



División de Educación Superior
Departamento de Fortalecimiento Institucional

INFORME DE CIERRE DIAGNÓSTICO INSTITUCIONAL FID

Programa Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente

**Diagnóstico de condiciones para una formación de calidad
de acuerdo al modelo formativo de docentes de la UC.**

Pontificia Universidad Católica de Chile

Periodo de Ejecución Diagnóstico: *29/12/2017-31/07/2018*

Fecha de presentación del Informe:

31/08/2018



Tabla de Contenido

1. RESUMEN DEL INFORME DE CIERRE INSTITUCIONAL	3
2. EQUIPO EJECUTOR DEL PROYECTO DE DIAGNÓSTICO Y DISEÑO DEL PLAN DE IMPLEMENTACIÓN:	4
3. LOGRO Y CUMPLIMIENTO DE LOS OBJETIVOS INSTITUCIONALES	5
3.1.a. Logro y cumplimiento Objetivo Específico 1	5
3.1.b. Logro y cumplimiento de Hitos y Actividades OE1	16
3.2.a. Logro y cumplimiento Objetivo Específico 2	17
3.2.b. Logro y cumplimiento de Hitos y Actividades OE2	23
3.3.a. Logro y cumplimiento Objetivo Específico 3	24
3.3.b. Logro y cumplimiento de Hitos y Actividades OE3	30
3.4.a. Logro y cumplimiento Objetivo Específico 4	31
3.4.b. Logro y cumplimiento de Hitos y Actividades OE4	36
3.5.a. Logro y cumplimiento Objetivo Específico 5	37
3.5.b. Logro y cumplimiento de Hitos y Actividades OE5	51
3.6.a. Logro y cumplimiento Objetivo Específico 6	52
3.6.b. Logro y cumplimiento de Hitos y Actividades OE6	57
4. RESUMEN DEL LEVANTAMIENTO DE LAS OPINIONES DE ACTORES CLAVES PARA FID	59
5. IMPACTO INSTITUCIONAL DEL PROYECTO DE DIAGNÓSTICO Y DISEÑO DEL PLAN DE IMPLEMENTACIÓN	60
6. TEMÁTICAS CRÍTICAS IDENTIFICADAS PARA EL MEJORAMIENTO DE LA FORMACIÓN DOCENTE.....	61
7. RESUMEN DEL CONTENIDO DE LA PROPUESTA DE PLAN DE IMPLEMENTACIÓN	67
8. ANÁLISIS DE LA EJECUCIÓN FINANCIERA DEL PROYECTO DE DIAGNÓSTICO Y DISEÑO	68
9. ANEXOS.....	71

1. RESUMEN DEL INFORME DE CIERRE INSTITUCIONAL

El presente informe da cuenta del “*Diagnóstico de condiciones para una formación de calidad de acuerdo al modelo formativo de docentes de la UC*” realizado en la Pontificia Universidad Católica de Chile para sentar las bases del plan de implementación del fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (FID) impulsado por el Ministerio de Educación. Este diagnóstico se realizó entre los meses de marzo a julio del año 2018 e involucró a los principales actores que son parte importante del proceso formativo de futuros docentes llevado a cabo por la universidad. Para dicha tarea se consultó a académicos, jefes de carrera, coordinadores y supervisores de prácticas, encargada del departamento de asuntos estudiantiles, estudiantes, profesores colaboradores y equipos directivos de los centros de práctica, egresados, empleadores y actores relevantes de la política educativa. En total, y considerando el trabajo realizado en Santiago y Villarrica, se lograron encuestar a 1.250 actores, se realizaron más de 50 entrevistas y realizaron 25 grupos focales abarcando a más de 150 personas. Además, se utilizaron fuentes secundarias como informes, investigaciones y bases de datos de la universidad y otras de nivel nacional para tener una visión contextualizada de la realidad de las pedagogías UC.

