

## Integración de estándares pedagógicos por medio del mapeo curricular en una carrera de pedagogía<sup>1</sup>

### Resumen

En Chile, la formación inicial docente es calificada como desregulada, con un contexto institucional muy variado. Con el propósito revertir este escenario, el 2011 se declaran estándares de egreso para carreras de Pedagogía. Sin embargo, es escasa la información sobre la presencia de estos lineamientos por las universidades. En este contexto se plantea el objetivo: Analizar la integración de los estándares pedagógicos en el plan formativo de la carrera de Pedagogía en Educación Básica perteneciente a una universidad pública y regional por medio de un mapeo curricular orientado a la toma de decisiones a nivel de carrera y programas formativos. Este trabajo recoge parte de los datos cuantitativos de un estudio más amplio, que se enmarca en un paradigma pragmático. Este componente cuantitativo es de carácter descriptivo y transversal. Se aplicó un cuestionario basado en los 10 estándares pedagógicos, declarados para los egresados y egresadas de la carrera de Pedagogía en Educación Básica. Participaron 34 docentes (97,1%) que se desempeñaron entre el 2° semestre 2020 y/o 1° semestre 2021. Los resultados muestran un mapeo curricular que permite visualizar la presencia e integración de los 10 estándares en la totalidad del plan de estudios de la carrera. Entre ellos destacan 4 estándares que muestran mayor presencia en el conjunto de programas formativos. Esto puede representar un sello característico de la propuesta formativa de la carrera. Se concluye que la integración de estos estándares se produce de manera gradual y progresiva a medida que se avanza en el plan de estudios.

**Dr. Alejandro Neruda**

**Verdugo Peñaloza**

Universidad de Playa Ancha, Chile  
averdugo@upla.cl

**Lic. Schlomit Meneses**

**Zúñiga**

Escuela Carlos Condell, Chile  
schlomit.meneses@gmail.com

**Lic. Francisca Reyes**

**González**

Colegio COGGZAI, Chile  
fr.reyesgonzalez@gmail.com

**Palabras clave:** Política educacional; Formación inicial docente; Programa de formación de docentes; Estándares pedagógicos; Mapeo curricular.

### Integration of pedagogical standards through curriculum mapping in a pedagogy degree program

### Abstract

In Chile, initial teacher education is described as unregulated, with a very varied institutional context; graduate standards for Pedagogy programs were declared in 2011 to revert this scenario. However, there needs to be more information on applying these guidelines in universities. In this context, the objective is: To analyze the integration of pedagogical standards in the training plan of the Basic Education Pedagogy program belonging to a public and regional university using a curricular mapping oriented to decision-making at the career and training program level. This article gathers part of a broader study's quantitative data framed in a pragmatic paradigm. This quantitative component is descriptive and cross-sectional. A questionnaire was applied based on the ten pedagogical standards declared for graduates of the Basic Education Pedagogy career (Mineduc, 2012). Thirty-four teachers (97.1%) who worked between the 2nd semester of 2020 and 1st semester of 2021 participated. The results show a curricular mapping that allows visualizing the presence and integration of the ten standards in the entire curriculum of the program. Among them, four standards stand out as having a more significant presence in the training programs. This may represent a hallmark of the training proposal of the course. It is concluded that the integration of these standards occurs gradually and progressively as the curriculum develops.

**Keywords:** Educational policy; Initial teacher education; Teacher education curriculum; Pedagogical standards; Curriculum mapping.

## Introducción

Para responder a las necesidades propias de nuestra sociedad globalizada, la educación se constituye en un instrumento indispensable para generar cambios positivos e influyentes a mediano plazo (Imbernón, 2017; Mellini, 2022) y son los y las docentes quienes contribuyen considerablemente a lograr estos propósitos (Unesco, 2017). Esto ha significado revisar y reestructurar la Formación Inicial Docente (en adelante FID), ya que “no es posible cambiar la educación sin modificar las actitudes, la mentalidad y la manera de ejercer la profesión; y esto sólo es posible si actuamos desde la formación inicial” (Imbernón, 2017, p. 58).

En este contexto, programas y proyectos de FID comienzan a poner énfasis en las competencias que debe tener el y la docente para poder conducir procesos de enseñanza y aprendizaje, las que son mucho más complejas y exigentes (Ingvarson, 2013). Es decir, el y la docente como profesional requiere de un conjunto de saberes y/o competencias, estableciendo marcos de conocimientos y desempeños necesarios para una buena enseñanza (Day, 2005; Mellini, 2022; Perrenoud, 2007; Unesco, 2015).

En concordancia con estos planteamientos, el Ministerio de Educación de Chile (en adelante Mineduc) generó una serie de iniciativas, entre ellas el Programa INICIA con el objetivo de aportar a la mejora integral de la FID. Uno de los ejes de este programa fue la elaboración de estándares de egreso, siendo su propósito:

Servir de orientación a las instituciones formadoras de docentes respecto a aquellos conocimientos y habilidades fundamentales para ejercer un efectivo proceso de enseñanza, respetando la diversidad existente de perfiles, requisitos, mallas curriculares, trayectorias formativas y sello propio, que caracterizan a cada una de dichas instituciones (Mineduc, 2012, p. 5).

En este contexto, los estándares de egreso no deben ser considerados como sinónimo de currículo o de planes de formación, porque sólo definen elementos esenciales que deben proporcionar los sistemas y aprender los y las estudiantes (Tamassia, 2006). Su propósito es servir de guía a las universidades sobre los diferentes saberes del ejercicio profesional de la enseñanza, sin interferir en la libertad y autonomía académica de las instituciones de educación superior (Ingvarson, 2013; Mineduc, 2012). Se transforma entonces en una herramienta adecuada para “la representación precisa, la realización de juicios y toma de decisiones, en un contexto de significados y valores compartidos, permitiendo, por ejemplo, evaluar los resultados de los programas de formación del profesorado” (Sykes & Plastrik, 1993, p. 4).

Sin embargo, a pesar que en Chile los estándares están declarados para cada carrera de pedagogía, escasa es la información sobre el conocimiento, actitud e integración de estos estándares por parte de distintos actores claves presentes en la FID (CEPPE, 2013; Verdugo, 2019; Verdugo et al., 2021), entonces surge el objetivo: Analizar la integración de los estándares pedagógicos por medio de un mapeo curricular en el plan formativo de la carrera de Pedagogía en Educación Básica perteneciente a una universidad pública y regional. Este objetivo se sustenta desde los referentes teóricos y empíricos que reafirman el planteamiento, que no basta con declarar los estándares, sino también, se requiere impulsar actividades formales e intencionadas para transitar desde estándares declarados a estándares integrados (Montecinos, 2014; Verdugo, 2019).

Una estrategia que podría favorecer esta integración es la elaboración de un mapeo curricular, como “procedimiento que permite generar representaciones visuales del currículum a partir de una matriz con categorías predeterminadas” (Icarte y Labate, 2016, p. 6). Desde la cual se puede observar, qué Estándares Pedagógicos (en adelante EP) están más desarrollados, los momentos en los que se desarrollan, las carencias de espacios curriculares, entre otros aspectos (Feiteiro et al., 2022; García y Gairín, 2011).

## Referentes teóricos

### *Estándares para la enseñanza*

La Unesco (2008), en un informe que hace referencia a las indicaciones que generan mayor consenso para la mejora de la FID figuran:

- Calidad de los programas (currículum, procesos de formación y experiencias prácticas), medios de verificación de esta calidad, correspondencia con lo requerido en los niveles educativos para los que se prepara.
- Sistemas de competencias o estándares que sirvan para orientar la formulación de contenidos curriculares de la formación y la evaluación de los logros de aprendizaje y capacidad docente de los futuros profesores.

Es así como, hace unas dos décadas que la formulación e implementación de políticas educativas basada en estándares han tenido una incipiente influencia en las reformas educacionales (Verdugo, 2019). La palabra estándar tiene relación con dos ámbitos: uno como norma, referente y principios; el otro, como nivel de calidad, vinculado a procesos de medición y evaluación (Jornet et al., 2011). Estos dos ámbitos se pueden observar en la definición de estándar que utilizó la Plataforma Regional de Educación América Latina (en adelante Preal) para instalar estándares educativos en América Latina:

Delimitación específica de los conocimientos conceptuales y procedimentales a ser adquiridos por la totalidad del alumnado, en términos estrictamente académicos, política y socialmente validados, que constituyen un lenguaje común para todas las instituciones y actores, y que están sujetos a una evaluación sistemática (Ferrer et al., p. 125).

Ambos ámbitos de la definición de estándar están presentes en la elaboración de estándares para la enseñanza. En cuanto al primer ámbito, el declarativo, la Unesco (2015) señaló que “los estándares deben describir de manera clara y concisa qué constituye una buena enseñanza en cada contexto, y qué necesitan saber y hacer los docentes para implementar esa enseñanza” (p. 25).

