenido cursos de didáctica, de currículum, de evaluación, y están recién iniciándose al conocimiento disciplinar”*.

En segundo lugar, los docentes concuerdan que es trascendental que los estándares pedagógicos de enseñanza sean abarcados por la asignatura, argumentando que los estándares pedagógicos son la base del trabajo docente para el sistema educativo chileno. El docente 3, respecto a la importancia de los estándares, comparte que *“las carreras son evaluadas en función de eso (los estándares pedagógicos) en las acreditaciones, y luego el ejercicio profesional docente”*. La docencia, a nivel de pregrado y en ejercicio, es dirigida por los estándares, puesto que son establecidos por el Marco para la Buena Enseñanza, documento oficial del Ministerio de Educación. Los entrevistados plantean que alinear la asignatura La Profesión Docente para que los estándares pedagógicos sean inherentes en la instrucción de la misma, y como parte de los contenidos, permite que el estudiantado se forme en base a estos estándares, ayudándolos en su proceso de formación inicial en pregrado, y cuando estén ejerciendo en el sistema educativo, en específico con la Evaluación Docente.

Finalmente, los profesores consideran que la dimensión D del Marco para la Buena Enseñanza, correspondiente a “Responsabilidad Profesional”, es la dimensión con más énfasis en la instrucción de la asignatura. Esto se atribuye a la accesibilidad de esta dimensión en comparación a las otras tres dimensiones, las cuales son de carácter más técnico y práctico, implicando un traslado complejo a la instrucción de esta asignatura dirigida a estudiantes de primer año. En cuanto a esta idea, el docente 4 comenta que *“el dominio A, el C, y parte del B no se pueden estudiar a cabalidad o desplegar a cabalidad en una asignatura de primer año, segundo semestre”*. Se ahonda en este tema específica con mayor profundidad en la dimensión VI, sección 2.7.6. De igual forma, estas tres dimensiones junto con Responsabilidad Profesional, son contempladas con mayor detalle en asignaturas futuras, especialmente las relacionadas a las prácticas profesionales.

2.7.2. Dimensión II: Perspectivas del profesorado sobre el diseño de la asignatura y su instrucción.

En esta categoría, se destacan las unidades textuales donde el profesional universitario entrevistado expresa su opinión sobre la asignatura en sí, características relevantes de la asignatura, los docentes y estudiantes que son partícipes en la asignatura, las contribuciones del logro de la asignatura para el perfil de egreso y desarrollo profesional de los estudiantes, y la relación entre la asignatura y los nuevos estándares de pedagogía. De esta dimensión, se destacan tres ideas centrales.

Primeramente, los docentes ponen un gran peso en la asignatura, considerándolo como un ente transversal para la carrera profesional de un docente, y para las mallas curriculares de las carreras de pedagogía. Sin embargo, en contraste con la importancia de la asignatura, los contenidos expresados por el programa de asignatura son impartidos de manera superficial, pues, en palabras del docente 4, “La Profesión Docente *es una asignatura, tal vez por estar en el primer año, es una asignatura de aproximación y de conceptualización respecto de lo que es el sistema educativo, específicamente el sistema escolar, y más aún, y en específico, el quehacer profesional*”. Para evitar repetir los mismos argumentos, este punto en específico es explicado en mayor detalle en la dimensión IV, sección 2.7.4.

A su vez, los docentes perciben que el estudiantado en cierta manera afronta la asignatura con falta de motivación. El docente 3 argumenta que la asignatura en sí es “*muy teórica y poco activa*”, similar al docente 1, quien describe la asignatura como “*tradicional*”. En este sentido, las metodologías y contenidos comprendidos por el programa de asignatura son meramente teóricas y reflexivas, carentes de dinamismo o un atractivo para el estudiantado, culminando así en una predisposición pobre por parte de este último.

2.7.3. Dimensión III: Obstáculos organizacionales para la alineación de la asignatura.

En esta categoría, se señalan las unidades textuales donde el profesional universitario entrevistado expresa su opinión sobre diversas dificultades o inconvenientes, de naturaleza

interna o externa, presentes en el programa de la asignatura, o en la puesta en marcha del programa de la asignatura.

Una problemática relevante, y en la cual concuerdan fuertemente los docentes, se refiere al tiempo disponible para la realización de la asignatura. Los cuatro docentes coinciden que el segundo semestre es especialmente susceptible a situaciones que requieran re-agendar clases o suspender clases, debido a una gran variedad de eventos imprevistos de naturaleza interna y/o externa. Contar con la totalidad de las semanas establecidas en el programa de asignatura es un factor determinante para que se abarquen los estándares, y para lograr los resultados de aprendizaje. Respecto a esta idea, el docente 1 comenta *“ahí puede ocurrir algo completamente circunstancial, que no se apega... a que se suspenda la clase... hay alguna cosa... “sobrenatural”, pensemos así casi manera grandilocuente... tormentas, lluvias, que ha pasado este año... [...] Además de las movilizaciones internas que tiene los procesos estudiantiles, en tanto movimiento de reivindicación, y que me parece súper pertinente, pero muchas veces no se da el caso que puedas cumplir de manera satisfactoria lo que se establece, tanto en el programa como la actividad que tú tienes que desarrollar”*. Esto se refiere a que, durante el año académico, existe la posibilidad de que eventos imprevistos obliguen a las autoridades universitarias a suspender clases. La asignatura La Profesión Docente consiste en dos bloques pedagógicos a la semana, por lo que perder un día de clases implica perder una semana de actividades planificada, conllevando a la necesidad de reprogramar y priorizar objetivos, muchas veces con la necesidad de dejar afuera temáticas y actividades para poder cerrar la asignatura a tiempo. Se consideran estos eventos como un obstáculo institucional, dado que son inherentes y recurrentes para la institución, en este caso, la Universidad de Concepción. En consecuencia, el tiempo disponible para la realización de la asignatura está constantemente comprometido por dichas situaciones imprevistas, afectando la capacidad de abarcar los estándares pedagógicos en su instrucción.

2.7.4. Dimensión IV: Problemáticas sobre el diseño de la asignatura La Profesión Docente.

La dimensión IV corresponde a la percepción de los profesionales entrevistados respecto a diversos problemas presentes en la asignatura, a nivel de diseño y concepción, que a su vez repercuten en la instrucción, y que los estándares pedagógicos sean abarcados.

En primer lugar, y en relación al primer punto de la dimensión II, la instrucción de los grandes contenidos y temáticas de la asignatura se considera superficial, o carente de profundidad. Una idea recurrente entre los docentes corresponde a la concepción de la asignatura como introductoria, en relación a futuras asignaturas. En pocas palabras, el docente 1 describe la asignatura como “*la introducción de la introducción*”, conformada por “*pincladas que son el puente, o el trampolín, para entender otras cosas*”. Específicamente, la asignatura La Profesión Docente introduce temas relevantes para la labor docente, las cuales son vistas a profundidad en asignaturas futuras. Por ejemplo, el contenido sobre el sistema educativo chileno se imparte en esta asignatura, pero es el eje central de la asignatura *Análisis Organizacional y Liderazgo Educativo* del quinto semestre de la carrera, o temáticas relacionadas a instrumentos de evaluación, que son centrales en la asignatura *Evaluación para el Aprendizaje* de sexto semestre. En este sentido, y por las limitaciones de tiempo y conocimientos de los estudiantes, no es posible ahondar en estos temas de manera específica.

En segunda instancia, los docentes consideran que las metodologías utilizadas para la cobertura de los contenidos no son suficientemente diversificadas. El docente 1 cuenta una anécdota para ejemplificar este tema: “*Me comentaba un docente hoy día por la mañana, y que también hay que tener un poco una mirada de contención. Sí. Y me ponía el caso que vio una alumna que trae un perrito a clases. Porque su contención. Bueno, yo soy animalista... “forever”, así que no me hago problemas, pero no sé si el resto... pueda hacerse partícipe de actividades como esta. A propósito del respeto, de los estándares, que me estás indicando, porque finalmente estamos ante situaciones completamente cambiantes y... y que nos ha obligado como docentes a actualizar nuestras formas, y entender los procesos educativos muy distintos. Sin duda que hay que incluir un montón de otras estrategias más allá de la disposición o predisposición que tenemos como docente*”. De esta manera, se pone en evidencia una creciente necesidad para los docentes de orientarse y actualizar sus

metodologías en frente al universo estudiantil de la carrera, quienes cada año, presentan diferentes atenciones o necesidades educativas.

En tercer lugar, los profesores entrevistados concuerdan en que hay demasiados resultados de aprendizaje establecidos en el programa para la asignatura. Esta idea se explica en mayor detalle en la dimensión VII, punto 2.7.7.

2.7.5. Dimensión V: Trabajo colaborativo.

En esta categoría, los participantes expresan su opinión sobre las instancias de trabajo colaborativo existentes entre los docentes de la Facultad que imparten la asignatura. En este caso, los docentes expresan que las prácticas de trabajo colaborativo entre los colegas que imparten la asignatura La Profesión Docente son escasas. Cada docente tiene cierta libertad de desarrollar el programa de asignatura según lo vea propicio, ahondando en ciertos temas y eligiendo metodologías que el profesional considere oportuno, siempre teniendo en cuenta los resultados de aprendizaje, temáticas a cubrir y las evaluaciones. El docente 4 expresa que *“cada colega tiene una idea distinta de enfoque u orientación pedagógica”*, junto con el docente 1, quien afirma que *“aquí cada profe hace... sus syllabus”*. Esta libertad implica varias facilidades en el trabajo docente, pero a su vez, produce discordancia entre los enfoques que cada profesor le da a la asignatura. Esto puede conllevar a que diferentes carreras tengan diferentes experiencias con la asignatura La Profesión Docente, e incluso que dos secciones de la misma carrera, pero con diferentes profesores, experimenten esta disonancia, incidiendo en sus aprendizajes y formación inicial. Las opiniones de los docentes implican una falta de visión compartida sobre la asignatura.

2.7.6. Dimensión VI: Expectativas el profesorado sobre el estudiantado que cursa la asignatura.

En esta categoría, los docentes hablan sobre los y las estudiantes que cursan la asignatura La Profesión Docente, sus diferentes perfiles, y diversas problemáticas que tienen efecto en la realización de la asignatura y sus objetivos.