El informe se estructura en base a los objetivos o ejes definidos originalmente para el diagnóstico: el primero de ellos indaga el plan de estudios y la trayectoria educativa de los estudiantes con el objetivo de analizar la coherencia y pertinencia de dicho plan, el modelo formativo que lo define y como se ha llevado a cabo su implementación en los últimos años. El segundo eje analiza la vinculación de la formación inicial con el sistema escolar por medio del Sistema de Prácticas de la universidad, además de la formación continua y la investigación. En este eje se analiza también el vínculo que se ha establecido con actores clave como los egresados y los empleadores de estos. El tercer y cuarto eje indagan en las condiciones necesarias para una adecuada formación de profesores. En el primero de ellos lo hace respecto a las condiciones, apoyos y competencias de los académicos involucrados en la FID y el segundo respecto a la infraestructura, equipamiento y gestión de la información necesaria para realizar un proceso formativo adecuado. Finalmente, el quinto y último eje realiza una lectura acuciosa de la política educativa vigente (a la luz de las últimas transformaciones) que impactan significativamente en la formación de futuros profesores, analiza el grado de alineamiento entre las demandas que imponen esas transformaciones y el plan de estudios y modelo formativo de la universidad, para terminar identificando los principales desafíos y oportunidades que este nuevo escenario presenta a la formación inicial.

Del análisis realizado emergen como problemáticas clave a abordar en el plan de implementación la coherencia interna entre los distintos niveles curriculares del plan de estudios y su implementación; la pertinencia de este con los nuevos requerimientos del sistema educativo y la política educativa; la necesidad de fortalecer una propuesta formativa en y para la diversidad, la inclusión y las necesidades educativas especiales; el robustecimiento de la modalidad de colaboración con Centros de Práctica; abordar el débil y escaso vínculo con egresados y empleadores; mejorar el manejo del modelo formativo en los académicos involucrados en las pedagogías UC y de las condiciones para vincularse estratégicamente en uno de sus pilares como son las instancias de prácticas; y finalmente perfeccionar los sistemas de información clave en el proceso de gestión de los distintos programas formativos. El análisis realizado permite tener una mirada general de las pedagogías UC en estas cinco dimensiones así como una mirada específica para cada programa de formación, involucrando a todas las unidades académicas de la universidad que participan en la formación inicial de educadores y profesores.

2. EQUIPO EJECUTOR DEL PROYECTO DE DIAGNÓSTICO Y DISEÑO DEL PLAN DE IMPLEMENTACIÓN:

Identificar al equipo que trabajó en la ejecución del proyecto.

Nombre	Cargo en IES	Correo electrónico	Responsabilidad en el proyecto
Lorena Medina	Decana, Facultad de Educación	imediam@uc.cl	Directora
Francisco Rojas	Director de Pregrado, Facultad de Educación	frojas@uc.cl	Director Alterno
Jorge Castillo		jcastilp@uc.cl	Coordinador General
Diego Torrealba		Dag.torrealba@gmail.com	Coordinador terreno
Carla Forster	Académica Planta Ordinaria, Facultad de Educación	ceforste@uc.cl	Coordinadora Diagnóstico Curricular
Ivonne Méndez		iimendez@uc.cl	Asistente objetivo 1
Magdalena Müller	Jefa de Sistema de Prácticas, Facultad de Educación	mmullera@gmail.com	Coordinadora diagnóstico de Vínculo con el Medio y Prácticas
Violeta Berrios		violetaberrios@gmail.com	Asistente objetivo 2
Daniela Véliz	Sub-directora de Docencia, Facultad de Educación	dvelizc@uc.cl	Coordinadora Diagnóstico Capacidades Institucionales
Valentina Rivera		vrrivera@uc.cl	Asistente objetivo 3
Claudia Pinochet	Directora Económica y de Gestión, Facultad de Educación	claudia.pinochet@uc.cl	Coordinadora administración de recursos
Felipe Saitua		fesaitua@gmail.com	Asistente objetivo 4
Verónica Cabezas	Académica Planta Ordinaria, Facultad de Educación	verocabezas@gmail.com	Coordinadora Diagnóstico Políticas Públicas
Catalina Figueroa		cfi208@nyu.edu	Asistente objetivo 5
Alfredo Gaete	Director Académico, Campus Villarrica	alfredogaete@gmail.com	Coordinador Diagnóstico Villarrica
Manuela Álamos		alamos.manuela@gmail.com	Asistente Campus Villarrica
Josefina Cortés		jfcortes@uc.cl	Asistente Campus Villarrica
Pilar Rodríguez		prodriguer@uc.cl	Asistente administrativa
Victoria Velarde	Directora del Programa de Pedagogía Media en Ciencias y Matemática	vvelarde@bio.puc.cl	Coordinadora Diagnóstico Pedagogía Media en Ciencias y Matemática
Leyla Lobos	Directora del Programa de Pedagogía en Inglés para Educación Básica y Media	lklobos@uc.cl	Coordinadora Diagnóstico Pedagogía en Inglés
Javier Barros	Director del Programa de Pedagogía en Religión Católica	jibarros@uc.cl	Coordinador Diagnóstico Pedagogía en Religión Católica
Nicolás Contreras	Asistente Profesional Sub-Dirección de Docencia	nicontreras@uc.cl	Coordinador análisis de datos