Su declaración y descripción es un proceso que se caracteriza por la búsqueda de consensos, que se justifican o sustentan en investigaciones, ejemplos de buenas prácticas de enseñanza y la sabiduría de profesionales expertos. De este modo, los estándares debieran representar una relación dialógica entre la investigación y la práctica, referenciando las expectativas acerca de los conocimientos, las competencias y las características de los y las docentes, así como al nivel deseado de desempeño

(Ingvarson, 2013; Ingvarson, Reid, Buckley, Kleinhenz, Masters & Rowley, 2014; Unesco, 2015). Esta condición genera la necesidad de una revisión regular a la luz de la investigación y del conocimiento profesional que se vaya generando.

En síntesis, los estándares de enseñanza destinados a los docentes y estudiantes de pedagogía:

- promueven una visión compartida, y objetivos y un idioma común con respecto a la calidad de la enseñanza entre los docentes, otros profesionales de la educación y el público;
- brindan un marco para guiar el aprendizaje y el desarrollo de los docentes;
- establecen un marco profesional claro y justo de responsabilidad profesional;
- brindan un marco para mejorar la consistencia y la coherencia de las políticas docentes; y
- contribuyen a la profesionalización y la mejora del estatus profesional de la docencia (Unesco, 2015, p. 26).

Por lo tanto, se aprecia que estándar es una declaración de principios compartidos, que sirven de referente externo para definir y actualizar perfiles de egreso, como también los programas formativos de los cursos que componen el plan formativo de una carrera de pedagogía.

### *Políticas de estándares para la enseñanza en la FID en Chile*

Para contextualizar y analizar más detenidamente la presencia en Chile de la política de estándares para la enseñanza, se identifica un periodo histórico, político y social que le ha dado soporte a la propuesta de estándares, en particular para la FID. Este periodo comprende entre los años 2006 al 2015, que se caracterizó por políticas que consolidaron la rendición de cuenta (Verdugo, 2019), evidenciada, por ejemplo, en la importancia otorgada a las evaluaciones estandarizadas, la competencia entre los establecimientos y el énfasis en la gestión, también por la influencia ejercida por referentes internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (en adelante OCDE).

El contexto nacional estuvo influenciado por las reiteradas movilizaciones, lideradas por los y las estudiantes, siendo la movilización del año 2006, denominada Revolución Pingüina, la que logró por terminar de posicionar las peticiones que se venían planteando hace años, por ejemplo, la revisión de las bases institucionales del sistema educacional. Como una de las respuestas del Estado al planteamiento de los y las estudiantes y otras organizaciones sociales fue la constitución del Consejo Asesor Presidencial. Uno de los consensos generados al interior de este Consejo fue la necesidad de un modelo de regulación del sistema educacional chileno, con acciones de aseguramiento de la calidad y equidad, que impliquen mayor control, más y mejor apoyo a las escuelas. Este planteamiento involucra a la FID, considerándose indispensable que

se discuta opciones que permitan al Estado y a la sociedad civil regular la oferta de formación docente y apoyar su desarrollo en función de los requerimientos futuros del sistema educativo (Ávalos, 2010).

En este contexto se promulgó el año 2006 la Ley N° 20.129, que establece: Un Sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación superior. Entre las responsabilidades que asume este sistema, se destaca en el Artículo 1 lo siguiente:

- El desarrollo de políticas que promuevan la calidad, pertinencia, articulación, inclusión y equidad en el desarrollo de las funciones de las instituciones de educación superior.
- La acreditación institucional de las instituciones de educación superior autónomas de conformidad a lo establecido en esta ley.
- La fiscalización del cumplimiento, por parte de las instituciones de educación superior, de las normas aplicables a dicho sector, en especial a la consecución de los fines que les son propios; así como del cumplimiento de sus compromisos financieros, administrativos y académicos (Ley N° 20.129, 2006, art.1)

Desde esta ley surge como mecanismo de aseguramiento de la calidad la confección de estándares orientadores para las carreras de pedagogía, que a su vez son referente para la evaluación diagnóstica que los y las estudiantes responden al término de los estudios de pedagogía.

De acuerdo al Mineduc, los Estándares Pedagógicos y Disciplinarios destinados a la FID son:

...aquellas pautas que explicitan y definen el conjunto de habilidades, conocimientos y disposiciones que debe tener un profesional de la educación una vez finalizada su formación inicial, que el Ministerio de Educación entrega a las universidades, para ser desarrolladas a través de sus carreras y programas de pedagogía, y que comprenden los distintos sectores de aprendizaje, niveles y modalidades de enseñanza (Decreto 96, 2009, art.2).

Los estándares se han organizado en torno a dos grandes categorías: (a) Estándares Pedagógicos y (b) Estándares Disciplinarios. Los pedagógicos, son las competencias generales, necesarias para desarrollar el proceso de enseñanza y los disciplinarios, definen las competencias específicas para enseñar en la especialidad de la pedagogía estudiada. Estas dos categorías se articulan y complementan entre sí, con el fin de proporcionar al futuro profesor y profesora los conocimientos y habilidades necesarios para el desempeño de la docencia (Mineduc, 2012).

La declaración de EP permite reivindicar la importancia, la especificidad y la validez del conocimiento pedagógico como uno de los pilares en la FID. Según Coll (2010), el saber pedagógico, psicopedagógico y didáctico con frecuencia es presentado como un saber de sentido común que no requiere unos conocimientos ni una formación específica, prevaleciendo en algunos casos es saber disciplinar. Sin embargo,

en declaraciones internacionales como Educación para Todos se hace un claro llamado a “centrar la atención de las políticas educativas en los aprendizajes y, consiguientemente, en la calidad de los procesos pedagógicos” (Palacios, 2001, p. 263).

En este contexto, los EP declarados para la FID corresponden a:

...las áreas de competencia necesarias para el adecuado desarrollo del proceso de enseñanza, independientemente de la disciplina que se enseñe: Conocimiento del currículo, diseño de procesos de aprendizaje y evaluación para el aprendizaje. Se incluye en ellos, la dimensión moral de su profesión: Que los futuros profesores y profesoras estén comprometidos con su profesión, con su propio aprendizaje y con el aprendizaje y formación de sus estudiantes. Asimismo, se describen aquí las habilidades y disposiciones que deben mostrar para revisar su propia práctica y aprender en forma continua. Asimismo, los futuros profesores deben estar preparados para gestionar clases, interactuar con los estudiantes y promover un ambiente adecuado para el aprendizaje. Finalmente, se señalan aspectos de la cultura escolar que el futuro docente debe conocer, así como estrategias para la formación personal y social de sus estudiantes (Mineduc, 2012, p.10).

Es decir, a lo que Zabalza (2014) denominó contenidos formativos disciplinares generales:

...núcleo básico de cualquier propuesta curricular ha de radicar en aquello que constituye la esencia de la formación profesional a la que va orientado. En este sentido, juegan un papel primordial las disciplinas que configuran el ámbito de la formación básica dentro de cada carrera. Normalmente este tronco formativo suele ser común a diferentes carreras (p.9).

Es así como, en la actualidad, se poseen estándares de contenido que señalan un qué, referido a un conjunto de aspectos o dimensiones que se debieran observar en el desempeño docente, por ello se espera que los estándares sean de utilidad para el propio Mineduc, las instituciones formadoras de docentes, los y las estudiantes de pedagogía y profesionales de la educación en general. En el caso de las instituciones formadoras de docentes, el Mineduc señala que los estándares prestan distintas utilidades, sirven como guía, apoyo, orientación y referencias claras sobre los contenidos disciplinarios y pedagógicos que debe saber todo profesor o profesora al finalizar su formación base, para ser competente en el posterior ejercicio de su profesión (Mineduc, 2012) y así asegurarse de que los y las estudiantes egresen con competencias similares como un medio para asegurar el mejoramiento de la calidad en la educación: Es decir, deben ser considerados como un instrumento de referencia, puesto que su valor reside en que “informan de una manera precisa y transparente los conocimientos esperados, sin interferir en la libertad académica de las instituciones de educación superior” (Mineduc, 2012, p. 4).

Hay que mencionar, además, que los estándares son un instrumento que facilita el seguimiento de los logros alcanzados por los y las estudiantes de pedagogía, convirtiéndose en referente para procesos evaluativos de carácter diagnóstico y formativo, identificando las fortalezas y necesidades del estudiante para apoyarlo

durante su formación inicial y orientar programas de inducción profesional. Las instituciones pueden contar con información que les permita tomar decisiones sobre sus propuestas formativas, comprendiendo que las universidades son autónomas para establecer sus proyectos curriculares, plasmados en los perfiles de egreso, planes y programas formativos, y del sello propio de cada una de ellas, siendo posible desarrollar distintos caminos o trayectorias académicas para que egresados y egresadas o titulados y tituladas logren estos estándares (Mineduc, 2012).

Desde la revisión de experiencias internacionales, como por ejemplo: Australia, Inglaterra, Nueva Zelanda, entre otros países, se observa que la declaración e integración de la política de estándares en la FID ha sido todo un reto su puesta en práctica, porque la implementación de estándares requiere una alineación de todos los aspectos de la enseñanza y del aprendizaje, como es la formación docente, desarrollo de currículo, recursos materiales, e instrumentos de evaluación, de esta manera, “los estándares no deben considerarse como algo opcional, sino como parte integral y referencial de la educación” (Tamassia, 2006, p. 88). Por ejemplo, en la elaboración o actualización de los perfiles de egreso de estudiantes de pedagogía y los programas formativos.