Los profesores entrevistados observan que el estudiantado carece de competencias universitarias. Estas competencias corresponden a las habilidades de realizar investigaciones

avanzadas sobre temáticas pedagógicas, habilidades de redacción para la creación de ensayos argumentativos, y conocimientos en metodologías comunes en Educación Superior. Sin embargo, es entendible para los docentes, puesto que las y los alumnos que inscriben la asignatura están cursando el segundo semestre del primer año de sus carreras universitarias, recién iniciando en los estudios superiores. Aun así, esto implica un obstáculo para la realización de actividades y usos de metodologías de un nivel más elevado. En este sentido, el docente 1 compara el primer año de universidad como “*quinto y sexto medio*”, haciendo alusión mediante esta metáfora a que los estudiantes de primer año de universidad mantienen una mentalidad similar a la de un estudiante de Educación Media. A su vez, el docente 4 opina que “*no hay que perder de vista que (La Profesión Docente) es un curso que es para estudiantes de primer año de pedagogía en su segundo semestre. No han tenido cursos de didáctica, de currículum, de evaluación, y están recién iniciándose al conocimiento disciplinar*”.

Estrechamente relacionado a esta idea, los docentes expresan que los alumnos no han desarrollado un rol de docente. El docente 3 explica que “*una cosa es hablar de ese rol de estudiante, que cuando llega a la universidad sigue manteniéndolo, porque él, sin duda que es un estudiante, pero que durante el periodo de formación tendrá que ir desvinculándose un poco de ese rol de estudiante para ir asumiendo, paulatinamente, el rol docente, digamos, el rol de autoridad*”. Para los estudiantes, asumir este rol de autoridad docente en primer año es una tarea muy compleja, pues no poseen una experiencia real como docentes. En Pedagogía en Inglés, como en la mayoría de las carreras de pedagogía de la Universidad de Concepción, los internados de práctica se realizan en tercer año. Por lo que el alumnado de La Profesión Docente aún se encuentra lejos de poder vivir la experiencia como docentes de aula en un contexto real. En consecuencia, los docentes deben planificar los contenidos y la materia de la asignatura en función de esta carencia de experiencia, de modo que sea entendible para el alumnado.

2.7.7. Dimensión VII: Estrategias de mejora para la asignatura.

En esta categoría, se establecen las unidades textuales donde el profesional universitario entrevistado comenta sobre modificaciones al programa de la asignatura, con el

objetivo de mejorar la cohesión y aplicación del programa, y por lo tanto, ofrecer una asignatura más relevante y significativa para el desarrollo del docente en formación. Bajo esta premisa, hay dos ideas importantes según lo comentado por los docentes en las entrevistas.

En primera instancia, se considera que los resultados de aprendizaje establecidos en el programa de asignatura son demasiados. Algunos de estos resultados son redundantes, o no aportan directamente al objetivo de la asignatura. Por ejemplo, el docente 4 establece detalladamente lo siguiente: *“Hay algunos que podrían fusionarse, o hay algunos que, tal vez, apuntan a lo mismo. Porque, tal vez, el R2 por ejemplo con el R4 están en la misma línea. Perfectamente el examinar los marcos regulatorios podría incluirlo de analizar la participación docente. [...] Podrían perfectamente fusionarse algunos. Luego creo que, por ejemplo, el R3 específicamente sobre analizar los principios de la formación ciudadana de los derechos humanos y los valores que sustentan la profesión docente, yo creo que se podría estar fusionado, tal vez, con el R6, y afrontarlo todo sobre dilemas de la profesión docente. El enfrentamiento de esos dilemas requiere de análisis de los principios de la formación ciudadana a los derechos humanos y los valores. E inclusive así podría dialogar muchísimo más, por ejemplo, con el dominio D de los estándares, y específicamente con el estándar que tiene que ver con ética profesional. Solo por decir un ejemplo. Entonces me parece igual, en el mismo sentido, el R7 y el R8, tal vez, no están del todo... no son del todo relevantes en función de los estándares, me parece”*. El docente 3 complementa la apreciación de que se establecen demasiados resultados aprendizajes, argumentando: *“A mi juicio, es un número, tal vez, excesivo, digamos. Yo creo que se podría, tal vez, reducir considerablemente ya a la mitad, y con eso se puede, digamos, se pueden focalizar justamente en aquellos que sean más coherentes con los actuales estándares de carrera de pedagogía”*. En este apartado, los docentes expresamente que reducir los resultados de aprendizaje, acotándolos o combinándolos, sería una estrategia de mejora para la asignatura en función de presentar un programa de asignatura más cohesivo, y que se logre abarcar los estándares pedagógicos de enseñanza.

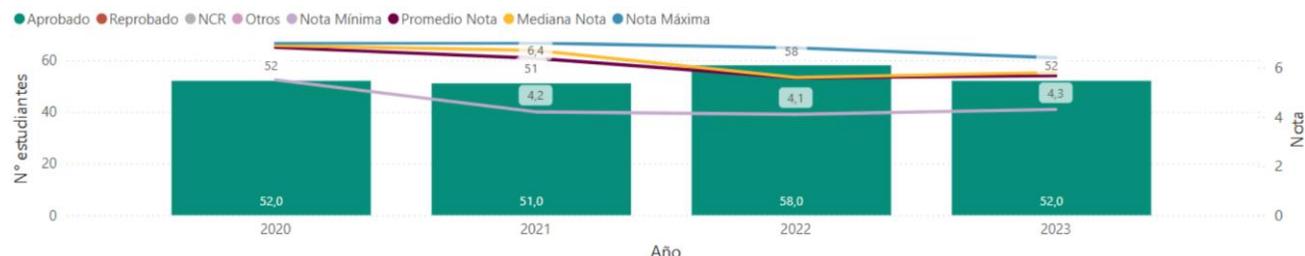
Además, debido a la carente experiencia de los estudiantes en el mundo laboral docente (relacionado a la dimensión IV, punto 2.7.4.), es una buena estrategia establecer

oportunidades para que el estudiantado pueda experimentar la realidad del sistema educativo. El docente 4 ejemplifica una nueva estrategia para fomentar la experimentación de una realidad profesional, diciendo que *“incorporaría como en la metodología la visita a escuelas, la visita a la institucionalidad, la generación de foros de seminarios. Una metodología más activa tal vez. Menos teórica, en el sentido del trabajo docente, con menos exposición docente, y con más visita a la institucionalidad educativa, la escuela, por ejemplo, o con la visita de profesionales que se desempeñan en distintos establecimientos educacionales, muy vinculados, por cierto, a la especialidad de cada carrera, pero también la visita de profesionales o funcionarios que se desempeñan en instituciones o en organizaciones de la institucionalidad educativa, como por ejemplo, Direcciones Provinciales de Educación, Subsecretarías de Educación, Secretaría Regionales Ministeriales, el CPEIP”*. El docente 2, para generar de manera más simple esta experiencia, propone la aplicación de estudios de casos, puesto que *“Un profesional se enfrenta de distintos tipos de situaciones y análisis de casos como instrumento”*, acercando situaciones reales a los estudiantes en un contexto controlado, y fortaleciendo la reflexión.

2.8. Calificaciones del estudiantado en La Profesión Docente.

Figura 3

Resultados de la asignatura cursada por la carrera Pedagogía en inglés (2020-2023)



Nota: Datos facilitados por Jefatura de Carrera de Pedagogía en inglés.

En la figura 3 se representan las notas de un periodo de tres años, desde 2020 hasta 2023 a través de un gráfico combinado. La diferencia de promedio y mediana de las calificaciones entre el año 2021 y 2022 se puede atribuir al regreso de las clases presenciales en la Universidad de Concepción, posterior a la pandemia global de COVID-19 (Centros de

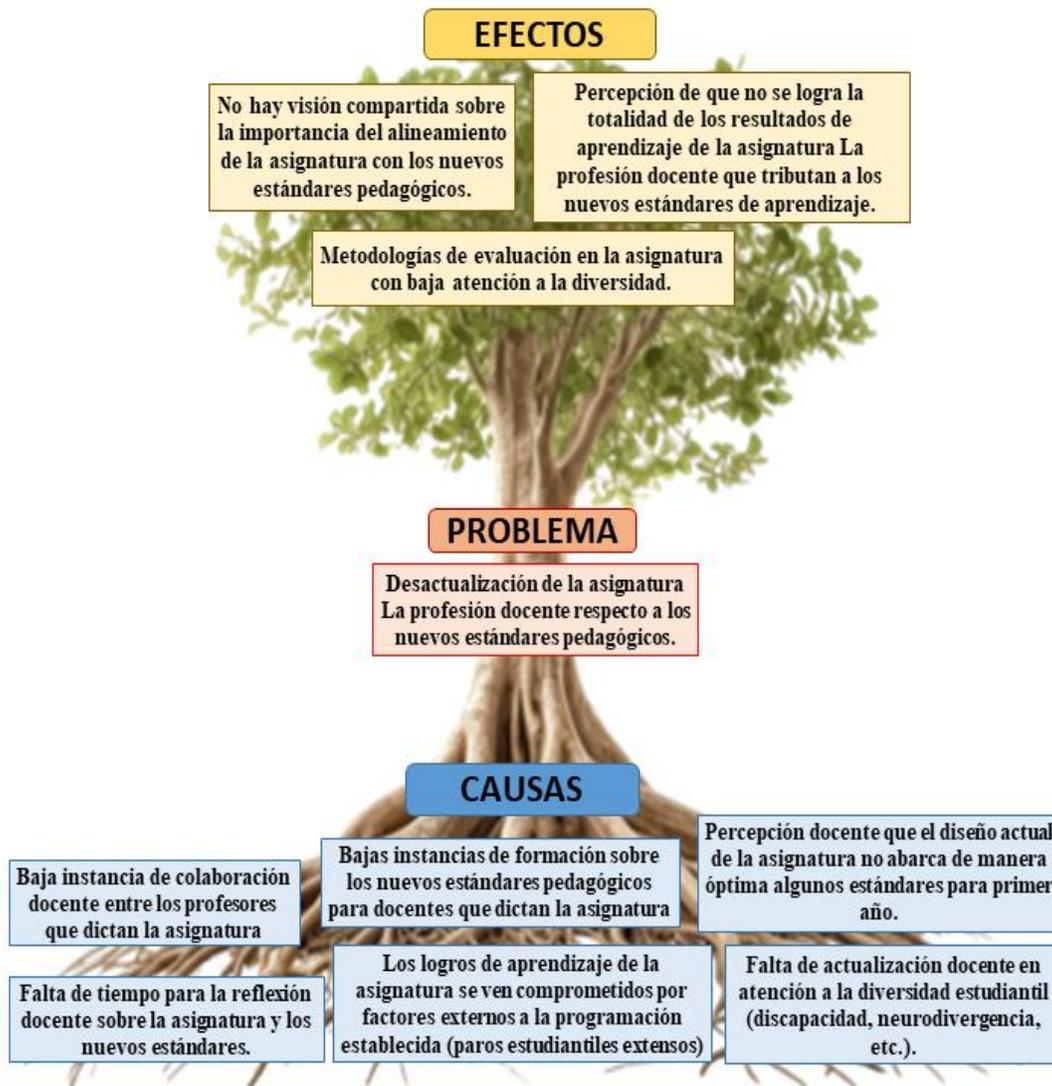
Estudios MINEDUC, 2021). Sin embargo, la figura no muestra cambios significativos en las calificaciones en dicho periodo, por lo cual, no se consideran relevantes estos datos cuantitativos para la propuesta de mejora.