3. LOGRO Y CUMPLIMIENTO DE LOS OBJETIVOS INSTITUCIONALES

3.1.a. Logro y cumplimiento Objetivo Específico 1

1. **OBJETIVO ESPECÍFICO INSTITUCIONAL N°1:** Analizar las oportunidades de aprendizaje ofrecidas a los estudiantes de los programas de formación inicial docente a lo largo de su trayectoria académica, de acuerdo al modelo formativo UC para la formación de profesores.

Sumario de resultados alcanzados en este objetivo

El diagnóstico realizado respecto a este objetivo arroja los siguientes hallazgos relevantes en el marco del mejoramiento de la formación inicial docente¹:

1. Se observa la necesidad de un sistema de gestión centralizado de información de ingreso, beneficios económicos, asistencia estudiantil y trayectoria curricular de los estudiantes que sea fácil y accesible para quienes toman decisiones, lo que impide tomar acciones oportunas, así como hacer estudios por carreras previos a las acreditaciones.
2. La estructura curricular de las carreras de pedagogías no es homogénea, faltan programas de cursos por rediseñar (pedagógicos y fundantes), hay carreras donde el modelo de Syllabus² no está implementado por lo que no se puede garantizar el alineamiento constructivo y asegurar la contribución de cada curso al perfil de egreso, es urgente adecuar creditajes de prácticas progresivas, y de mallas en carreras que actualmente son de 400 créditos (Pedagogía de Educación Parvularia y Pedagogía de Educación Media), para mejorar tasas de titulación oportuna.
3. En Campus Villarrica y Pedagogía en Religión Católica, la incorporación de TICS en los cursos, las oportunidades de aprendizaje en ambientes digitales y su uso es aún deficiente y se requiere aumentar la presencia y apoyo del Observatorio de Prácticas Educativas Digitales (OPED) a estas carreras.
4. Las tareas evaluativas de los cursos analizados son diversas en todas las carreras, pero en al menos la mitad de ellos no se explicita qué objetivos son los que se están certificando, lo que no permite del todo el aseguramiento del perfil de egreso.
5. Los hitos de Egreso (“Seminario” y “Práctica Profesional”) tienen propósitos y objetivos de aprendizaje diferentes según la carrera, mostrando falta de claridad en lo que certifican, aun cuando tienen el mismo nombre. Solo Pedagogía en Inglés tiene hito intermedio de monitoreo del logro del perfil de egreso (en ámbito disciplinar).
6. Hay carreras que no han adoptado del todo el modelo formativo ni el sistema de prácticas progresivas, faltan instancias de formación para los docentes, y producción de material escrito ya que el disponible no es suficiente.
7. El perfil de egreso no tiene instancias permanentes de seguimiento, los estudios de tributación de los cursos al perfil no tienen

¹ Un análisis más detallado de todos estos análisis se encuentra en el Anexo 4-A

² El syllabus se entiende como una presentación detallada clase a clase de los objetivos, contenidos, actividades, prácticas generativas y evaluaciones. Este instrumento permite operacionalizar los propósitos formativos declarados en los programas de curso.

protocolos que aseguren la recogida, análisis y traspaso de información cuando cambia la jefatura de cada carrera o el comité curricular.

8. Los resultados de la “Evaluación Nacional Diagnóstica” muestran que el modelo formativo y su implementación son efectivos y sitúa a los estudiantes sobre el promedio nacional en todas las carreras que lo rindieron. No obstante, hay bajo desarrollo de habilidades de comunicación escrita y conocimiento del sistema escolar y las políticas educativas.