### *Mapeo Curricular*

El mapeo curricular es una herramienta que proporciona apoyo visual y representaciones de diversos aspectos que componen el currículo a partir de una matriz con categorías predeterminadas. Estas representaciones sirven como:

- Herramientas para evaluar la consistencia interna de una carrera en su conjunto, dando una vista general de la estructura y señalando la contribución de las asignaturas individuales a las metas de la carrera declaradas en el perfil de egreso.
- Medio para identificar fortalezas y debilidades, por ejemplo, al detectar en ellos competencias del perfil de egreso que se atienden en pocos cursos, revisar si la secuencia de los cursos es la óptima, entre otras (Icarte y Labate, 2016).
- Es útil para identificar las brechas, donde se ha pasado por alto el desarrollo de determinadas competencias que deberían formar parte del proceso formativo.
- Es vital para la gestión del cambio, ya que refleja diferentes focos y prioridades del proceso de enseñanza y aprendizaje (Beverley et al., 2010).

De esta manera, el mapeo curricular elaborado en este estudio busca presentar una visión general de la presencia de los EP en el plan de estudios de la carrera, reconociendo la contribución de las asignaturas hacia el desarrollo de determinados estándares. Desde este reconocimiento individual de cada asignatura, se puede avanzar hacia la vinculación e integración de los cursos del plan de estudio de la carrera, para lo cual se requiere fomentar el trabajo colaborativo y colegiado del equipo de docentes responsables de la totalidad de cursos de la carrera, a través de espacios de diálogo que permitan valorar el aporte individual que cada uno realiza a la formación del estudiante y a la vez, cómo establecer vínculos y conexiones significativas entre los

cursos para promover un aprendizaje articulado e integrado (Gamboa et al., 2021). Por lo tanto, el mapa es “un documento de trabajo y de reflexión conjunta de todo el profesorado...una estrategia para mejorar la calidad de la educación universitaria al ordenar o alinear la enseñanza de acuerdo a los fines perseguidos, los recursos y los esfuerzos personales.” (García y Gairín, 2011, p. 98)

En síntesis, el mapeo curricular es un procedimiento que promueve la creación de una representación visual del plan de estudios a partir de referentes internos como externo, un ejemplo de estos referentes son los EP. De esta manera se puede observar qué estándares son más desarrollados, los momentos en los que se desarrollan, las carencias de espacios curriculares para su desarrollo a lo largo del currículo.

## Metodología

Este escrito forma parte de un estudio mayor que tuvo como objetivo general: Analizar la integración de los estándares pedagógicos en el plan formativo de la carrera de Pedagogía en Educación Básica por medio de un mapeo curricular. Este objetivo se abordó por medio de un estudio de diseño mixto, que asume la complementariedad metodológica, combinando e integrando adecuadamente en un mismo estudio los métodos cuantitativo y cualitativo, con sus respectivas técnicas de recogida de información, para dar respuesta al objetivo y problemática que conforman este estudio (Cohen y Manion, 2002; Hernández et al., 2014; McMillan y Schumacher, 2005).

La información presentada en este artículo corresponde a la fase cuantitativa del estudio, que se caracteriza por ser de tipo descriptiva (Cohen y Manion, 2002; Hernández, Baptista y Fernández, 2014; McMillan y Schumacher, 2005) y transversal, proporcionando datos para un análisis retrospectivo y prospectivo del tema investigado (Cohen y Manion, 2002).

Considerando las características de la institución, en particular, de la carrera de Pedagogía en Educación Básica y el objetivo del estudio, se determina como actor clave el profesor y profesora responsable de la planificación, desarrollo y evaluación de los programas formativos, vinculados a uno o más de los tres ámbitos que estructuran el plan de estudios de la carrera (Universidad de Playa Ancha, 2013), los cuales se describen a continuación:

- **Formación Sello de tipo Instrumental:** Orientada al desarrollo y dominio de habilidades asociadas a la condición académica y de profesional en formación, considera las áreas de Comunicación en lengua materna y un segundo idioma. Utilización de TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) asociado al manejo de recursos para el acceso a la información y trabajar en redes. Corresponden a 8 programas formativos, con un total 16 créditos (6% del plan de estudios).
- **Formación Nuclear:** Entendida como un ámbito común a la formación de las carreras pedagógicas, da cuenta de los fundamentos epistemológicos de la tarea educativa, a través de la revisión de disciplinas básicas para la formación:

Sociología, Filosofía, Psicología, Currículum, Evaluación, Orientación, Política Educativa, Didáctica e Investigación. Comprende a 10 programas formativos, con un total de 42 créditos (15,5% del plan de estudios).

- Formación profesional: Relacionado con el desarrollo de las competencias profesionales comprendidas como el conjunto de capacidades, saberes y desempeños específicos asociados a la profesión misma, en el caso de la carrera corresponde a 40 programas formativos, con un total de 204 créditos (75,5% del plan de estudios).

Esto significa que para el estudio se consideraron los 58 programas formativos, que corresponde a la totalidad del plan de estudio de la carrera. Por ello se requirió la participación de 35 docentes, quienes se desempeñaron entre el 2º semestre 2020 y/o 1º semestre 2021 en los distintos ámbitos curriculares de formación. Cabe mencionar como dato de contexto, que estos dos semestres se implementaron en plena pandemia. De este grupo de docentes participó el 97,1% (34 docentes). Del docente que no se obtuvo información directa, se realizó una lectura al programa formativo para extraer de manera indirecta los datos requeridos para completar el mapeo curricular. De esta forma se logró obtener la información de todos los programas que constituyen el plan de estudios de la carrera.

El dispositivo de recogida de información fue un cuestionario basado en los 10 EP declarados para egresados y egresadas de la carrera de Pedagogía en Educación Básica (Mineduc, 2012), con sus respectivas descripciones. Contiene dos dimensiones de consulta, a través de preguntas cerradas de carácter dicotómicas.

Primero, si el estándar está presente en el programa formativo que implementa el o la docente, con dos opciones de respuesta:

- Presente (P): el estándar pedagógico está vinculado con el programa formativo que enseña.
- Ausente (A): el estándar pedagógico no está vinculado con el programa formativo que enseña, por lo tanto, el tema declarado en el estándar no es tratado en el desarrollo del programa.

Segundo, si el estándar está presente, se debe indicar el grado de integración, con dos opciones de respuesta:

- Integrado de manera Directa (D): el estándar pedagógico se desarrolla como uno de los temas centrales del programa formativo que enseña.
- Integrado de manera Indirecta (I): el estándar pedagógico se desarrolla como uno de los temas complementarios del programa formativo que enseña, es decir, no es un tema central, pero se integra de manera secundaria.

El instrumento fue sometido a validación por medio de juicio de experto y experta, participando tres académicos y una académica con grado de doctor, especialistas en las FID y en metodología de la investigación. Se validó en cuanto a univocidad y pertinencia de cada ítem, esta información permitió realizar ajustes en redacción y extensión del cuestionario.

La estrategia de análisis de la información se enmarca bajo un enfoque cuantitativo para la organización, análisis e interpretación de los datos (McMillan y Schumacher, 2005). Es así como, se utiliza una estadística descriptiva, cuyo propósito es describir de forma comprensiva los datos obtenidos por medio de un análisis univariable (Cohen y Manion, 2002), que buscó representar la integración de los EP por medio de dos dimensiones de consulta: Presente “P” o Ausente “A” e Integración Directa “D” o Indirecta “I”. Ambas variables categóricas o cualitativas, de las cuales se realiza un recuento por medio de frecuencia y porcentaje, datos que se organizan y presentan en gráficos y en el propio mapeo curricular.

## Resultados

Los resultados se presentan en dos niveles de análisis, el primero, con respecto al nivel de integración de los EP en cada ámbito curricular. El segundo, proporciona una visión general de la integración de los EP en el plan de estudios de la carrera.

Los EP considerados para el análisis e interpretación de cada figura son:

**Tabla 1**

Estándares pedagógicos para egresados de carrera de Pedagogía en Educación Básica

N°	Estándar Pedagógico
1	Conoce a los estudiantes de Educación Básica y sabe cómo aprenden.
2	Está preparado para promover el desarrollo personal y social de los estudiantes.
3	Conoce el currículo de Educación Básica y usa sus diversos instrumentos curriculares para analizar y formular propuestas pedagógicas y evaluativas.
4	Sabe cómo diseñar e implementar estrategias de enseñanza aprendizaje, adecuadas para los objetivos de aprendizaje y de acuerdo al contexto
5	Está preparado para gestionar la clase y crear un ambiente apropiado para el aprendizaje según contextos.
6	Conoce y sabe aplicar métodos de evaluación para observar el progreso de los estudiantes y sabe usar los resultados para retroalimentar el aprendizaje y la práctica pedagógica.
7	Conoce cómo se genera y transforma la cultura escolar
8	Está preparado para atender la diversidad y promover la integración en el aula.
9	Se comunica oralmente y por escrito de forma efectiva en diversas situaciones asociadas a su quehacer docente.
10	Aprende en forma continua y reflexiona sobre su práctica y su inserción en el sistema educacional.