2.9. Árbol de Problemas

A continuación, se detalla el Árbol de Problemas desarrollado a partir de los hallazgos emergentes en relación a los resultados principales del análisis de las entrevistas.

Figura 4

Árbol de problemas.



La principal problemática presente corresponde a la desactualización de la asignatura La Profesión Docente en relación a los estándares pedagógicos de enseñanza. Los Estándares pedagógicos juegan un rol fundamental en la FID, puesto que son un marco regulador de aprendizaje y de desempeño general para los docentes como profesionales de la educación, en evaluaciones como la Evaluación Nacional Diagnóstica (END) y evaluación docente (Universidad Católica Silva Henríquez, 2020), y son establecidos desde la necesidad de que se imparta una educación de calidad a los estudiantes del sistema educativo chileno (Verdugo et al., 2021; Rivero y Medeiros, 2023).

La asignatura La Profesión Docente, al ser un ramo transversal e introductorio en la malla curricular de las carreras de pedagogía de la Universidad de Concepción, corresponde a un momento propicio para que los Estándares pedagógicos sean parte inherente de la instrucción y el diseño de asignatura. Sin embargo, hay varios factores o causas que contribuyen a que estos estándares no puedan ser abordados de manera satisfactoria. Existen factores internos, como las bajas oportunidades de trabajo colaborativo y de formación sobre los nuevos estándares para el profesorado que dicta la asignatura, en conjunto con la percepción que el diseño de la asignatura no permite abarcar de manera óptima dichos estándares, y una falta de actualización docente en atención a la diversidad estudiantil, como necesidades educativas especiales, neuro-divergencia, etc. Y en paralelo, se presentan factores externos a la asignatura en sí, pero que inciden negativamente en la problemática principal, como lo es la falta de tiempo para la reflexión docente sobre la asignatura y los nuevos estándares, y el logro de resultados de aprendizaje. Esta falta de tiempo se produce por situaciones extraprogramáticas que afectan el curso de la asignatura, como las movilizaciones estudiantiles, condiciones ambientales extremas, entre otros.

Debido a que la asignatura presenta una desactualización en cuanto a los nuevos estándares pedagógicos, se producen efectos adversos en la instrucción de la asignatura, como la falta de una visión compartida sobre la importancia del alineamiento de la asignatura con los nuevos estándares pedagógicos, la percepción de que no se logra la totalidad de los resultados de aprendizaje que tributan a los nuevos estándares de aprendizaje en la asignatura, y que las metodologías de evaluación en la asignatura están constituidas con una baja atención a la diversidad.

CAPÍTULO III: PROPUESTA DE MEJORA.

3.1. Objetivos del proyecto de mejora.

3.1.1. Objetivo general del proyecto de mejora.

Actualizar la asignatura La Profesión Docente respecto de los nuevos Estándares pedagógicos.

3.1.2. Objetivos específicos del proyecto.

- Aumentar las instancias de colaboración docente entre docentes que dictan la asignatura.
- Gestionar actualización docente en atención a la diversidad estudiantil.
- Gestionar instancias de formación sobre los nuevos estándares pedagógicos para los docentes de la asignatura
- Generar monitoreo de los avances de la propuesta de actualización de la asignatura.

3.2. Resultados esperados.

- Instauración de prácticas de trabajo colaborativa y una visión compartida en el profesorado sobre aspectos claves de la asignatura La Profesión Docente, relación a su planificación e instrucción.
- Actualización de competencias y metodologías relacionadas a la atención a la diversidad de los estudiantes (neuro-divergencias) utilizadas por los docentes que imparten la asignatura.
- Los docentes que imparten la asignatura La Profesión Docente conocen los nuevos estándares pedagógicos de enseñanza, y la importancia de que estos estándares sean parte inherente de la asignatura.
- Los profesionales educativos de la Facultad de Educación que han sido partícipes del proyecto de mejora perciben que la instrucción de la asignatura se ha actualizado en función de los nuevos estándares pedagógicos y la diversidad de necesidades educativas del estudiantado.

3.3. Metas de efectividad.

- El 80% de los docentes perciben que se instauró una praxis de colaboración y cooperación entre los docentes que imparten la asignatura La Profesión Docente, compartiendo metas y conceptos claves
- El 80% de los docentes consideran que actualizaron sus conocimientos en metodologías con atención en la diversidad estudiantil en relación a sus necesidades emergentes.
- El 80% de los docentes que imparten la asignatura La Profesión Docente integran al menos 3 de los dominios de los estándares en su planeación.
- El 80% de los docentes que imparten la asignatura La Profesión Docente participan de las actividades de exploración, análisis y reflexión.

3.4. Descripción de la propuesta de mejora.

Para abarcar las problemáticas emergentes en el árbol de problemas, se dispone una propuesta de mejora basada en el trabajo colaborativo, perfeccionamiento docente y la reflexión mediante el uso de estrategias de mejora como lo son el estudio de clases y posterior triada formativa, donde participen los docentes universitarios de la Facultad de Educación que impartan la asignatura La Profesión Docente el año 2025, profesionales pertenecientes a unidades de acompañamiento y desarrollo internas de la institución, y varios actores importantes de la Facultad de Educación, como lo son sus autoridades, control de calidad, y el estudiantado.

El proyecto de mejora del programa de la asignatura "La Profesión Docente" se desarrolla en base a los nuevos estándares presentados por el CPEIP para el año 2021. Considerando la naturaleza meramente basada en las ciencias pedagógicas de la asignatura La Profesión Docente, y la posibilidad que el docente que imparte la asignatura La Profesión Docente no sea profesor de inglés (o no tiene las competencias disciplinarias para enseñar inglés), los estándares disciplinarios no serán considerados de manera relevante para efecto de este proyecto, debido a que no tienen incidencia directa en los resultados esperados establecidos específicamente para la asignatura. Los estándares pedagógicos están basados

en las ciencias pedagógicas y son iguales para todas las carreras de pedagogía (CPEIP, 2021a).

A su vez, la articulación y configuración de los Estándares de La Profesión Docente de Educación Básica y Media son paralelos a los dominios establecidos en el Marco para la Buena Enseñanza, tomando en consideración que ambos instrumentos han sido construidos por el mismo organismo bajo un marco conceptual común con el objetivo de que estos documentos sean cohesivos, y establezcan una línea base para el trabajo docente, su perfeccionamiento y evaluación (CPEIP, 2021b)

Debido a que la asignatura La Profesión Docente fue rediseñada el año 2016, su configuración fue diseñada para que tramitara a los estándares pedagógicos establecidos en los Estándares Orientadores para carreras de Pedagogía del año 2014 (MINEDUC, 2014). Por lo tanto, los estándares en los cuales está basada la asignatura están desactualizados frente a los nuevos Estándares de La Profesión Docente para Carreras de Pedagogía en Inglés establecidos por el CPEIP el año 2021.

A continuación, desde la tabla 6 a la tabla 10, se presenta la descripción de la propuesta de mejora, explicando las actividades, resultados esperados, metas de efectividad, indicadores y métodos de verificación. Cada tabla explica un objetivo específico diferente.

Tabla 6

Desarrollo del Objetivo Específico 1 de la propuesta de mejora.

Objetivo específico	Resultado Esperado	Metas de efectividad
OE1: Aumentar las instancias de colaboración docente entre docentes que dictan la asignatura.	Instauración de una praxis de trabajo colaborativa y una visión compartida en el profesorado sobre aspectos claves de la asignatura La Profesión Docente, relación a su planificación e instrucción.	El 80% de los docentes perciben que se instauró una praxis de colaboración y cooperación en las jornadas de actualización de la asignatura La Profesión Docente, quedando satisfechos de el programa final de ésta.
Actividades	Metas por actividad	Medios de verificación
<p>Actividad N°1: Taller introductorio sobre visión compartida y trabajo cooperativo para la actualización de la asignatura.</p> <p>Responsables: Unidad de aseguramiento de la calidad de la Facultad de Educación.</p> <p>Participantes: Docentes que imparten la asignatura; Autoridades de la Facultad de Educación.</p> <p>Plazo: 1 sesión de 2 horas. Total 1 semana.</p>	<p>El 80% de los docentes que imparten la asignatura y autoridades de la Facultad de Educación, participan en el taller sobre visión compartida.</p> <p>El cuestionario registra una valoración positiva sobre la importancia del trabajo colaborativo docente, para actualizar de manera exitosa la asignatura.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Registro de asistencia al taller. - Cuestionario de autoevaluación sobre visión compartida sobre el trabajo colaborativo docente.
<p>Actividad N°2: Taller sobre trabajo colaborativo para la actualización de la asignatura.</p>	<p>El 80% de los docentes que imparten la asignatura La Profesión Docente participan en el taller sobre trabajo colaborativo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Registro de asistencia al taller. - Encuesta de satisfacción sobre las prácticas de trabajo colaborativo y visión compartida entre los docentes que

Responsables: Unidad de Investigación y Desarrollo de la Universidad de Concepción [UNIDD].

Participantes: Docentes que imparten la asignatura.

Plazo: 2 sesiones de 2 horas. Total 2 semanas.

imparten la asignatura La Profesión Docente.

En la Tabla 6, se plantea el primer objetivo específico 1 “Aumentar las instancias de colaboración docente entre docentes que dictan la asignatura”. Este objetivo busca dar respuesta a la necesidad de establecer una praxis de trabajo colaborativo entre los profesionales de la Facultad de Educación que imparten la asignatura La Profesión Docente a las carreras de pedagogía. Para lograr este objetivo, se establecen tres actividades que buscan motivar a los docentes a crear una visión compartida sobre la asignatura: en qué consiste la asignatura, qué metas se deben lograr, cómo abordar los contenidos, etc. De esta forma, los docentes colaboran entre sí para darle un sentido general y constante a la asignatura, evitando que la instrucción de la asignatura sea radicalmente diferente entre secciones o entre carreras. Estas actividades corresponden a un taller introductorio sobre la visión compartida realizado por la unidad de aseguramiento de la calidad de la Facultad de Educación, seguido de un taller focalizado en trabajo colaborativo y cooperativo, realizados por la UNIDD, repartición de la Dirección de Docencia de la Universidad de Concepción, ambas entidades operan como una asistencia técnico-pedagógica interna.