Estrategias Objetivo Específico 1	Descripción de los logros y resultados alcanzados por cada una de las estrategias
<p>Estrategia 1: Evaluación de las condiciones de ingreso de los estudiantes</p>	<p>Es importante partir indicando que en las pedagogías UC, la matrícula ha tendido a aumentar de forma significativa entre los años 2013 y 2018, lo cual se relaciona por una parte con la creación de nuevas carreras, pero también con el aumento del número de estudiantes matriculados. Además, en general la mayor parte de los ingresos por vías regulares de admisión (90% aproximadamente) se realizan en primera prioridad de postulación.</p> <p>En este marco, la caracterización demográfica indica que alrededor del 80% de los ingresos corresponden a estudiantes de sexo femenino, lo cual solo es distinto en los casos de las carreras de Pedagogía en Enseñanza Media en Física, en Química y Pedagogía en Educación Básica en Villarrica. Por otro lado, en general los ingresos de Santiago tienen edades entre 18 y 20 años, a excepción del Programa de Formación Pedagógica donde el promedio de edad es 24 años, al ser un programa de prosecución de estudios. En cambio, en Villarrica el promedio de edad es de 21 años. En ese sentido, se considera necesario registrar como variables de caracterización del estudiantado, por ejemplo, la maternidad/paternidad y la situación laboral debido al impacto que podrían tener en el proceso formativo y en las medidas de acompañamiento y seguimiento.</p> <p>En cuanto a las regiones y comunas de procedencia, la mayoría proviene de la Región Metropolitana, donde además en el caso de Santiago alrededor de un 45% reside en comunas del sector oriente. En el caso de Villarrica en cambio, la mayor parte de sus ingresos proviene de la Región de la Araucanía.</p> <p>La Dirección de Inclusión de la Vicerrectoría Académica UC reconoce que los mecanismos de admisión del Sistema Único de Admisión (SUA) no son completamente equitativos, por lo que implementar sistemas de admisión más inclusivos cumple con capturar talentos considerando otros factores que reconozcan interés y potencial de aportar a la equidad, diversificando el estudiantado más allá de lo académico. Si bien un 70% de los nuevos ingresos a las pedagogías UC acceden mediante la vía regular de admisión, existe una importante diversidad de vías de admisión y vías inclusivas de ingreso. Sin embargo, existe una sub-utilización de los cupos inclusivos de admisión, especialmente en Santiago, lo cual estaría relacionado a los puntajes mínimos de ingreso requeridos e implica realizar una revisión que permita el uso de los cupos disponibles. Es importante agregar que en el total de carreras analizadas en este apartado existen 129 cupos anuales entre Santiago y Villarrica, sin contar los ingresos con necesidades especiales (Programa PIANE UC). El año 2018 se llenaron sólo un 18,6% de</p>

los cupos disponibles para los ingresos mediante vías inclusivas, lo cual indica una sub-utilización de los mismos. Esto hace que sólo un 7% de la matrícula entre los años 2013 y 2018 ha ingresado por vías especiales e inclusivas.

En relación a la caracterización académica, en general los puntajes PSU promedio de ingreso a pedagogías, aunque son más bajos en Villarrica, son más alto que los promedios nacionales. En Santiago se evidencia un perfil de ingreso de los estudiantes de las pedagogías con mejores condiciones académicas. El promedio PSU general de las pedagogías UC es de 627 puntos, no obstante, en Santiago la diferencia es de 80 a 100 puntos más que en Villarrica.

En la misma línea, si bien desde el año 2017 se han realizado pruebas diagnósticas en las áreas de Inglés, comunicación escrita y matemáticas, de acuerdo al análisis de las pruebas diagnósticas de razonamiento cuantitativo durante el 2018, en general el promedio de logro está en el 40%, existiendo diferencias significativas de alrededor de 10 puntos porcentuales entre la sede de Santiago y Villarrica. Al respecto cabe destacar que el grupo de estudiantes de Villarrica es más homogéneo en relación a sus (bajos) resultados, lo cual justificaría la implementación de cursos remediales más que de nivelación académica.