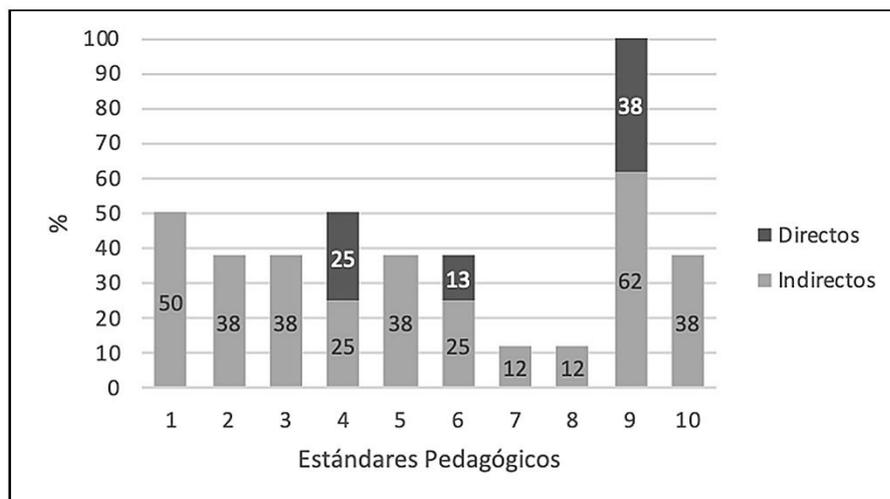
Fuente: Mineduc, 2012.

El primer nivel de análisis corresponde a la integración de los EP en cada ámbito curricular que conforma el perfil de egreso: Formación Sello de tipo Instrumental, Formación Nuclear y Formación profesional. Los valores que están al interior de las barras de los gráficos muestran el porcentaje de programas formativos del ámbito curricular que integran determinado EP, tanto de manera directa o indirecta.

## 4.1 Integración de estándares pedagógicos por ámbito curricular

**Figura 1**

Integración estándares pedagógicos en cursos del ámbito sello de tipo instrumental

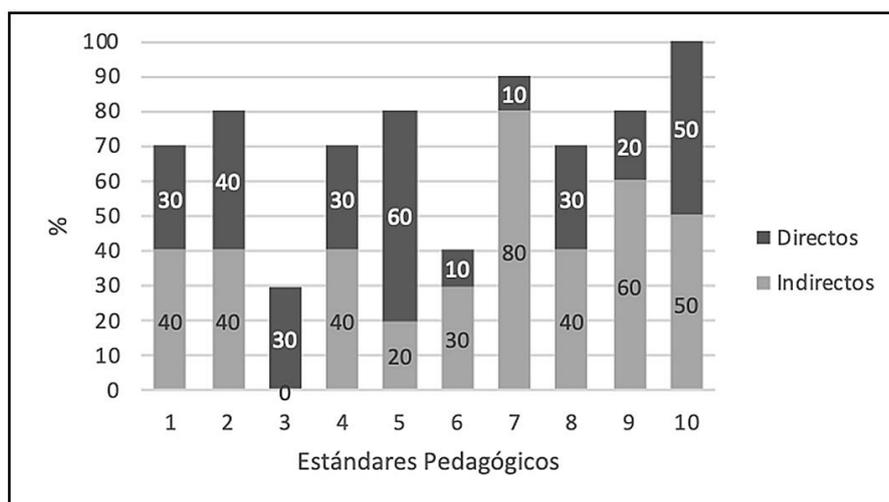


Este ámbito curricular está conformado por 8 programas formativos, relacionados con las competencias sello instrumental orientadas al desarrollo y dominio de habilidades en las áreas de comunicación en lengua materna, un segundo idioma y la utilización de TIC. Desde el análisis se puede destacar que en todos los programas formativos del ámbito está presente, de manera directa o indirecta, el EP9: Se comunica oralmente y por escrito de forma efectiva en diversas situaciones asociadas a su quehacer docente. Esto evidencia la coherencia entre las competencias que caracterizan a este ámbito, declaradas en el perfil de egreso, con el EP que justamente promueve la capacidad del estudiante de pedagogía para comunicarse en forma oral y escrita de manera adecuada, coherente y correcta, tanto en contextos escolares como académicos o profesionales que le permita interiorizarse de los avances de su especialidad disciplinaria y pedagógica (Mineduc, 2012).

De igual manera, los y las docentes de estos programas formativos, que no tienen un énfasis en la formación pedagógica del estudiante, reconocen que no sólo abordan competencias comunicativas, sino también, abordan, principalmente, de manera indirecta saberes necesarios para el adecuado desarrollo del proceso de enseñanza, por ejemplo el EP4: Sabe cómo diseñar e implementar estrategias de enseñanza aprendizaje, adecuadas para los objetivos de aprendizaje y de acuerdo al contexto. Esta situación puede estar reflejando, que pese a ser un ámbito presente en todas las carreras profesionales de la universidad, al momento de ser implementados en carreras de pedagogía se contextualizan al perfil profesional.

**Figura 2**

Integración estándares pedagógicos en cursos del ámbito de Formación Nuclear



El ámbito de Formación Nuclear es común a todas las carreras de pedagogía de la universidad, por lo tanto, presente en la carrera estudiada. El conjunto de programas formativos que lo componen (10 programas formativos) da cuenta de los fundamentos epistemológicos de la tarea educativa, a través de la revisión de disciplinas básicas para la formación pedagógica del estudiante, las cuales deberían estar en sintonía con los EP, por las características y propósito de las competencias que buscan desarrollar.

Es así como, en la figura 2 se aprecia que 8 de los 10 EP alcanzan entre un 70% y 100% de presencia en el conjunto de programas formativos del ámbito. De estos estándares destaca el EP10: Aprende en forma continua y reflexiona sobre su práctica y su inserción en el sistema educacional. Con un 100% de presencia (50% de manera directa y 50% de manera indirecta), esto significa que en todos los programas formativos del ámbito está presente este estándar, en la mitad de ellos abordado de manera directa, es decir, los temas que conforman el estándar, son temas centrales del programa formativo que se enseña. Esto refleja que saberes relacionados con el aprendizaje continuo y procesos de reflexión sobre su práctica están presentes de manera transversal durante la formación del estudiante de pedagogía. Donde cada programa aporta al desarrollo de la capacidad de analizar y reflexionar del estudiante; que esté preparado o preparada para resolver problemas pedagógicos y de gestión (Mineduc, 2012).

Otro EP para destacar es el EP5: Está preparado para gestionar la clase y crear un ambiente apropiado para el aprendizaje según contextos, pues alcanza un 80% de presencia entre los programas formativos del ámbito y a la vez, muestra el mayor porcentaje de presencia directa (60%), es decir, la temática declarada en el EP es tratada como tema central al interior de esos programas formativos, lo que puede representar un foco o prioridad en la formación pedagógica del estudiante, que se orienta hacia el reconocimiento de la importancia de establecer un clima de cordialidad, respeto, confianza y equidad en el aula y estar preparado para crearlo y mantenerlo (Mineduc, 2012).

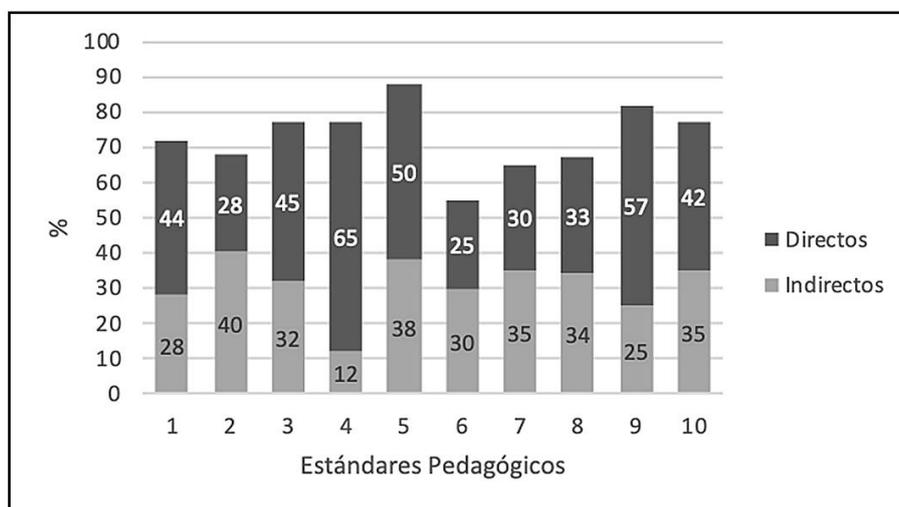
Por otra parte, el mapeo curricular permitió evidenciar la baja presencia, menos del 50%, de 2 EP entre los programas formativos del ámbito Nuclear, los cuales muestran un claro distanciamiento o brecha con respecto al nivel de integración de los otros EP.

Uno de estos estándares es el EP3: Conoce el currículo de enseñanza básica y usa sus diversos instrumentos para analizar y formular propuestas pedagógicas y evaluativas. Según la respuesta de los y las docentes, este estándar está presente en el 30% de las asignaturas del ámbito, que lo abordan de manera directa, por lo tanto, en el desarrollo del programa se consideran como temas centrales el currículo nacional vigente, su propósito general, los principios que lo inspiran, su estructura y secuencia (Mineduc, 2012). Sin embargo, estas temáticas no son transversales entre el conjunto de programas formativos, esto se podría apreciar por el hecho de no estar presente de manera indirecta en otros programas, como temas complementarios, de aprendizajes previos o para ser aplicados.