Tabla 7

Desarrollo del Objetivo Específico 2 de la propuesta de mejora.

Objetivo específico	Resultado Esperado	Metas de efectividad
----------------------------	---------------------------	-----------------------------

OE2: Gestionar actualización docente en atención a la diversidad estudiantil. Actualización de competencias y metodologías relacionadas a la atención a la diversidad del estudiantado (neurodivergencias y/o personas con discapacidad) utilizadas por los docentes que imparten la asignatura. El 80% de los docentes de la asignatura consideran que actualizaron sus conocimientos en metodologías y formas de evaluación y atención de estudiantado con discapacidad y/o neurodivergencia.

Actividades

Metas por actividad

Medios de verificación

Actividad N°3: Taller sobre “atención a la diversidad en el aula, nuevas metodologías de enseñanza y formas de evaluar”

Responsables: Unidad de Inclusión del CADE (ATE interna, dependiente de Dirección de docencia).

Participantes: Docentes que imparten la asignatura La Profesión Docente.

Plazo: 1 sesión semanal de 2 horas. Total (1 mes).

Se mantiene una asistencia promedio del 65% de los docentes que imparten la asignatura La Profesión Docente en cada sesión del taller.

Más del 80% de los docentes que imparten la asignatura aprueban la resolución de un caso de prueba realizado por la Unidad de Inclusión del CADE para ver sus competencias sobre atención a la diversidad en aula.

- Registro de asistencia al taller.
- Resolución de caso práctico sobre conocimientos, habilidades y competencias para atender a la diversidad en el aula universitaria.

Actividad N°4: Desarrollo de actualización del programa La Profesión Docente atendiendo a la diversidad en el aula.

Responsables: Docentes que imparten la asignatura La Profesión Docente y Unidad de inclusión del CADE.

Participantes: Docentes que imparten la asignatura La Profesión Docente.

La actualización del programa La Profesión Docente cuenta con al menos 3 formas de evaluación distintas, así como la implementación de al menos dos metodologías para atender a la diversidad en el aula.

- Revisión de indicadores de accesibilidad por parte de la UNIDD de la actualización del programa “La Profesión Docente”.

Plazo: 1 sesión semanal de 2 horas. Total
(1 mes).

La tabla 7 corresponde al segundo objetivo específico de la propuesta: Gestionar actualización docente en atención a la diversidad estudiantil. Este objetivo se basa en la creciente urgencia de integrar metodologías actualizadas a las nuevas generaciones de futuros docentes, quienes presentan diferentes necesidades educativas, como lo son la neuro-divergencia, capacidades diferentes, entre otros. Uno de los resultados principales de las entrevistas se relaciona con las metodologías utilizadas por los docentes, quienes perciben que son de tipo “tradicional” o poco diversificadas, no atendiendo a estas nuevas necesidades del estudiantado. En base a estos hallazgos, se configuran dos actividades que requieren la participación del Centro de Apoyo al Desarrollo del Estudiante (CADE), específicamente su área de inclusión. La primera actividad corresponde a una o dos jornadas de un taller sobre la diversidad de necesidades educativas, donde participe al menos el 80% de los docentes que dicta la asignatura. Para el cierre de esta actividad, además del registro de asistencia, los docentes deben elaborar y compartir con los participantes un ticket de salida con los conocimientos que adquirieron en el taller. La segunda actividad es la evaluación de las competencias y metodologías adquiridas mediante en el taller, por medio de un cuestionario.

Tabla 8

Desarrollo del Objetivo Específico 3 de la propuesta de mejora.

Objetivo específico	Resultado Esperado	Metas de efectividad
OE3: Gestionar instancias de formación sobre los nuevos estándares pedagógicos para los docentes de la asignatura.	Los docentes que imparten la asignatura La Profesión Docente conocen los nuevos estándares pedagógicos de enseñanza, y la importancia de que estos estándares sean parte inherente de la asignatura.	El 80% de los docentes que imparten la asignatura La Profesión Docente integran al menos 3 de los dominios de los estándares en su planeación (8 estándares).

Actividades	Metas por actividad	Medios de verificación
<p>Actividad N°5: Desarrollo de taller de actualización de asignatura La Profesión Docente con nuevos estándares de enseñanza.</p> <p>Responsables: Docentes que imparten la asignatura La Profesión Docente y UNIDD.</p> <p>Participantes: Docentes que imparten la asignatura La Profesión Docente y UNIDD.</p> <p>Plazo: 1 sesión semanal de 2 horas por 1 mes.</p>	<p>Se mantiene una asistencia promedio del 65% de los docentes que imparten la asignatura La Profesión Docente en las reuniones de trabajo para actualización de la asignatura.</p> <p>Nivel de más de 80% de acuerdo entre los profesores que imparten la asignatura sobre las actualizaciones realizadas al programa al finalizar las jornadas de actualización.</p>	<p>- Registro de asistencia a las jornadas de actualización de la asignatura.</p> <p>- Borrador de programa de asignatura con cambios y modificaciones propuestas en función de la incorporación de los nuevos estándares de enseñanza.</p>
<p>Actividad N°6: Evaluación sobre la implementación de los estándares pedagógicos en la enseñanza de la asignatura La Profesión Docente.</p> <p>Responsables: Unidad de aseguramiento de la calidad de la Facultad de Educación</p> <p>Participantes: Docentes que imparten la asignatura La Profesión Docente.</p> <p>Plazo: 1 observación de clase por 16 semanas.</p>	<p>Se evidencia el despliegue de al menos 8 de los 12 estándares pedagógicos en el desarrollo de la asignatura La Profesión Docente para la carrera de Pedagogía en inglés.</p>	<p>- Pauta de cotejo sobre la presencia de los estándares pedagógicos en la instrucción de la asignatura La Profesión Docente.</p>

La tabla 8 presenta el tercer objetivo específico: “Gestionar instancias de formación sobre los nuevos estándares pedagógicos para los docentes de la asignatura”. Este objetivo específico apunta a generar cambios a nivel curricular, mediante el perfeccionamiento de las prácticas docentes en función de los nuevos estándares pedagógicos. Los docentes que imparten la

asignatura en cuestión, de acuerdo a los resultados principales de la investigación, conocen la importancia de estos estándares pedagógicos en la formación docente y en el trabajo como profesional educativo. Sin embargo, debido a factores internos y externos, la asignatura no abarca satisfactoriamente los estándares. En base a esta problemática, se configuran dos actividades. La primera actividad de esta etapa es un taller enfocado en los nuevos estándares pedagógicos establecidos por el CPEIP el 2021, organizado por la Unidad de Investigación y Desarrollo Docente (UNIDD), como ATE interna. Como medios de verificación, se propone el registro de asistencia al taller y un ticket de salida sobre las temáticas y aprendizajes realizados en el taller, para compartir con los participantes y ahondar en las competencias y conocimientos obtenidos. Y la segunda actividad está constituida por un cuestionario de autoevaluación sobre la implementación de los estándares pedagógicos en la instrucción de la asignatura La Profesión Docente. De esta forma, los docentes pueden expresar sus opiniones y demostrar los conocimientos adquiridos en esta etapa. Además de la UNIDD, es importante la participación de un profesional de Control de Calidad de la Facultad de Educación, para que supervise las actividades y las contribuciones que puedan ayudar a los cambios curriculares necesarios para que se abarquen los estándares. Además, este profesional jugará un rol clave en la próxima etapa.

Tabla 9

Desarrollo del Objetivo Específico 4 de la propuesta de mejora.

Objetivo específico	Resultado Esperado	Metas de efectividad
OE4: Generar monitoreo de los avances de la propuesta de actualización de la asignatura.	Los profesionales educativos de la Facultad de Educación que han sido partícipes del proyecto de mejora perciben que la instrucción de la asignatura se ha actualizado en función de los nuevos estándares pedagógicos y la diversidad de necesidades educativas del estudiantado.	El 80% de los docentes que imparten la asignatura La Profesión Docente participan de las actividades de exploración, análisis y reflexión.

Actividades	Metas por actividad	Medios de verificación
<p>Actividad N°7: Triada formativa. Responsables: Docente que imparta la asignatura a la carrera de Ped. en inglés; Docente que no imparta la asignatura a Ped. en Inglés; Profesional de control de calidad de la Facultad de Educación. Plazo: 7 semanas.</p>	<p>Los responsables realizan reuniones de reflexión al menos 5 veces durante las semanas 12 a la 18.</p>	<p>- Actas de reuniones durante el desarrollo de las actividades del OE4.</p>
<p>Actividad N°8: Estudio de clases (EC) de la asignatura La Profesión Docente en la carrera de Pedagogía en inglés. Responsables: Docente que imparta la asignatura a la carrera de Ped. en inglés; Docente que no imparta la asignatura a Ped. en Inglés; Profesional de control de calidad de la Facultad de Educación. Plazo: 3 semanas.</p>	<p>El 80% de los docentes que imparten la asignatura La Profesión Docente asisten a la o las clases de exploración.</p>	<p>- Acta de reunión en Jornada Reflexiva sobre la o las clases analizadas. - Notas/apuntes de hallazgos relevantes sobre la o las clases analizadas.</p>
<p>Actividad N°9: Reunión reflexiva sobre el EC. Responsables: Docentes que imparten la asignatura La Profesión Docente. Un docente que no imparta la asignatura. Profesional de control de calidad de la Facultad de Educación. Plazo: 3 semana.</p>	<p>El 80% de los docentes que participaron en el EC participan de la Reunión Reflexiva.</p>	<p>- Informe sobre conclusiones y acuerdos realizados a través de la reflexión y discusión sobre la clase explorada. - Retroalimentación de instrumento.</p>

Actividad N°10: Autoevaluación mediante encuesta de satisfacción del proyecto de mejora, realizada por el profesional de Control de Calidad de la Facultad de Educación; Estudiantado de la carrera de Pedagogía en inglés de la asignatura.	- El 80% de los participantes del proceso de reflexión y EC responden la encuesta. - El 80% de los participantes del proceso de reflexión y EC responden el cuestionario de autoevaluación. - Un 65% de los estudiantes de la asignatura La Profesión Docente responden la encuesta.	- Encuesta de satisfacción a docentes que imparten la asignatura La Profesión Docente respecto a la realización del proyecto y sus resultados. - Encuesta de satisfacción de cierre a estudiantado de la asignatura La Profesión Docente respecto a la diversidad de metodologías y actividades utilizadas en el semestre. - Cuestionario de autoevaluación sobre el proceso de mejora.
Responsables: Docentes que imparten la asignatura; Estudiantes de la asignatura La Profesión Docente; Profesional de control de calidad de la Facultad de Educación.		
Plazo: 2 semanas.		