Respecto de las características socioeconómicas del estudiantado, en el caso de Santiago, en promedio un 40% de los ingresos entre los años 2013 y 2018 corresponden a estudiantes que son primera generación universitaria, situación que ha tendido a aumentar con el paso de los años de manera significativa en la mayoría de las carreras. Mientras que en Villarrica, un 88% corresponden a estudiantes en esa condición, lo cual confirma la percepción de que la matrícula tiene condiciones más altas de vulnerabilidad en este campus. Por otro lado, en Santiago un 48% de los ingresos provienen de establecimientos educativos particulares, mientras que un 33% lo hacen desde particulares subvencionados y un 17% de municipales, a diferencia de Villarrica, donde, por ejemplo, solo un 3% viene de establecimientos particulares pagados. Ahora bien, en un análisis de los últimos 5 años, en general se observa que han ido aumentando los ingresos de estudiantes provenientes de establecimientos subvencionados y disminuyendo los de colegios particulares, lo cual confirma la percepción de mayor diversidad en el perfil de ingreso de los estudiantes. Respecto de la disponibilidad de beneficios económicos de estos estudiantes que ingresan, pese a que la cantidad de personas que cuentan con algún tipo de beneficio ha disminuido levemente desde un 97% el 2013 a un 83% el 2018 en la Facultad de Educación (Santiago), siguen siendo niveles altos (sobre 4/5 de la matrícula). En Villarrica estos porcentajes se han mantenido sobre el 90% en el periodo.

En cuanto a las tasas de retención de los nuevos ingresos durante los dos primeros años de carrera, es importante fortalecer el apoyo y monitoreo de posibles desertores principalmente en las carreras de Pedagogía en Educación Media en Matemáticas, en Química y Pedagogía en Educación de Párvulos Villarrica durante el primer año ya que deserta alrededor de un 10% de estos nuevos ingresos. Mientras que, en el segundo año, es relevante fortalecer el monitoreo en las distintas carreras de Pedagogía en Educación Media, con especial foco

	<p>en las dos carreras ya mencionadas, que durante el segundo año en promedio han perdido un 30% de sus nuevos estudiantes.</p> <p>Por otra parte, el análisis realizado evidencia que no se cuenta con un sistema de gestión de la información que permita desarrollar remediales a los estudiantes con perfiles de riesgo de manera sistemática en todas las pedagogías UC, entregar información sobre el perfil de ingreso a docentes, entre otras tareas de monitoreo y apoyo a estudiantes. Esta situación es particularmente crítica en Villarrica. Esto es relevante considerar en relación a disminuir las tasas de deserción.</p> <p>Así mismo falta mayor difusión de las instancias de apoyo y orientación que tiene la Universidad y la Facultad de Educación, especialmente a los estudiantes de primer año. Se observan diferencias importantes en las medidas de nivelación y acompañamiento de las distintas carreras.</p> <p>A modo de cierre, es importante destacar que en el desarrollo del diagnóstico se evidenció la falta de disponibilidad y registro de las pruebas diagnósticas iniciales y de algunas variables relevantes para la caracterización del ingreso a las pedagogías UC, como son los quintiles socioeconómicos de los estudiantes, información de regiones o comunas de procedencia, dependencia del colegio y modalidad de estudios de egreso, entre otras, lo cual se presenta de manera más problemática en el registro del estudiantado de la sede Villarrica. En este sentido, es fundamental contar con registros completos y actualizados para los diversos usos de caracterización y monitoreo.</p>
<p>Estrategia 2: Evaluación de la estructura curricular de los programas de formación de profesores</p>	<p>La Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile, con el fin de generar un mayor vínculo entre teoría y práctica, ha desarrollado un Modelo Formativo en el cual se despliegan un conjunto de habilidades profesionales docentes para generar más y mejores oportunidades de aprendizajes en los estudiantes (a partir del Convenio de Desempeño PUC1201 y evidencia internacional). Dicho modelo ha optado por un currículo centrado en la práctica, intensificando las prácticas concurrentes y progresivas en las carreras, y promoviendo un conjunto de Prácticas Generativas (capacidades fundamentales para la enseñanza), es decir, ciertos métodos que permiten el aprendizaje de conocimientos y habilidades profesionales con distintos niveles de aproximación a la práctica (modelamiento, representación, ensayo y práctica directa). Este currículo pretende generar oportunidades de aprendizaje profundas y vinculadas a la realidad escolar, tanto en conocimiento disciplinar (tipo de conocimiento sobre hechos, conceptos y principios clave de una determinada área disciplinar así como los modos de razonamiento y de discurso con el que se construye conocimiento en una determinada disciplina) como en conocimiento pedagógico disciplinar (tipo de conocimiento clave que poseen los profesores y que influye en las decisiones de enseñanza de una determinada disciplina para alcanzar aprendizajes en todos sus estudiantes). Lo anterior, no sería suficiente si no se realiza por medio de una incorporación eficiente y aplicada de la tecnología y ambientes digitales, tanto para el aprendizaje profesional de los estudiantes como para su propio aprendizaje disciplinar.</p>