El otro EP que muestra un bajo nivel de integración es el EP6: Conoce y sabe aplicar métodos de evaluación para observar el progreso de los estudiantes y sabe usar los resultados para retroalimentar el aprendizaje y la práctica pedagógica. Este estándar está presente en el 40% de las asignaturas de este ámbito, donde el 10% lo aborda de manera directa, como tema central en el desarrollo del programa formativo, y el 30% lo integra de manera indirecta como temática complementaria a los tópicos que corresponden implementar en el programa. Esta situación estaría evidenciando que el componente formativo relacionado con los métodos de evaluación orientados a la mejora de la enseñanza y aprendizaje está limitado a determinadas asignaturas del plan de estudio de la carrera.

Por lo tanto, los saberes sobre el currículo y la evaluación de la enseñanza y aprendizaje están menos presentes en el conjunto de programas formativos que conforman el ámbito curricular Nuclear. Se focalizan en algunos programas, principalmente en: Orientación Educacional, Evaluación Educacional del aprendizaje y Currículum Educacional, pero no muestran que sean temas abordados de manera transversal.

**Figura 3**  
Integración estándares pedagógicos en cursos del ámbito de Formación Profesional



El ámbito de Formación Profesional, conformado por 40 programas formativos, está relacionado con el desarrollo de las competencias profesionales específicas a la especialidad o disciplina de la carrera, que responden al perfil de egreso.

Desde el análisis de este grupo de programas se puede señalar que la presencia de los EP oscila entre el 55% y 88%, lo que refleja un mayor equilibrio en la presencia de los distintos estándares, a diferencia del ámbito Nuclear, donde la brecha entre los estándares era mayor, con un EP 100% presente en los programas, mientras que otro alcanzaba un 30% de presencia.

En este ámbito curricular existen 6 EP que alcanzan porcentajes sobre el 70% de presencia en los programas que lo conforman. Entre ellos destacan el EP5: Está preparado para gestionar la clase y crear un ambiente apropiado para el aprendizaje según contextos, pues alcanza un 88% de presencia entre los programas formativos del ámbito. Este alto nivel de presencia también se produce en el ámbito curricular Nuclear. Esto podría representar que un foco formativo transversal y de relevancia en el plan de estudio de la carrera es la valoración y el reconocimiento que tiene el establecer un clima de cordialidad, respeto, confianza y equidad en el aula y estar preparado para crearlo y mantenerlo (Mineduc, 2012).

Un segundo EP que destaca por su presencia en los programas formativos es el EP4: Sabe cómo diseñar e implementar estrategias de enseñanza aprendizaje, adecuadas para los objetivos de aprendizaje y de acuerdo al contexto. Este estándar logra un 77% de presencia en el conjunto de programas formativo y a la vez, cuenta con el mayor porcentaje de presencialidad directa, transformándose en tema central de los programas de este ámbito curricular, la planificación de la enseñanza considerando el logro de objetivos de aprendizajes relevantes para los estudiantes y coherentes con el currículo nacional, donde las necesidades, intereses, conocimientos previos, habilidades, competencias tecnológicas y experiencias de los estudiantes y el contexto en que se desarrollará la docencia son factores claves en la toma de decisiones al momento de planificar las clases (Mineduc, 2012).

Un tercer EP con un alto nivel de presencia en los programas formativos y que está relacionado directamente con el estándar analizado anteriormente, pues aborda el tema del currículo nacional vigente, es el EP3: Conoce el currículo de enseñanza básica y usa sus diversos instrumentos para analizar y formular propuestas pedagógicas y evaluativas. También, logra un 77% de presencia en los programas de este ámbito curricular. Este alto porcentaje de presencia puede compensar la baja presencia que se observó en el ámbito curricular Nuclear, donde sólo logra un 30% de presencia.

Un cuarto EP para destacar es el EP10: Aprende en forma continua y reflexiona sobre su práctica y su inserción en el sistema educacional. Con un 77% de presencia, este alto porcentaje también estuvo presente en el ámbito curricular Nuclear donde alcanzó un 100% de presencia, lo que significa que todos los programas de ese ámbito integran este estándar. Esto refleja la transversalidad en el plan de estudio de la carrera, de los saberes relacionados con el aprendizaje continuo y procesos de reflexión sobre su práctica, donde se enfatiza la capacidad de analizar y reflexionar del estudiante para resolver problemas pedagógicos y de gestión (Mineduc, 2012).

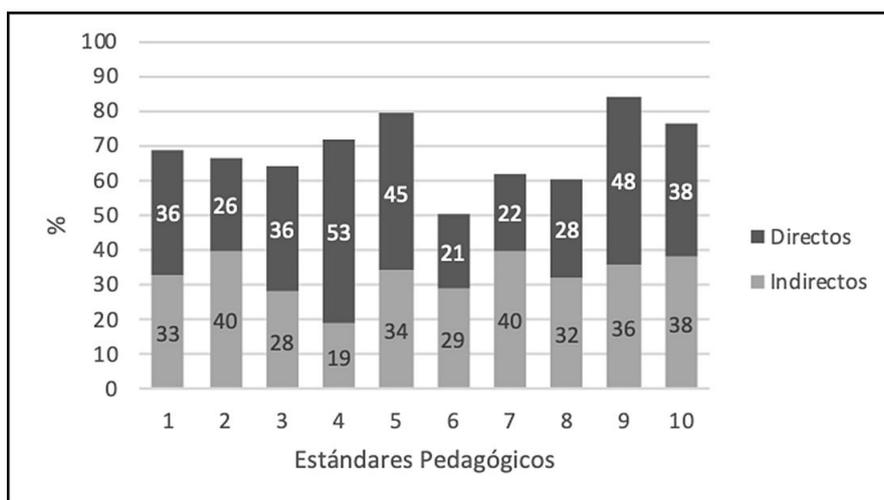
Otro EP que es transversal en el plan de estudio de la carrera, pues tiene altos niveles de presencia, en los tres ámbitos curriculares es el EP9: Se comunica oralmente y por escrito de forma efectiva en diversas situaciones asociadas a su quehacer docente. Esto significa que el conjunto de programas que componen el plan de estudio promueven la capacidad del estudiante de pedagogía para comunicarse en forma oral y escrita de manera adecuada, coherente y correcta, tanto en contextos escolares como académicos o profesionales (Mineduc, 2012).

Entre los 10 EP, el que muestra una menor presencia en los programas formativos es el EP6: Conoce y sabe aplicar métodos de evaluación para observar el progreso de los estudiantes y sabe usar los resultados para retroalimentar el aprendizaje y la práctica pedagógica. Situación que se reitera en los otros dos ámbitos curriculares, esto evidenciaría que el componente formativo relacionado con los métodos de evaluación es un tema que se focaliza en determinados programas, sin proyectarse o complementarse con otros programas.

### Integración de estándares pedagógicos en el plan de estudio de la carrera

**Figura 4**

Integración estándares pedagógicos en el plan formativo de la carrera



Desde una visión general de los 58 programas formativos que conforman el plan de estudios de la carrera, se puede señalar que el plan de estudios de la carrera está alineado a los 10 EP. Donde 9 estándares tienen un porcentaje de presencia del 60% o más en las asignaturas que conforman este plan. Destacando el EP9: Se comunica oralmente y por escrito de forma efectiva en diversas situaciones asociadas a su quehacer docente, el cual está presente en el 84% de las asignaturas del plan. Luego, el EP5: Está preparado para gestionar la clase y crear un ambiente apropiado para el aprendizaje según contextos, con un 79% de presencia y el EP10: Aprende en forma continua y reflexiona sobre su práctica y su inserción en el sistema educacional, con un 76% de presencia.

Estos tres EP están orientados a distintas áreas de la formación del futuro docente, por una parte el EP9, tiene un sentido instrumental, que propicia en el futuro profesor o profesora el ser consciente de la relevancia que tiene para su desarrollo personal y profesional sus habilidades comunicativas.

En cuanto al EP5, tiene directa relación con una de las funciones que cumple el o la docente al implementar la enseñanza, en particular en el momento interactivo, donde el futuro profesor o profesora reconoce la importancia de establecer un clima de cordialidad, respeto, confianza y equidad en el aula y está preparado para crearlo y mantenerlo (Mineduc, 2012).

En relación al EP10, que hace referencia principalmente al aprendizaje en forma continua y la reflexión del docente sobre su práctica, la cual le permita proponer cambios a partir de juicios fundados, los resultados de aprendizaje de los estudiantes, la retroalimentación de otros docentes y de las necesidades y expectativas del establecimiento educacional (Mineduc, 2012).

Por lo tanto, la formación que ofrece la carrera estudiada estaría favoreciendo en el estudiante tanto, competencias propias del quehacer pedagógico en la interacción directa con alumnos y alumnas representado por el EP5 y para su desarrollo profesional docente propiciado por los estándares EP9 y EP10.