El último objetivo esperado de la propuesta es “generar monitoreo de los avances de la propuesta de actualización de la asignatura.” En esencia, este objetivo corresponde al seguimiento y evaluación del proceso en general de la propuesta, y los resultados que arroja una vez realizadas las actividades propuestas, según la percepción de los participantes. Para lograr esta meta, se establecen tres actividades. La primera actividad consiste en una triada formativa, entre un docente que imparta la asignatura La Profesión Docente a la carrera de Pedagogía en inglés, otro que imparta la asignatura, pero no a la carrera de Ped. en inglés, y el profesional de control de calidad de la Facultad de Educación. Esta tríada consiste en reuniones semanales respecto a los cambios realizados a la asignatura en su instrucción en base a diversidad, trabajo colaborativo y los nuevos estándares pedagógicos. En estas reuniones, se debe discutir y reflexionar sobre el proceso que ha implicado estos cambios, y los resultados. Además, esta actividad es paralela y transversal al resto de actividades programadas para esta etapa. La segunda actividad corresponde a un estudio de clases (EC) en la asignatura La Profesión Docente realizada en una clase en Pedagogía en inglés, donde participan nuevamente los docentes que imparten la asignatura, y el profesional de control de calidad de la Facultad. Idealmente deben

participar los mismos responsables de la tríada formativa en esta actividad, y realizar el EC en dos o más ocasiones. Los participantes deben tomar notas y apuntes sobre lo que observan en la clase, para ser discutidas en la siguiente etapa. Posterior y en relación al EC, la siguiente actividad es una jornada reflexiva en base al estudio, donde se pueda reflexionar, discutir y compartir ideas y hallazgos relevantes sobre las clases estudiadas, especialmente en función de los talleres realizados anteriormente. Para finalizar, la última actividad es una encuesta de autoevaluación mediante sobre el proyecto de mejora en su totalidad, para analizar las percepciones, motivaciones y resultados. Esta encuesta debe ser realizada por el profesional de Control de Calidad de la Facultad de Educación.

A continuación, en la tabla 10, se presenta la Carta Gantt de la propuesta, con las duración y fechas de cada actividad. La configuración de la Carta Gantt de la propuesta se realizó en base a las fechas establecidas en el calendario de docencia de Pregrado 2025. La propuesta de mejora tiene una duración de 18 semanas, iniciando en la última semana de Julio, que corresponde a un periodo para realizar jornadas de perfeccionamiento docente. También se consideraron fechas importantes donde no es posible realizar actividades, ilustradas en la tabla 11.

Tabla 10

Carta Gantt de la propuesta de mejora.

		Jul.	Agosto			Septiembre				Octubre				Noviembre				Diciembre				Enero						
Actividades		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	12	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27
OE1	Act. N°1	X																										
	Act. N°2	X	X																									
OE2	Act. N°3	X	X	X	X																							
	Act. N°4	X	X	X	X																							
OE3	Act. N°5	X	X	X	X																							
	Act. N°6			X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X								
OE4	Act. N°7															X	X	X										
	Act. N°8															X	X	X										
	Act. N°9															X	X	X										
	Act. N°10																					X	X					

Tabla 11

Fechas y actividades importantes del calendario de docencia de Pregrado 2025.

Semana	Hito
Semana 1 (Julio)	Jornada de Perfeccionamiento Docente
Semana 3 (Agosto)	Inicio de clases segundo semestre
Semana 8 (Septiembre)	Receso académico por Fiestas Patrias
Semana 20 (Diciembre)	Termino de segundo semestre
Semana 23 (Diciembre)	Receso académico por Navidad.
Semana 28 (Febrero)	Inicio vacaciones de verano.

Fuente: Calendario de docencia de Pregrado 2025.

3.5. Fundamentación teórica.

3.5.1. Trabajo colaborativo.

El trabajo colaborativo se puede considerar como una estrategia o táctica para lograr objetivos y llegar a metas colectivas, a través de la colaboración mutua de un grupo de individuos, aprendiendo actitudes y conocimientos en el proceso, instaurando así una cultura laboral colaborativa (Aparicio y Sepúlveda, 2019; Díaz y Sánchez, 2017). Por lo que aplicar esta estrategia en el ámbito educativo es beneficioso para el logro de metas institucionales y educacionales.

Establecer una línea de trabajo grupal entre profesores permite crear un ambiente laboral agradable, donde haya confianza entre los participantes, se incentive la ayuda y el apoyo a nivel personal y profesional, y las metas sean compartidas y comprendidas por todos los integrantes del grupo de trabajo (Tantaleán et al., 2022). Mediante este ejercicio, los docentes adquieren nuevas habilidades sociales, y/o pulen sus habilidades ya existentes, teniendo así incidencia directamente en su forma de enseñar, por ejemplo, el mejoramiento en sus habilidades blandas como liderazgo, innovación, planificación, comunicación, entre otras (Cornejo et al., 2023). De esta forma, el trabajo colaborativo se considera una práctica de mejoramiento profesional en los establecimientos educacionales, generando así un

proceso de perfeccionamiento docente donde los profesores aprenden y mejoran sus prácticas pedagógicas a través del apoyo y aprendizaje entre pares, incidiendo positivamente en el proceso de aprendizaje y enseñanza para los estudiantes de la institución (Brenes et al., 2023). También la ley 20.903 de 2016 reconoce al trabajo colaborativo como una herramienta del mejoramiento de la educación y de las prácticas pedagógicas profesionales, inclusive siendo normado en la Ley General de Educación de Chile (Ley 20.370, 2009) donde se explica en gran detalle formas de trabajo colaborativo en función de incluir a nuevos docentes del sistema educativo en las instituciones donde han sido contratados, siempre con el objetivo del mejoramiento docente en pos de ofrecer una mejor educación.

En el contexto de Educación Superior, especialmente en relación a la FID, el trabajo colaborativo es un componente clave para el aprendizaje profundo, y mediante las prácticas docentes basadas en la cooperación, beneficia a los estudiantes que en el futuro ejercerán como docentes mediante la adquisición de competencias, actitudes y habilidades de cooperación y aprendizaje grupal, y mejorando así su desempeño académico (Campos et al., 2024; Ticona et al., 2021). Al titularse, estos docentes podrán dar respuesta a las necesidades y cambios emergentes que surgen en el ámbito educativo en la actualidad (Caicedo et al., 2024).

3.5.2. Visión compartida.

Una visión compartida corresponde a un elemento clave para dar dirección a un proceso de mejora educacional y en la generación de cambios (Martin et al., 2014). A su vez, es definida como una práctica de liderazgo fundamental para una buena dirección en ámbitos educativos (MINEDUC, 2015). Al ser un componente inherente en el trabajo colaborativo, la instauración de una visión compartida en un contexto escolar requiere una comunicación fluida y efectiva entre los individuos participantes, donde sus intereses a nivel personal sean paralelos y vinculados con los intereses de la organización o institución a la que pertenecen (Moreno, 2009).

Para el desarrollo de la propuesta de mejora, se pretende que los docentes que imparten la asignatura La Profesión Docente logren instaurar una visión compartida sobre la asignatura, en función de cambios a la instrucción de la asignatura y sus componentes, la

cooperación, y que se comprenda la importancia de que los estándares pedagógicos sean una parte inherente de la asignatura (Rivero et al., 2018).

3.5.3. Triada formativa.

Una triada formativa corresponde a una estrategia de trabajo colaborativo que engloba tres actores, normalmente involucrados en un proceso de práctica profesional de docencia (profesor en práctica – docente guía – docente tutor) con el objetivo de alcanzar metas mediante el análisis de las prácticas, la comunicación y retroalimentación de los participantes (Romero y Maturana, 2011). A través de la interacción en una triada formativa, los participantes, mediante intercambio de opiniones y reflexiones, construyen conocimientos pedagógicos y disciplinares, reconocer oportunidades de mejora en las prácticas, y se enlaza un vínculo más significativo entre los participantes (Bravo y Santibáñez, 2023; Vanegas y Fuentealba, 2019b).

Para esta triada formativa, los participantes corresponden a personajes claves en la configuración y desarrollo de la asignatura en cuestión. El docente universitario es un profesional que tiene un papel desarrollador en la formación de docentes, ya que está capacitado para educar y evaluar, a enseñar cómo educar y cómo evaluar. (Garbizo et al., 2020). A su vez, para que la propuesta de mejora tenga un efecto positivo en la calidad de la educación en una institución de Educación Superior, es igual de fundamental contar con la participación del cuerpo estudiantil en los procesos de reestructuración y mejora. (Boqué et al., 2011). La calidad de la educación es un derecho universal para el estudiantado, y su principal característica es la relación profesor-estudiante con el objetivo de lograr aprendizaje significativo y transversal (Calventus, 2023). Por este motivo, es necesaria la participación de un profesional que vele por la calidad del proceso de aprendizaje y enseñanza en esta propuesta, ya que se es necesario apuntar al logro de una educación de calidad en la institución, especialmente en carreras de pedagogía.

3.5.4. Estudio de Clases.

El estudio de clases (EC) es una estrategia para incentivar el trabajo colaborativo entre los docentes que imparten la asignatura. El EC consiste en la observación y posterior

análisis de una clase, donde se hacen partícipes dos o más profesionales educativos (Rojas et al., 2022). Mediante este método de trabajo, los participantes reflexionan sobre su trabajo, se identifican fortalezas y debilidades, se retroalimentan e intercambian conocimientos, experiencias y estrategias, con el objetivo de generar una mejora continua en la labor profesional y en la conexión entre los participantes, apuntando a metas comunes (Duk et al., 2021; Gajardo et al., 2022).

En su serie sobre trabajo colaborativo, el MINEDUC (2019) detalla los beneficios del uso de estudio de clases, como lo es poder establecer una visión compartida sobre buenas prácticas pedagógicas y el impacto sus procesos de enseñanza, promover hábitos de aprendizaje en conjunto y relaciones de confianza, y el enfoque en el aprendizaje de los estudiantes. En la misma literatura, se presenta el estudio de clases como un ciclo, lo que posibilita la reutilización de la estrategia en la misma investigación.