La incorporación del actual Modelo Formativo implicó el rediseño del núcleo formativo de la Facultad de Educación, esto es, la incorporación del Conocimiento Pedagógico del Contenido (CPC), de las Prácticas Generativas y del Conocimiento Pedagógico Tecnológico del Contenido en los cursos disciplinares, didácticos y en las prácticas en terreno, en todas las carreras de educación que impartía la UC al año 2016.

Evaluación sobre la malla

A pesar de lo anterior se detecta una falta de integración del actual modelo formativo por parte de las carreras que se imparten en Campus Villarrica (Pedagogía de Educación Parvularia PEP-V y de Educación General Básica PEGB-V) y Campus Oriente (Pedagogía en Religión Católica³). Si bien en algunos casos se perciben mallas relativamente similares respecto a acreditaje, a nivel de los cursos, no existe homogeneidad en los contenidos debido a que no hubo reformulación de éstos en base al nuevo modelo formativo. Esta distancia se evidencia también en la falta de identificación con dicho modelo, desde el discurso de los representantes de dichas carreras, más no así en la estructura de las mallas. Por ello, surge la necesidad de implementar el Modelo Formativo en el Campus Villarrica y en la carrera de Pedagogía en Religión Católica, con todo lo que esto significa en términos operativos: principalmente reformulación de cursos, incorporación al sistema de prácticas, instalación de syllabus en función de las prácticas generativas, implementación del OPED, entre otras iniciativas.

En los programas que forman profesores para educación media (Pedagogía en Enseñanza Media en Ciencias y Matemática PEM y Programa de Formación Pedagógica para Licenciados PFP), se detectan necesidades de reformulación en sus mallas relacionados principalmente con la necesidad de enriquecer la formación pedagógica y la formación práctica, la cual encuentran insuficiente para dar cuenta del perfil de egreso. Por parte de los egresados de estos programas se añade además una crítica hacia los cursos pedagógicos recibidos, los cuales -según ellos- requieren de mayor especialización por disciplina. En el caso particular de PEM, se plantea explícitamente la necesidad de alargar la carrera de 4 a 5 cinco años por parte de la Directora de programa y de los egresados que la han cursado, y ampliar la oferta de cursos de profundización en educación, pues la formación pedagógica requiere de potenciación.

Por su parte, los programas de educación básica y educación parvularia gozan de una buena percepción de las mallas actuales, en términos de calidad de la formación impartida, por parte de los distintos actores consultados. Sin embargo, surge la necesidad de adecuar los creditajes, pues se consideran poco realistas especialmente en cursos prácticos. Se sugiere fortalecer la formación en temas de gestión de aulas diversas, necesidades educativas especiales, manejo de temas administrativos de los establecimientos y manejo con apoderados. Los programas de PEP-V y PEGB-V (Villarrica) valoran la particularidad de cursos propios que responden a las necesidades y realidad del territorio. Sin embargo, se plantea la necesidad de una articulación que permita la formación en cursos de transición, adecuar los programas de las asignaturas, corregir errores de secuencia

³ Se espera que en 2019 esta carrera este asentada en Campus San joaquin, donde están las Faucltades de Educación y Teología, parte integrantes de este programa interfacultades.

curricular en PEGB-V, y homologar la duración de la carrera de PEP-V con la de las otras pedagogías UC.