De igual manera un EP que muestra una menor presencia, sólo en el 50% de las asignaturas del plan de estudios es el EP6: Conoce y sabe aplicar métodos de evaluación para observar el progreso de los estudiantes y sabe usar los resultados para retroalimentar el aprendizaje y la práctica pedagógica, el cual promueve que el futuro profesor o profesora “comprende la evaluación como un proceso sistemático de obtención de evidencia para verificar el aprendizaje de los estudiantes, con el propósito de mejorar su enseñanza y el aprendizaje” (Mineduc, 2012, p. 34). Esto les significa conocer, diseñar y adaptar diferentes estrategias e instrumentos que permitan ofrecer distintas y suficientes oportunidades para que los y las estudiantes demuestren lo que han aprendido.

A continuación se presenta la información desde cada uno de los programas formativos que conforman el plan de estudios de la carrera. Cabe señalar que los recuadros pintados de gris oscuro representan una presencia directa del estándar en el programa formativo, el gris claro, la presencia es indirecta y el blanco, que el estándar no está presente en el programa.

**Tabla 2**

Mapeo curricular de la integración de estándares pedagógicos en plan de estudios

1° Semestre	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10
Habilidades Comunicativas I										
Fundamentación del saber pedagógico										
Aprendizajes societales de la educación										
La persona y la escuela (Práctica 1)										
Contenidos disciplinares área arte y tecnología										
Contenidos disciplinares área humanista I										
Introducción a la investigación educativa										
2° Semestre	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10
Habilidades Comunicativas II										
Desarrollo Psicológico del estudiante										
Contenidos disciplinares área científica I										
Estructuras generales de la convivencia escolar										
Contenidos disc. Educ. Física y Educ. Musical										
Observación del sistema escolar (Práctica 2)										
3° Semestre	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10
Empleo de TICs para la vida académica										
Política y gestión en sistema educativo										
Planificación del aprendizaje en Educación Básica										
Contenidos disciplinares área Humanista II										
Contenidos disciplinares área Científica II										
La escuela y su contexto (Práctica 3)										
4° Semestre	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10
Empleo TICs para la vida profesional										
Orientación educacional										
Desarrollo pedagógico del lenguaje en Ed. Básica										
Procesos de aprendizaje en matemática										
Aprendizaje Inicial efectivo en Cs Nat. y Cs Soc.										
Dimensión Personal y profesional										
Contextos educativos No tradicionales (Práctica 4)										
5° Semestre	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10
2° lengua (nivel elemental) inglés/ francés										
Evaluación educacional de aprendizajes										
Estrategias creativas de enseñanza y aprendizaje										
Didáctica para las Cs. Naturales y las Cs. Sociales										
Didáctica para la actividad física y deportes										
La escuela, lenguaje y matemática (Práctica 5)										
ML: complejidad de la comunicación oral										
MM: complejidad del número al álgebra básica										
6° Semestre	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10
Segunda lengua (nivel básico) inglés/francés										
Curriculum educacional										
Didáctica para el área artística y tecnológica										
Evaluación del aprendizaje para Educ. Básica										
Apren. en ambientes Virtuales para la Educ. Básica										
La escuela y la gestión del currículum (Práctica 6)										
ML: Producción texto escrito en Educación Básica										
MM: Didáctica de la enseñanza de la geometría										
7° Semestre	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10
Segunda lengua (nivel intermedio 1) inglés										
Investigación educacional										
Proyectos para el aprendizaje efectivo y de calidad										
Inclusividad y diversidad educativa										
Práctica avanzada de especialidad (Práctica 7)										
ML: Desarrollo de la comprensión lectora										
MM: Experimentando y aprendiendo probabilidades										
8° Semestre	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10
2° lengua (nivel intermedio 2) inglés/francés										
Enfoques pedagógicos sobre los saberes disc.										
Responsabilidad de la escuela a las nec. educ.										
Gestionando el mejoramiento educativo										
ML: Didac. lengua castellana y comunicación										
MM: Construyendo aprend. en contextos Reales										
Desarrollo profesional de la especialidad (Práctica 8)										
9° Semestre	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10
Práctica profesional (Práctica 9)										
Trabajo de síntesis profesional										

Fuente ML: Programas de la mención Lengua Castellana. MM: Programas de la mención de Matemáticas.

Desde el mapeo curricular se pueden realizar distintos análisis e interpretaciones, con el propósito de respetar la extensión de este escrito destacaremos dos aspectos.

Primer aspecto, se observa que la presencia de los EP en el plan de estudio es gradual y progresiva, pues en los primeros semestres, en particular desde el 1° al 3° semestre, prevalece la presencia de los estándares de manera indirecta, además son abordados de en algunas asignaturas. En cambio, desde el 6° semestre en adelante se intensifica la presencia de los EP, tanto los que se abordan de manera directa o indirecta. Esto reflejaría que los primeros semestres no tienen un énfasis en el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes profesionales de carácter pedagógico necesarias para el proceso de enseñanza, sino como un primer acercamiento de manera indirecta hacia estos saberes, los cuales se contextualizan principalmente hacia los niveles del sistema educativo e institucional, más que a nivel de aula. Esta situación varía de manera gradual y progresiva a medida que se avanza en el plan de estudios, asumiendo mayor protagonismo las competencias pedagógicas, culminando en el noveno semestre con dos programas formativos que cierra el proceso de formación inicial, como son la práctica profesional y trabajo de síntesis profesional, los cuales se transforman en un espacio propicio para que el estudiante antes de egresar pueda vivenciar y aplicar plenamente, el conjunto de estos EP. Entre ambos espacios, el que mayor aporte realiza a la integración de todos los EP de manera directa en la Práctica Profesional.

Segundo aspecto, el mapeo curricular deja en evidencia que en los semestres los EP son abordados por más de un programa formativo, sea de manera directa o indirecta. El tomar conocimiento de esta situación permite apreciar que el desarrollo de cada EP no está limitado a un programa formativo, sino que son distintos los que aportan a su desarrollo, algunos tratando el tema del estándar como central en el transcurso del programa, mientras que otros lo consideran de manera complementaria o dándole sólo aplicabilidad. Esta situación propiciaría en el cuerpo docente, en un primer momento, conocer la propuesta de los otros programas formativos, en un segundo lugar, visualizar que existen puntos de encuentro entre distintas asignaturas en un mismo semestre y en un tercer momento, el poder generar un trabajo colaborativo a través de actividades integradoras, donde el eje temático sea uno o más EP.

## **Discusión**

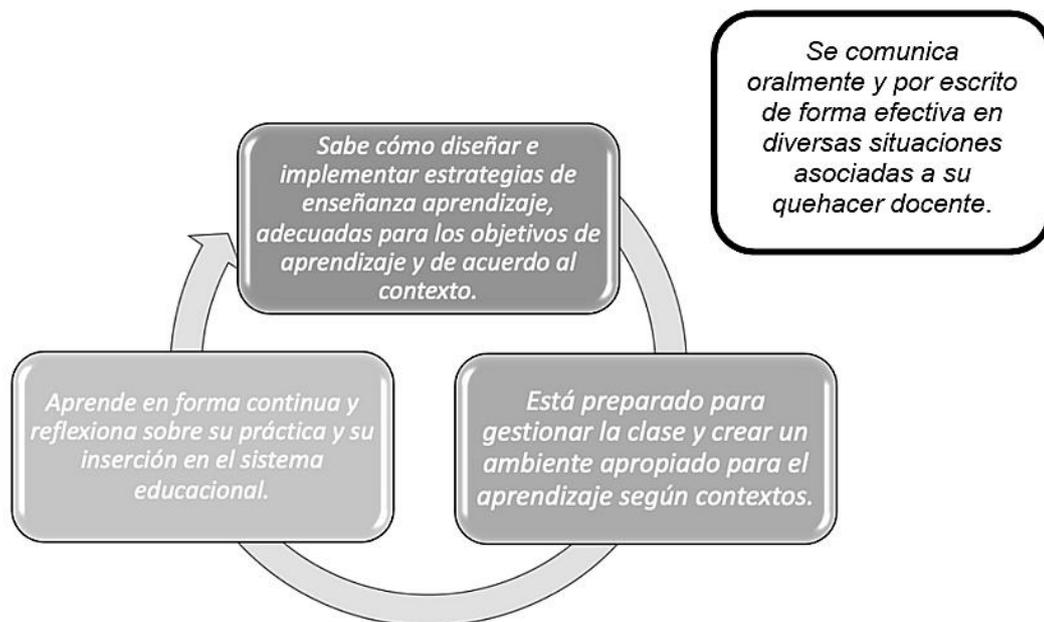
El mapeo curricular es una herramienta que proporciona apoyo visual y representaciones de diversos aspectos que componen el currículo a partir de una matriz con categorías predeterminadas, en este caso, las categorías corresponden a los 10 EP. En el contexto de este estudio el mapeo curricular se transformó en un medio “para evaluar la consistencia de una carrera en su conjunto, dando una vista general de la estructura y señalando la contribución de las asignaturas individuales” (Icarte y Labate, 2016, p. 7) a la integración de los EP en el plan de estudios de una carrera que está en función del perfil de egreso.