Figura 5

Partes del ciclo del estudio de clases.



NOTA: Adaptado de Estudio de Clases (MINEDUC, 2019).

Gajardo et al., (2020) simplifica las partes establecidas en la figura 5, estableciendo cinco etapas.

- **Etapa 0 – Preparación:** En esta etapa previa se configura la implementación de la propuesta en función de una problemática, los participantes, espacios, fechas, y los criterios y reglas a seguir.
- **Etapa 1 – Encuadre del problema:** Anterior a la planificación de la clase experimental a realizar, la entidad que va a implementar el estudio de clases debe conocer, interiorizarse y entender la problemática en cuestión.
- **Etapa 2 – Planificación de la clase experimental:** En esta etapa, se establecen los resultados de aprendizaje de la clase experimental que va a ser observada, que pueda proporcionar evidencia relevante sobre la problemática, y que responda a las necesidades educativas del estudiantado. Se recomienda realizar 2 o 3 sesiones de planificación de la clase experimental, entre el equipo que va a observar y el docente que imparte la asignatura.
- **Etapa 3 – Realización de la clase investigativa:** Los profesionales que forman parte del equipo de observación asisten a la clase planificada, procurando que el desarrollo de la clase ocurra con normalidad y sin interrupciones. Los observadores deben tomar notas de lo que ocurra en la sala, no interactuar con estudiantes ni el docente, ni conversar entre ellos o ellas. Solo si hay tiempo, se pueden entrevistar de manera acotada a los estudiantes que participaron en la clase, y también es posible tomar trabajos escritos de los estudiantes como registro.
- **Etapa 4 – Reflexión:** Posterior a la realización de la clase investigativa, se realiza la reunión de discusión y reflexión de los hallazgos. En esta reunión, se debe establecer un líder que se encargue de moderar y organizar la discusión. Se inicia recordando la problemática principal que motivó la necesidad de usar el EC como estrategia de mejora. Luego, se da inicio a la retroalimentación, con un espacio donde se comparten hallazgos y observaciones sobre la clase observada, sin dar juicios de valor o comentarios “evaluativos”, y sin espacio para discutir. Seguido de esto, se abre el espacio para la discusión, de manera ordenada, sobre los factores que aparecen como barreras para el aprendizaje. Para finalizar, el líder establece resúmenes de los puntos más importantes de la reflexión, y se delega la responsabilidad de modificar la planificación en base a los argumentos discutidos.

Al finalizar la aplicación de la estrategia, es necesario documentar los resultados y conclusiones que arroja la etapa de reflexión, y difundirlos con la comunidad, para comprender los cambios que se desean generar y el impacto que van a producir (MINEDUC, 2019).

Para efecto del presente proyecto de mejora, se propone utilizar esta estrategia para analizar directamente cómo se abordan los estándares pedagógicos de enseñanza en las clases de la asignatura La Profesión Docente, fomentando el trabajo colaborativo, la reflexión y la discusión entre los actores que imparten la asignatura, para la búsqueda de falencias o barreras que impidan la correcta inclusión de los estándares en la asignatura.

3.5.5. La importancia de la asignatura La Profesión Docente.

La importancia de este ramo, y su contribución al proceso de formación inicial docente en las carreras de pedagogía de la Universidad de Concepción, reside en la naturaleza crítica, reflexiva y argumentativa de la asignatura, que se establece como un punto de inducción para el estudiantado de pregrado sobre la vida laboral de un docente, las responsabilidades, y cómo se desenvuelve en el sistema educativo chileno, permitiéndoles desarrollar y/o transformar sus propias visiones sobre la educación (Aedo y Castro, 2021). De esta manera, el futuro profesor o profesora analiza sus propias capacidades y competencias en función de los contenidos, literatura y expresiones compartidas en las clases de la asignatura, dando sus primeros pasos en el proceso de establecer su propia identidad profesional docente (Vanegas y Fuentealba, 2019a).

Esta percepción es compartida por los docentes, según los resultados principales de la investigación presentados en la Tabla 5. La constante actualización de esta asignatura implicará que los estudiantes puedan finalizar el semestre con los conocimientos y las competencias necesarias para afrontar las asignaturas siguientes.

3.5.6. La importancia de los nuevos estándares pedagógicos y disciplinares de enseñanza.

Los estándares pedagógicos y disciplinares tienen como objetivo ser una herramienta que establezca metas para el desempeño profesional docente, en relación con habilidades,

competencias, y conocimientos que tributen a un proceso de enseñanza y aprendizaje de calidad, en función de la profesionalidad que requiere ser un docente (Montecinos, 2021). Si bien en este proyecto no se consideraron los estándares disciplinares, es necesario recalcar la importancia de estos, y que son paralelos a los estándares pedagógicos (CPEIP, 2021a). El documento donde se publican estos estándares, el Marco para la Buena Enseñanza, es un manual de instrucción para el docente, donde se explica lo que debe saber, lo que debe hacer, y cómo se debe hacer, con los estándares pedagógicos y disciplinares como piedra angular que le sustenta, para así fortalecer las prácticas docentes y, por lo tanto, la educación en Chile (Gajardo et al., 2020)

Las políticas públicas del sistema educativo chileno han procurado constantemente evaluar la profesionalidad del docente, y su desempeño. Con la promulgación de la ley 20.903 en 2016, se configuran las dimensiones de los estándares pedagógicos de enseñanza del MBE como base de la evaluación docente (Almonacid et al., 2023). La evaluación docente constituye un hito importante en la carrera de un profesional de la educación, y es necesaria para medir los conocimientos específicos y pedagógicos para avanzar en los tramos, o niveles de dominio en la disciplina que imparte el docente (Agencia de Calidad de la Educación, 2025). Los resultados de la evaluación docente inciden en el sistema educativo mediante el reconocimiento que se le hace a la función docente (Garrido y Fuentes, 2008).

De igual forma, los estándares pedagógicos y disciplinares son la base para los criterios e indicadores de la Evaluación Diagnóstica Nacional de la Formación Inicial Docente (END). Esta evaluación es un requerimiento obligatorio para obtener el título profesional, y mide los conocimientos disciplinares y pedagógicos de los estudiantes, arrojando un universo de datos útiles para las instituciones de Educación Superior con los cuales pueden detectar carencias y oportunidades de mejora. (Donoso y Ruffinelli, 2020; MINEDUC, 2024).

Debido a que los estándares pedagógicos y disciplinares son transversales en la trayectoria de un docente, desde su formación inicial hasta que se titula, y posteriormente cuando está ejerciendo, se demuestra la importancia de hacerlos parte de las asignaturas de Pregrado. Considerando las limitaciones y el alcance de la asignatura La Profesión Docente, y que es un ramo meramente basado en las ciencias pedagógicas, los estándares disciplinarios

no tienen tanta relevancia para los resultados de aprendizaje establecidos en el programa de asignatura en la carrera de Pedagogía en inglés, puesto que estos estándares se son inherentes de las materias de enseñanza del inglés. Por este motivo, los estándares pedagógicos de enseñanza deben ser considerados en los ramos de las ciencias pedagógicas

3.5.7. Concepción y estructuración de un programa de estudios.

Según la literatura de Wagner et al. (2022), un Syllabus (o Programa de la asignatura) constituye “el primer punto de interacción entre la facultad y el estudiante”, con el objetivo de comunicar al estudiante universitario información relevante sobre el programa o asignatura. Paralelamente, el programa de asignatura se representa como la forma en la que el estudiante interactúa con el curso o asignatura, como interactúa con el material, y establece cómo el estudiante visualiza el camino que tiene por delante a través del ramo que explica el programa (Harnish y Bridges, 2011, como se citó en Nitereka, 2024). En esencia, el documento que constituye el programa de la asignatura es un medio de información y acercamiento para el estudiantado respecto a su aprendizaje, denotando logros esperados, contenidos, evaluaciones, y metodologías.

En relación a la configuración de un programa de una asignatura relacionada al ámbito pedagógico, especialmente de formación inicial docente, el texto *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do* (Darling-Hammond y Bransford, 2005) detalla tres elementos centrales a considerar para estructurar un programa de estudios, los cuales son los contenidos a impartir en la asignatura (organización, secuencia, coherencia y cohesión), metodologías de enseñanza (configuración de la experiencia de aprendizaje, cómo se imparten los temas, contexto de la asignatura, y qué estrategias de enseñanza son pertinentes) y la evaluación del logro de aprendizaje (instrumentos y actividades acertadas para evaluar al estudiantado). Por lo que el programa debe establecer un orden lógico de los contenidos y las metodologías a usar durante el curso de la asignatura.

CAPÍTULO IV: CONCLUSIONES

4.1. Conclusiones del proyecto.

La asignatura La Profesión Docente es de vital importancia para la malla de todas las carreras de pedagogía de la Facultad de Educación de la Universidad de Concepción. A través de la herramienta de datos cualitativos utilizada en la investigación, se produjeron hallazgos y resultados que permiten construir la realidad de la asignatura, la instrucción de este ramo, su diseño, cómo es percibida por los docentes, y qué problemáticas son intrínsecas del diseño de asignatura, y su puesta en acción. Dada su conceptualización de “punto de partida o convergencia” para el resto de materias de las ciencias pedagógicas según la visión de los mismos docentes que la imparten, la asignatura es transversal en el proceso de FID del estudiantado, siendo su principal y más importante característica. También sus contenidos constituyen un saber básico pero esencial sobre el trabajo docente, como lo son los organismos burocráticos y administrativos que influyen y dictan la labor del profesorado, cómo funciona el sistema educativo, que normativas y leyes que les protegen y dirigen.

Sin embargo, existen diversos factores internos y externos que afectan negativamente la instrucción de la asignatura, y que abarque los nuevos Estándares pedagógicos del MBE. En relación al diseño de la asignatura y de su programa, el número elevado de resultados de aprendizaje, las metodologías de tipo tradicional y el poco trabajo colaborativo entre docentes que imparten la asignatura tienen incidencia en el logro de metas y en el aprendizaje de las y los alumnos. En cuanto a los factores externos que afectan a la asignatura, el tiempo disponible para realizar la asignatura se puede hacer escaso, debido a circunstancias extraprogramáticas que obligan a reprogramar, priorizar, e incluso recortar contenidos y actividades del programa de asignatura. A su vez, el estudiantado, quienes están iniciando su periodo de FID, no poseen las aptitudes y capacidades académicas para realizar actividades y metodologías complejas, limitando así las opciones de los docentes para abarcar los contenidos. En este sentido, se hace latente la necesidad de alfabetización y nivelación del estudiantado para lograr una mayor recepción y entendimiento de la materia.