De esta manera, el mapeo curricular presentado en este escrito permite reconocer la contribución de las asignaturas del plan de estudios hacia el desarrollo de determinados estándares, es así como, desde el análisis se identifican 4 EP que muestran mayor presencia en el conjunto de programas formativos de la carrera:

- EP4. Sabe cómo diseñar e implementar estrategias de enseñanza aprendizaje, adecuadas para los objetivos de aprendizaje y de acuerdo al contexto.
- EP5. Está preparado para gestionar la clase y crear un ambiente apropiado para el aprendizaje según contextos.
- EP9. Se comunica oralmente y por escrito de forma efectiva en diversas situaciones asociadas a su quehacer docente.
- EP10. Aprende en forma continua y reflexiona sobre su práctica y su inserción en el sistema educacional.

### Figura 5

Estándares Pedagógicos con alto nivel de presencia en cursos del ámbito de Formación Profesional



Fuente: Elaboración propia.

La figura 5 además de exponer los EP con alto nivel de presencia en el plan de estudios de la carrera, muestra también, la relación que existe con los saberes propios del proceso de enseñanza que según Reynolds (1992) está conformado por tres momentos: (a) pre-activo, (b) interactivo y (c) post-activo. Es así como el primero está vinculado tanto, con el momento de preparación de la clase o pre-activo, como la implementación de la clase en el momento interactivo. En este mismo momento del proceso de enseñanza está presente el estándar que hace referencia a Gestionar la clase y crear un ambiente apropiado para el aprendizaje y el tercer estándar, vinculado al

momento post-interactivo. De esta manera se observa que estos tres estándares son representativos de los distintos momentos que conforman el proceso de enseñanza, el cual no es lineal sino cíclico. Y como un estándar transversal, que aporta al quehacer docente en estos distintos momentos está la habilidad comunicativa. Esta mayor presencia de los 4 EP puede representar un sello característico de la propuesta formativa de la carrera.

El momento pre-activo, caracterizado por las actividades de planificación y organización de la enseñanza, representado por el EP4. El momento interactivo se refiere a las actividades que tienen lugar durante los procesos de enseñanza. El acto mismo de enseñar requiere establecer un ambiente de aprendizaje propicio para las metas planteadas, como lo destaca el EP5. El momento post-interactivo corresponde a las actividades que tienen lugar después de la interacción con los y las alumnas. Este momento es tan relevante como el pre-activo e interactivo, porque la calidad de estos momentos depende de la voluntad y capacidad de cada educador para analizar su trabajo, una vez que hayan ocurrido los procesos pedagógicos. Ello significa reflexionar, ponderar lo ocurrido, valorar su efectividad, relacionarlo con nuevas metas posibles y tomar conciencia de los problemas que necesitan atención, como lo plantea el EP10.

Con respecto al EP9 es considerado como una característica deseable en los futuros y futuras profesionales de la educación, que les permita desenvolverse de manera efectiva y eficiente frente a los requerimientos sociales y educativos que tendrá que asumir en la actual Sociedad del Conocimiento (Mineduc, 2012).

Como se señaló anteriormente, el mapeo curricular es una herramienta útil para visualizar y justificar la incorporación de un tema deseado en un plan de estudios. En el caso de la carrera estudiada el EP menos presente es el EP6: Conoce y sabe aplicar métodos de evaluación para observar el progreso de los estudiantes y sabe usar los resultados para retroalimentar el aprendizaje y la práctica pedagógica. Esta situación muestra que, pese a estar presente el tema de evaluación durante la formación del estudiante, requiere ser revisada la forma de desarrollar esta temática, para dar un sentido de transversalidad y equiparar su presencia en comparación a los otros saberes pedagógicos.

Más aún cuando la evaluación está presente en los tres momentos de la enseñanza (Reynolds, 1992), por ejemplo, en el pre-activo, cuando se diseñan de los instrumentos de evaluación más apropiados para el grupo de alumnos y alumnas que se tiene a cargo en un momento y contexto concreto. En el momento interactivo, se realiza el monitoreo del aprendizaje en relación a las metas planteadas antes como a las que emergieron durante el proceso de enseñanza, y requiere de estrategias apropiadas que permitan juzgar y comprender tanto el estado de progreso como la culminación del aprendizaje de cada alumno y alumna (Katal & Singh, 2022). Finalmente, en el momento Post-interactivo, la evaluación proporciona información para tomar decisiones, tanto de la enseñanza del docente, como del aprendizaje logrado por los alumnos y alumnas, lo cual retroalimenta el actuar del docente en el momento pre-activo.

## Conclusiones

En este apartado se aborda el objetivo que ha guiado el desarrollo de este estudio y se tiene las expectativas que la información proporcionada provoque reflexiones, toma de decisiones y autorregulación sobre los distintos aspectos que se han analizado en relación con la integración de los EP en el plan de estudios de la carrera. De igual manera, se espera que las conclusiones obtenidas y propuestas sugeridas puedan ser transferidas o aplicadas en otros contextos, porque un hecho particular, en una situación única, puede proporcionar ideas a ser tomadas en cuenta en otros casos (Colás y Buendía, 1998).

Más aún cuando, la experiencia internacional de países que han implementado políticas educativas que promueven estándares, como Estados Unidos de Norte América, Reino Unido, Escocia, Australia y Nueva Zelanda, les significó todo un reto su puesta en práctica e integración, requiriendo establecer distintos planes de acción para cumplir con ese objetivo (Verdugo, 2019; Verdugo et al., 2021). En Chile, es una política ya declarada y formalizada a través de normativas dirigidas para la FID, pero con escasa información sobre la adopción de estos lineamientos por parte de las instituciones formadoras de profesores y profesoras (Ávalos, 2014; CEPPE, 2013), etapa sensible, que se puede complejizar por factores externos e internos a las universidades. Además, los cambios por normativas decretadas corren el riesgo de convertirse en un laberinto o en un mero cambio formal o burocrático (Aziz, 2018; Santos-Guerra, 2009; Vezub y Cordero, 2022; Zabalza, 2012).

Es en este contexto de búsqueda de estrategias que favorezcan la integración reflexionada de los EP en el plan de estudios de una carrera de pedagogía, que se seleccionó el mapeo curricular, reconocido como una herramienta útil, tanto como parte de la autoevaluación curricular, como para incorporar un tema deseado en un plan de estudios guiando la planificación estratégica (Icarte y Labate, 2016; Uchiyama & Radin, 2009; Van Pham et al., 2020).

En el caso particular de la carrera estudiada, la estrategia del mapeo curricular permitió evidenciar que los 10 EP están presentes, de manera directa o indirecta en los programas formativos. Además, se concluye, que la presencia de estos estándares se produce de manera gradual y progresiva a medida que se avanza en el plan de estudios. De igual manera, este mapeo curricular debe ser considerado como una primera etapa, de carácter descriptiva de la presencia de los EP en el plan formativo de la carrera, es decir, currículum declarado, requiriendo pasar a una segunda etapa, con énfasis en la observación, análisis y reflexión de las clases que permita apreciar el currículum enseñado.

Por último, una reflexión a partir el proceso vivido durante la investigación, en particular, al momento de elaborar el mapeo curricular, hace referencia a las condiciones propicias para favorecer la integración de manera reflexiva y propositiva de estos estándares en las propuestas formativas de las carreras de pedagogía. Se espera que, tanto en las etapas de planificación como en la implementación de un plan de

integración de los EP exista la presencia y convivencia armónica de diversos liderazgos. El liderazgo directivo ubicado a nivel central debe encontrarse próximos a la realidad y necesidades de todos los miembros de la comunidad universitaria, pues es un factor clave para mantener un proyecto formativo integrado y cohesionado en toda la institución (Zabalza, 2012). También, el liderazgo de los y las docentes, como la pieza fundamental para el desarrollo de la docencia universitaria (Imbernón, 2017; Zabalza, 2012), porque se reconoce en ellos la gran capacidad de impacto en el proceso formativo de los y las estudiantes (Jerez et al., 2016; Katal & Singh, 2022). Por este motivo, se fortalece el principio de liderazgo pedagógico del cual se deben empoderar los y las docentes, para desempeñar una función decisiva en la definición de los planes de estudio.

Estos liderazgos son necesarios para destruir el techo de cristal de la enseñanza aislada (Uchiyama & Radin, 2009). Donde el mapeo curricular es un medio, tanto durante su elaboración y difusión, que favorece el análisis reflexivo y crítico de la tarea de enseñanza y evaluación en el marco de la visión de conjunto del plan de estudio (Icarte y Labate, 2016).

Esto significa pasar de una cultura institucional individualista a una que valore la colegialidad y colaboración (Uchiyama & Radin, 2009). Santos-Guerra lo llama paradigma de la colegialidad: “Paradigma que conlleva a la ruptura del individualismo, planificación conjunta, reflexión compartida, coordinación intensa, acción colegiada” (Santos-Guerra, 2009, p. 61). Y Zabalza (2012) utiliza un concepto del modelo de Vygotsky, aprendizaje coral, “construimos nuestras propias representaciones e ideas a partir del intercambio que se produce en el grupo y del juego de reajustes que dicho intercambio provoca tanto en nosotros como en nuestros interlocutores” (p. 100). De esta forma, el proceso de integración de los EP por medio del mapeo curricular se sustenta en las relaciones interpersonales y en el establecer vínculos de cooperación (Gamboa et al., 2021; García y Gairín, 2011; Icarte y Labate, 2016; Katal & Singh, 2022), lo cual queda en evidencia al visualizar en cada semestre, como un EP es abordado por más de un programa formativo, situación que motiva, promueve y favorece el trabajo colegiado hacia un objetivo compartido entre más de un programa formativo.