Estas problemáticas directa e indirectamente conllevan a que algunas dimensiones de los estándares pedagógicos no sean abordadas de manera satisfactoria, o llanamente no sean

inherentes en la instrucción de la asignatura. Estos estándares corresponden a un modelo establecido por el Ministerio de Educación y el CPEIP para asegurar una educación de calidad, en primera instancia para los futuros docentes que se están preparando profesionalmente, como base para las prácticas pedagógicas cuando se esté ejerciendo, y como herramienta de evaluación de dichas prácticas a través de la evaluación docente. Por estos motivos, es imperioso que los estándares pedagógicos sean parte intrínseca e inherente en la educación que recibe el estudiantado de las carreras de pedagogía.

De igual manera, para la resolución de problemas educativos, es clave establecer prácticas de trabajo colaborativo que permita instaurar una visión compartida de los conceptos y las metas de la asignatura, donde los docentes de la Facultad de Educación cooperen en pos de una experiencia educativa regular y constante para el estudiantado.

Por lo tanto, se espera que la propuesta de mejora configurada en este trabajo de grado pueda dar respuesta a la necesidad de cimentar una praxis de trabajo colaborativo, donde los participantes se apropien del programa de asignatura de La Profesión Docente, y mediante la cooperación, puedan establecer cambios sustanciales al diseño de asignatura, y a sus prácticas y metodologías en función de abarcar los estándares pedagógicos de manera satisfactoria y en conjunto a través de la reflexión y una visión compartida. De esta forma, se eliminen las barreras que impiden que los estándares pedagógicos de enseñanza sean abordados de manera exitosa. La educación y la formación que recibe el estudiantado de la carrera de pedagogía en inglés, como lo es para cualquier otra carrera de pedagogía, es de vital importancia para el futuro de la educación en Chile, por lo que ofrecer un proceso de formación inicial al estudiantado es un requerimiento para la institución.

4.2. Limitaciones de la propuesta de mejora.

La realización de la propuesta de mejora está sujeta al tiempo disponible en el segundo semestre del año académico, cuando se imparte la asignatura La Profesión Docente. En este sentido, es una problemática recurrente la pérdida de clases por motivos extraprogramáticos, como lo son las movilizaciones estudiantiles y eventos climáticos que obligan la suspensión de actividades. Estas situaciones conllevan a la necesidad de reprogramar, reestructurar y priorizar contenidos y ejercicios, acotando la cantidad de horas

totales disponibles para realizar clases. La asignatura La Profesión Docente es especialmente sensible a estas pérdidas de clases, dado que solo cuenta con dos bloques pedagógicos presenciales a la semana.

Referencias bibliográficas.

- Aedo, P. y Castro, A. (2021). Didáctica multimodal fundada en consiliencia científica para el desarrollo intelectual en la formación de profesores. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 20(43), 477-496. <https://doi.org/10.21703/rexe.20212043castro25>
- Almonacid, K., Navarro, A. y Ruete, D. (2023). La evaluación docente en Chile: Necesidades de formación de los actores implicados. *Sciencevolution*, 2(6), 59-69. <https://doi.org/10.61325/ser.v2i6.59>
- Alvarado, L. y García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 9(2), 187-202.
- Aparicio, C. y Sepúlveda, F. (2019). Trabajo colaborativo docente: nuevas perspectivas para el desarrollo docente. *Psicología Escolar e Educativa*, 23. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-35392019017926>
- Báez, J. y Onrubia, J. (2016). Una revisión de tres modelos para enseñar las habilidades de pensamiento en el marco escolar. *Perspectiva Educativa*, 55(1), 94-113. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.55-Iss.1-Art.347>
- Bastías, L. y Iturra, C. (2022). La formación inicial docente en Chile: Una revisión bibliográfica sobre su implementación y logros. *Revista Electrónica Educare*, 26(1), 1-22. <https://doi.org/10.15359/ree.26-1.13>
- Bravo, P. y Santibáñez, D. (2023). Conocimiento Profesional Docente en la Triada Formativa: un estudio de caso en Chile. *Revista sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 20(1). https://doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2023.v20.i1.1604
- Boqué, M., Alguacil de Nicolás, M. y Pañellas, M. (2011). ESTRATEGIAS DE COMUNICACIÓN INTERPERSONAL EN LA PARTICIPACIÓN ESTUDIANTIL

UNIVERSITARIA. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 307-314.

Brenes, P., Iglesias, M., Lozano, I. y Arroyo, S. (2023). La habilidad del trabajo en equipo como competencia investigadora en la formación docente: Estudio de caso en una universidad pública de Honduras. *Magister*, 35, 33-40. <https://doi.org/10.17811/msg.35.1.2023.33-40>

Cabrera, S. y Hernández, I. (2023). El aprendizaje activo: La experiencia en un curso introductorio de la Escuela de Informática Universidad Nacional de Costa Rica. *EDU Review*, 11(1), 1-15. <https://doi.org/10.37467/revedu.v11.4538>

Caicedo, B., Gonzáles, G., Molina, N., Vélez, C., Vallejo, P., Niño, A. y Quintero, O. (2024). Reflexión sobre la formación docente en la educación superior desde el trabajo colaborativo internacional. *Revistar UNIMAR*, 42(2), 188-205. <https://doi.org/10.31948/ru.v42i2.3979>

Calventus, J. (2023). ¿"Educación de calidad en Chile?" Una aproximación a su representación social en estudiantes universitarios. *Revista Enfoques Educativos*, 20(1), 121-146. <https://doi.org/10.5354/2735-7279.2023.70089>

Campos, G., Vásquez, G. y Vélez, C. (2024). Autoevaluación, coevaluación y aprendizaje colaborativo, en asignatura biológica para estudiantes de primer año, de la Universidad Santo Tomás, Santiago de Chile. *European Public & Social Innovation Review*, 10, 01-77. <https://doi.org/10.31637/epsir-2025-811>

Center for World University Rankings. (2024). *GLOBAL 2000 LIST BY THE CENTER FOR WORLD UNIVERSITY RANKINGS, 2024 Edition*. <https://cwur.org/2024.php>

Centro de Estudios MINEDUC. (2021). *Evidencias 52: Efectos de la suspensión de clases presenciales en contexto de pandemia por COVID-19*.

Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. (2008). *Marco para la Buena Enseñanza*.

- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. (2014). *Estándares Orientadores para Carreras de Pedagogía en Educación Media*.
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. (2021a). *Estándares pedagógicos y Disciplinarios para Carreras de Pedagogía en Inglés*.
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. (2021b). *Marco para la Buena Enseñanza*.
- Comisión Nacional de Acreditación. (2015). *Criterios de Evaluación para Carreras y Programas de Pregrado*.
- Comisión Nacional de Acreditación. (26 de Junio 2018). *SE CONSOLIDAN LAS PEDAGOGÍAS*. <https://www.cnachile.cl/noticias/Paginas/SE-CONSOLIDAN-LAS-PEDAGOG%C3%8DAS.aspx>
- Comisión Nacional de Acreditación. (2019). *Resolución Exenta de Acreditación de Pregrado N°436: Carrera de Pedagogía en Inglés de la Universidad de Concepción*.
- Comisión Nacional de Acreditación. (2023). *Criterios y Estándares de Calidad para la Acreditación Institucional y de Programas*.
- Comisión Nacional de Acreditación. (s.f.). *Normativas*. <https://www.cnachile.cl/Paginas/Ley%2020129.aspx>
- Cornejo, R., Cornejo, M., Terrones, M. y Durán, K. (2023). Desarrollo de habilidades blandas para mejorar el trabajo colaborativo docente. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria KOINONÍA*, 8(3), 225-233. <http://dx.doi.org/10.35381/r.k.v8i2.2873>
- Cvetković, A., Maguiña, J., Soto, A., Lama, J. y Correa, L. (2021). Estudios transversales. *Revista de la Facultad de Medicina Humana*, 21(1), 164-170. <https://doi.org/10.25176/rfmh.v21i1.3069>
- Darling-Hammond, L. y Bransford, J. (Eds.) (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. Jossey-Bass/Wiley.

- Díaz, M. y Sánchez, G. (2017). El trabajo docente desde las percepciones de profesores en formación. *Educerece*, 21(69), 237-247.
- Duk, C., Blanco, R., Zecchetto, F., Capell, C. y López, M. (2021). Desarrollo Profesional Docente para la Inclusión: Investigación Acción Colaborativa a través de Estudios de Clase en Escuelas Chilenas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(2), 67-95. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782021000200067>
- Escobar, F. (17 de marzo 2019). UdeC: A cien años de la clase con la que todo comenzó. *Diario Concepción*. <https://www.diarioconcepcion.cl/ciudad/2019/03/17/udec-a-cien-anos-de-la-clase-con-la-que-todo-comenzo.html>
- Esteban, N. (2018). *Tipos de Investigación*. Universidad Santo Domingo de Guzmán.
- Facultad de Educación. (2024). *Pedagogía en inglés, Descripción de la carrera*. <https://educacion.udec.cl/carreras/pedagogia-en-ingles>
- Gajardo, L., Gonzáles, D. y Gajardo, L. (2020). La evaluación docente en Chile: La actitud del profesorado hacia los instrumentos que evalúan el desempeño profesional docente. *Revista Inclusiones*, 7(2), 517-556.
- Gajardo, J., Muñoz, M., Peralta, L., y Urra, G. (2022). Orientaciones para la Implementación de Estrategias de Cambio con Foco en el Mejoramiento de Problemas de Práctica. *Centro + Comunidad*.
- Garbizo, N., Ordaz, M. y Lezcano, A. (2020). El profesor universitario ante el reto de educar: su formación integral desde la Responsabilidad Social Universitaria. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 19(40), 151-168. <https://doi.org/10.21703/rexe.20201940garbizo8>
- Garrido, O. y Fuentes, P. (2008). La evaluación docente. Un aporte a la reconstrucción de Prácticas Pedagógicas más efectivas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(2), 125-136. <https://doi.org/10.15366/riee2008.1.2.008>

- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. (2014). *Metodologías de la Investigación* (6ª edición). McGraw-Hill.
- Ibarra, M. S., Gonzales, A. y Rodríguez, G. (2023). Aportaciones metodológicas para el uso de la entrevista semiestructurada en la investigación educativa a partir de un estudio de caso múltiple. *Revista de Investigación Educativa*, 41(2), 501-522. <https://doi.org/10.6018/rie.546401>
- Kalyanov, A. (2024). Software Developers' Experiences with CALL in the Context of the Four Language Competencies (Reading, Writing, Listening, and Speaking) and Teacher and Learner Fit: A Qualitative Descriptive Study. *Dissertations*, 552. https://digitalcommons.umassglobal.edu/edd_dissertations/552
- Ley 20.370 de 2009. ESTABLECE LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN. 12 de Septiembre de 2009.
- Ley 20.903 de 2016. CREA EL SISTEMA DE DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE Y MODIFICA OTRAS NORMAS. 01 de Abril de 2016.
- Ley 21.625 de 2023. ESTABLECE UN SISTEMA ÚNICO DE EVALUACIÓN DOCENTE. 24 de Octubre de 2023.
- López, C. y Manríquez, P. (2018). Estudio sobre la implementación del Marco para la Buena Enseñanza en su ejercicio profesional, en el contexto de Educación pre-escolar y Educación general básica. *Universidad UCINF*.
- Nitekera, F. (2024). Experiment of the Culturo-Techno-Contextual Approach in the teaching-learning of general chemistry: Case of difficult concepts. *University of Burundi*.
- Mancilla, M., Álvarez, B. y Díaz, J. (2024). Prácticas de retroalimentación y su alineamiento con el nuevo Marco para la Buena Enseñanza 2021: Un estudio de caso. *Revista Realidad Educativa*, 4(1), 62-90. <https://doi.org/10.38123/rre.v4i1.335>
- Manzi, J., Gonzáles, R. y Sun, Y. (2011). La evaluación docente en Chile. *Centro de Medición MIDE UC*.

- Martin, J., McCormack, B., Fitzsimons, D. y Spirig, R. (2014). The importance of inspiring a shared vision. *International Practice Development Journal*, 4(2).
- Moreno, L. (2009). Comunicación efectiva para el logro de una visión compartida. *Cultura Científica y Tecnológica*, 6(32), 5-19.
- Ministerio de Educación. (s.f.). *MARCO PARA LA BUENA ENSEÑANZA*. <https://www.ayudamineduc.cl/ficha/marco-para-la-buena-ensenanza-5#:~:text=%C2%BFEn%20qu%C3%A9%20consiste%3F,acompa%C3%Blamiento%20y%20mentor%C3%ADa%20a%20profesores>.
- Ministerio de Educación. (2015). *Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar*.
- Ministerio de Educación. (2019). *Estudio de clases*.
- Ministerio de Educación. (2024). *Evaluación Nacional Diagnóstica de la Formación Inicial Docente*. <https://www.diagnosticafid.cl/>
- Montecinos, C. (2021). Nuevo Marco para la Buena Enseñanza: Las novedades para el principal referente para la docencia. *PUCV Líderes Educativos*.
- Palma, E. (12 de julio de 2018). *Reflexionando entorno al Marco para la Buena Enseñanza*. Red Maestros de Maestros. <https://www.rmm.cl/portales/195/articulos/reflexionando-entorno-al-marco-de-la-buena-ensenanza>.
- Pedraja, L., Araneda, C., Rodríguez, E. y Rodríguez, J. (2012). Calidad en la Formación Inicial Docente: Evidencia Empírica en las Universidades Chilenas. *Formación Universitaria*, 5(4), 15-26. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062012000400003>
- Quecedo, R. y Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, 14(14), 5-39.

- Rivero, E., Zoro, B. y Aziz, C. (2018). Construyendo una visión compartida para la educación del territorio. Nota técnica N° 6. *LÍDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar*.
- Rivero, M. y Medeiros, M. (2023). ¿Calidad en la Formación Inicial Docente?: Análisis de los Nuevos Estándares de La Profesión Docente para Carreras de Pedagogía. *Perspectiva Educacional*, 62(3), 3-26. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.62-Iss.3-Art.1248>
- Robles, P. y Rojas, M. del C. (2015). La validación por juicio de expertos: dos investigaciones cualitativas en Lingüística aplicada. *Revista Nebrija De Lingüística Aplicada a La Enseñanza De Lenguas*, 9(18), 124-139. <https://doi.org/10.26378/rnlael918259>
- Rojas, J., Gajardo, J., Albornoz, C. y Romero, J. (2022). Estudio de Clases y su contribución al desarrollo profesional docente. Un estudio de caso. *Perspectivas Educativas* 61(1), 6-30. <http://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.61-iss.1-art.1238>
- Romero, C. (2005). La categorización un aspecto crucial en la investigación cualitativa. *Revista de Investigaciones Cesmag*, 11(11), 113-118.
- Romero, M. y Maturana, D. (2011). La supervisión de prácticas pedagógicas: ¿cómo fortalecer la triada formativa?. *Magis, Revista de Investigación en Educación*, 4(9), 653-667.
- Schenke, E. y Pérez, M. I. (2018). Un abordaje teórico a la investigación cualitativa como enfoque metodológico. *ACTA Geográfica*, 12(30), 227-233.
- Subsecretaría de Educación Parvularia. (2019). *Marco para la Buena Enseñanza de Educación Parvularia*. Ministerio de Educación.
- Tantaleán, O., Delgado, R., Tascayo, A. y Marujo, M. (2022). Liderazgo transformacional directivo y trabajo colaborativo docente en una institución educativa del Perú. *Horizontes*, 6(25), 1649-1662. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i25.443>

Ticona, J., Romaní, S., Medina, R. y Criado, Y. (2021). Trabajo y aprendizaje colaborativo en la Universidad. Aproximaciones en Pandemia. *IGOVERNANZA*, 4(16), 88-104. <https://doi.org/10.47865/igob.vol4.2021.152>

Troncoso, J. (2018). Gestión de prácticas pedagógicas del dominio B y C del Marco para la Buena Enseñanza, por profesores de las escuelas del macro sector Pedro de Valdivia de la comuna de Temuco. *Universidad Privada de Tacna*.

Universidad Andrés Bello. (s.f.). *Pedagogía en Inglés para la Enseñanza Básica y Media*.

Universidad Católica de la Santísima Concepción. (2023). *PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN MEDIA EN INGLÉS*. <https://educacion.ucsc.cl/carreras/pedagogia-educacion-media-en-ingles/>

Universidad Católica Silva Henríquez. (2020). *La Calidad de la Formación Inicial Docente: Permanente ocupación de la UCSH Estrategias para profundizar este requerimiento desde la Ley 20.903*.

Universidad de Concepción. (s.f.). *Los inicios*. <https://www.udec.cl/pexterno/node/13?q=node/54>

Universidad de Concepción. (2020). *Plan Estratégico Institucional UdeC 2021-2030*.

Universidad de Concepción. (2024a). Decreto U. de C. N°2024-034.

Universidad de Concepción. (2024b). *Facultad de Educación, Pedagogía en inglés*. (ed<https://admission.udec.cl/pedagogia-en-ingles/>)

Universidad de Concepción. (2016). *Programa de Estudio La Profesión Docente – Facultad de Educación*.

Universidad San Sebastián. (2024). Pedagogía en Inglés. <https://www.uss.cl/facultades-y-carreras/educacion/pedagogia-ingles/>

Valle, A., Manrique, L. y Revilla, D. (Eds.). (2022). *La investigación Descriptiva con Enfoque Cualitativo en Educación*. Pontificia Universidad Católica del Perú.

- Vanegas, C. y Fuentealba, A. (2019a). Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: Consideraciones claves para la formación de profesores. *Perspectiva Educativa*, 58(1), 115-138. <http://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.1-art.780>
- Vanegas, C. y Fuentealba, R. (2019b). LA TRIADA FORMATIVA DE PRÁCTICA PEDAGÓGICA: ¿CÓMO AVANZAR A ESPACIOS DE DESARROLLO PROFESIONAL GENERADOS MEDIANTE REFLEXIÓN? en S. de Sousa (Ed) *Formação Inicial e Continuada de Professores: Da Teoria à Prática* (115-128). Atena Editora.
- Verdugo, A., Tejada, J. y Navío, A. (2021). Estándares pedagógicos y su integración en los proyectos formativos de las carreras de pedagogía. *Estudios Pedagógicos*, 47(1), 133-155. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000100133>.
- Wagner, J., Smith, K., Johnson, C., Hilaire, M. y Medina, M. (2022). Best Practices in Syllabus Design. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 87(3), 432-437. <https://doi.org/10.5688/ajpe8995>

ANEXOS

ANEXO 1

Preguntas de la entrevista semiestructurada.

Dimensión	Item
Datos básicos del entrevistado	<ol style="list-style-type: none"> 1. Nombre 2. Profesión y cargo dentro de la Universidad 3. Años de experiencia como docente de aula 4. Años de experiencia como docente universitario. 5. Años que lleva impartiendo la asignatura 6. ¿A qué carreras usted imparte la asignatura La Profesión Docente?
Contenidos de la Asignatura	<ol style="list-style-type: none"> 7. ¿Considera usted que es importante la alineación de los estándares pedagógicos y los resultados de aprendizaje del syllabus de la asignatura La Profesión Docente? ¿Podría argumentar? 8. ¿Considera que los resultados de aprendizaje que cubre el syllabus de la asignatura La Profesión Docente abarca de manera satisfactoria los Estándares de las carreras de Pedagogía actuales? Podría argumentar su respuesta. 9. ¿Qué resultados de aprendizaje no son cubiertos por el syllabus actual, y deberían ser agregados para que se abarquen los contenidos básicos de los Estándares de las carreras de Pedagogía actuales? 10. ¿Qué enfoque u orientación pedagógica respecto de la concepción de La Profesión Docente tiene la asignatura que usted imparte? ¿Cómo se relacionan estos enfoques con los estándares pedagógicos actuales? 11. ¿Qué literatura (bibliografía obligatoria y complementaria) debería ser incluida en el syllabus de la asignatura que los

resultados de aprendizaje abarquen los Estándares de las carreras de Pedagogía actuales?

Metodologías y evaluaciones

12. ¿Considera que las metodologías del programa expresadas en el syllabus actual deberían ser actualizadas?

13. ¿Qué metodologías deberían ser actualizadas/incluidas en el syllabus para que se alineen con los Estándares de las carreras de Pedagogía actuales?

14. ¿En qué medida los métodos de evaluación e instrumentos de evaluación son congruentes con los resultados de aprendizaje y el Perfil de Egreso?

15. ¿En qué medida los métodos e instrumentos de evaluación son congruentes con los estándares pedagógicos?

16. ¿Qué formas de evaluaciones deberían ser incluidas/modificadas del syllabus para evaluar dichos contenidos en función de los actuales estándares?

Perfil de egreso.

17. ¿Considera que esta asignatura contribuye al perfil de egreso de las carreras de Pedagogía? ¿Cómo?