Cabe señalar que una de las limitaciones del estudio es la utilización de EP declarados el año 2012, que estaban vigentes durante el desarrollo de la investigación, pues en el año 2021 se publican los actuales EP. Desde esta situación surge la proyección de replicar esta metodología de trabajo con los estándares existentes, considerando como referencias los resultados compartidos en este escrito. Esto evidencia que la estrategia de mapeo curricular debe ser vista como una representación de un determinado momento, que requiere ir actualizándose de manera periódica.

## Referencias

- Ávalos, B. (2010). Formación inicial docente en Chile: calidad y políticas. En C. Bellei, D. Contreras, y J. Valenzuela (Eds.), *Ecos de la Revolución Pingüina: avances, debates y silencios en la reforma educacional*, (pp. 258-284). Unicef, Universidad de Chile.
- Ávalos, B. (2014). La formación inicial docente en Chile: tensiones entre políticas de apoyo y control. *Revista Estudios Pedagógicos*, 40[no. Especial]. 11-28. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200002>
- Aziz, C. (2018). *Evolución e implementación de las políticas educativas en Chile. Nota técnica N° 2. Líderes Educativos*. Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.
- Beverley, O., Ferns, S., Whelan, B. & Lilly, L. (2010). Mapping the Curriculum for Quality Enhancement: Refining a Tool and Processes for the Purpose of Curriculum Renewal. *Proceedings of the Australian Quality Forum*, 22, 80-88.
- Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE). (2013). *Servicio de asesoría en formación inicial docente (ID: L113)*. [http://comisiones.consejodirectores.cl/documentos/innovacion\\_academica/actividades/Formacion%20Inicial.pdf](http://comisiones.consejodirectores.cl/documentos/innovacion_academica/actividades/Formacion%20Inicial.pdf)
- Cohen, L. y Manion, L. (2002). *Métodos de investigación educativa*. La Muralla.
- Colás, M. y Buendía, L. (1998). *Investigación Educativa*. Alfar.
- Coll, C. (2010). Enseñar y aprender en el mundo actual: Desafíos y encrucijadas. En A. Marchesi y M. Poggi (Eds.), *Presente y futuro de la educación iberoamericana*, (pp. 46-66). AECID.
- Day, C. (2005). *Formar docente: Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Narcea.
- Decreto 96, de 3 de noviembre de 2009, de Contenidos y formas de ejecución del programa de fortalecimiento de la formación inicial de docentes. Recuperado de <http://bcn.cl/1w7jo>
- Feiteiro, M., Aparecida, S., Raiz, A. y Helena, H. (2022). História da matemática na formação de professores: Um mapeamento em cursos ofertados por Universidades Federais brasileiras. *Revista de História da Educação Matemática*, 8, 1-24.
- Ferrer, J., Valverde, G. y Esquivel, J. (2006). Aspectos del currículo prescrito en América Latina: Revisión de tendencias contemporáneas en currículo, indicadores de logro, estándares y otros instrumentos. En P. Arregui (Ed.), *Sobre estándares y evaluaciones en América Latina*, (pp. 123-180). PREAL.
- Gamboa, L., Guevara, M., Mena, Á. y Umaña, A. (2021). Aspectos para integrar el enfoque de resultados de aprendizaje en el diseño curricular universitario. *Revista Innovaciones Educativas*, 23(34), 150-165.
- García, M. y Gairín, J. (2011). Los mapas de competencias: una herramienta para mejorar la calidad de la formación universitaria. REICE: *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 9(1), 84-102.
- Hernández, R., Baptista, M. y Fernández C. (2014). *Metodología de la investigación*, (6° ed.). McGraw-HILL/Interamericana.

- Icarte, G. y Labate, H. (2016). Metodología para la Revisión y Actualización de un Diseño Curricular de una Carrera Universitaria Incorporando Conceptos de Aprendizaje Basado en Competencias. *Formación Universitaria*, 9(2), 3-16. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062016000200002>
- Imbernón, F. (2017). *Ser docente en una sociedad compleja. La difícil tarea de enseñar*. Graó.
- Ingvarson, L. (2013). Estándares de egreso y certificación inicial docente: la experiencia internacional. *Calidad en la Educación*, 38, 21-77.
- Ingvarson L., Reid, K., Buckley, S., Kleinhenz, E., Masters, G. & Rowley, G. (2014). *Best Practice Teacher Education Programs and Australia's Own Programs*. Department of Education.
- Jerez, O., Orsini, C. y Hasbún, B. (2016). Atributos de una docencia de calidad en la educación superior: una revisión sistemática. *Estudios Pedagógicos*, 43(3), 483-506. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000400026>
- Jornet, P., Gonzalez, J., Suárez, J. M. y Perales, M. J. (2011). Diseño de procesos de evaluación de competencias: consideraciones acerca de los estándares en el dominio de las competencias. Bordón. *Revista de Pedagogía*, 63(1), 125-145.
- Katal, A., & Singh, V. K. (2022). Curriculum design and development: a case for higher education in India. *The International Journal of Pedagogy and Curriculum*, 29(1), 45-66. doi:10.18848/2327-7963/CGP/v29i01/45-66.
- Ley N° 20129, de 17 de noviembre de 2006, del Sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación superior. Recuperado de <http://bcn.cl/1vf79>
- McMillan, J. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa* (5° ed.). Pearson Educación.
- Mellini, L. (2022). A formação de professores no contexto da sociedade neoliberal. *Revista Triângulo*, 15(1), 47-58.
- Ministerio de Educación (Mineduc). (2012). *Estándares orientadores para egresados de carreras de pedagogía en Educación Básica*. LOM.
- Montecinos, C. (2014). Análisis Crítico de las Medidas de Presión Propuestas para Mejorar la Formación Inicial de Docentes en Chile por el Panel de Expertos para una Educación de Calidad. *Revista Estudios Pedagógicos*, 40 [no. Especial], 285-301. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200017>
- Palacios, M. (2001). La educación en América Latina y el Caribe. Los procesos pedagógicos. En *Análisis de perspectivas de la educación en la región de América Latina y el Caribe*, (pp. 361-381). UNESCO.
- Perrenoud, P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar: Invitación al viaje*. Graó.
- Reynolds, A. (1992). What is competent teaching? A review of the literature. *Review of Educational Research*, 62(1), 1-35.
- Santos-Guerra, M. A. (2009). La evaluación institucional como autorregulación. En J. Gairín (Ed.), *Nuevas funciones de la evaluación*, (pp. 61-72). Ministerio de Educación.
- Sykes, G. & Plastrik, P. (1993). *Standard setting as educational reform*. American Association of Colleges for Teachers of Education.

- Tamassia, C. (2006). Estándares educacionales: ¡La pieza faltante!. *Revista Proyecto regional de educación para América Latina y el Caribe*, 3, 84-91.
- Uchiyama, K. & Radin, J. L. (2009). Curriculum mapping in higher education: A vehicle for collaboration. *Innovative Higher Education*, 33(4), 271-280. <http://dx.doi.org/10.1007/s10755-008-9078-8>
- UNESCO. (2008). Regional Overview: Latin America and the Caribbean. *EFA Global Monitoring Report*. OREALC/UNESCO.
- UNESCO. (2015). *Guía para el desarrollo de políticas docentes*. Autor.
- UNESCO. (2017). *Global Education Monitoring Report 2017/8: Accountability in education: Meeting our commitments*. Autor. <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002593/259338e.pdf>
- Universidad de Playa Ancha. (2013). *Manual Dirección de Estudios, Innovación Curricular y Desarrollo Docente*. Dirección de Estudios, Innovación Curricular y Desarrollo Docente.
- Van Pham, T., Thu Nguyen, A., Hai Nguyen, H., Duc Phan, M. & Kay Chuan, T. (8-10, June, 2020). *Alignment and mapping between cdio standards and AUN-QA criteria*. Proceedings of the 16th International CDIO Conference, University of Technology, Gothenburg, Sweden.
- Verdugo, A. (2019). *Evaluación del proceso de integración de los estándares pedagógicos en el proyecto formativo de las carreras de pedagogía en la Universidad de Playa Ancha Chile*. [Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Barcelona]. Tesis Doctorals en Xarxa. <https://www.tesisenred.net/handle/10803/669841#page=1>
- Verdugo, A., Tejada, J., y Navío, A. (2021). Estándares pedagógicos y su integración en los proyectos formativos de las carreras de pedagogía. *Revista Estudios Pedagógicos*, 47(1), 133-155. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000100133>
- Vezub, L., y Cordero Arroyo, G. (2022). Formación docente y calidad en América Latina. Análisis de casos en Chile, Ecuador y Perú. *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 34(1), 259-290. <https://doi.org/10.54674/ess.v34i1.561>
- Zabalza, M. (2012). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Narcea.
- Zabalza, M. (2014). *Competencias docentes del profesor universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Narcea.