Los programas que poseen mallas nuevas, ya sea por rediseño o por creación de la carrera (Religión e Inglés, respectivamente), requieren de monitoreo intensivo para poder analizar la implementación de las mallas y levantar la necesidad de ir incorporando algunos ajustes sobre la marcha. Así mismo, se detectan algunos temas específicos, como la revisión de la secuencia curricular y la entrega de mayores herramientas didáctico/disciplinares para abordar los cursos de transición.

Evaluación sobre los cursos

Como se señaló previamente, el PMI PUC1201 buscaba mejorar sustantivamente la calidad de la formación a través del rediseño curricular de los cursos del núcleo didáctico-disciplinar y del sistema de prácticas de las carreras.

La línea del rediseño ha implicado un cambio que no afecta a los planes de estudios como tal, sino lo que sucede en los cursos que lo componen, tanto al interior de cada curso como a través de las líneas disciplinares y en la articulación entre cursos y prácticas. De este modo, es un cambio al interior de cómo se implementa aquello que ofrece el plan de estudios.

En el marco del PMI PUC1201, entre los años 2013 y 2015 se rediseñaron 12 cursos en PFP, 26 cursos en PEGB Santiago y 15 cursos en PEP Santiago. Según informó el Comité Curricular de la Facultad de Educación, aún están pendientes de entregar programas con adecuaciones menores 3 cursos de PEGB-S de la línea didáctica que se entregarán a finales de 2018. Cabe señalar que las carreras de Educación General Básica y Educación Parvularia del Campus Villarrica, no participaron del rediseño de cursos en el marco del PMI PUC1201.

Una de las primeras necesidades detectadas en el marco del rediseño de los cursos, es la importancia de sumar al Campus Villarrica al proceso de reformulación de ellos considerando el Modelo Formativo desarrollado por la Facultad de Educación. Así mismo aparece como necesidad incorporar en esta lógica los cursos pedagógicos y fundantes que no han sido parte de este primer proceso de cambio. Por ello, resulta importante avanzar próximamente en la reformulación de estos cursos, pues según reportan algunos jefes de carrera y egresados tienen un enfoque muy teórico y, por ende, entregan pocas herramientas para el quehacer profesional. Una de las fortalezas detectadas en el ámbito del rediseño en Santiago, es que la dirección de pregrado en conjunto con los jefes de carrera avanza fuertemente en el rediseño de los cursos prácticos de las distintas carreras, los cuales están actualmente en revisión por parte del comité curricular.

A partir de la opinión principalmente de egresados de la carrera de educación media en matemáticas (carrera interfacultad), se reportan dificultades de articulación entre cursos disciplinares, cursos con foco en el Conocimiento Pedagógico del Contenido (CPC) y cursos didácticos. Resulta importante mirar este punto pues estos cursos fueron diseñados con la lógica del modelo formativo de la facultad, y corresponden a un elemento distintivo de la formación que ofrece la UC en relación con otras universidades. En la misma línea, resulta

recomendable indagar en la implementación de los cursos didácticos con lógica CPC del resto de las carreras, para verificar si efectivamente se logra relevar la integración pedagógica, didáctica y disciplinar.

Otro de los desafíos que se detectan en relación al funcionamiento de los cursos es buscar mecanismos que verifiquen la articulación entre distintas secciones de los cursos rediseñados, pues según reportan algunos egresados, las exigencias y el funcionamiento de ellas dependen del profesor que dicta las clases. Por ende, la variable “profesor” podría ser monitoreada en la implementación curricular entre secciones.

Además de lo anterior, se detectan importantes necesidades a partir de los egresados en la incorporación de temáticas específicas en los cursos, pero en la línea de trabajo práctico y entrega de herramientas concretas (no teórico): lineamientos de las políticas públicas en educación en general y en la formación docente inicial y continua, atención a la diversidad, NEE, inclusión, gestión de aula, trabajo con apoderados e interdisciplinario y temas administrativos que requieren los colegios.

En general, si bien es posible observar mejores resultados a partir del proceso de reformulación de cursos, aún no reflejan un impacto sustantivo en la percepción por parte de los estudiantes de las oportunidades de aprendizaje ofrecidas por la Facultad y medidas por el cuestionario CATE-CDD (Cuestionario que evalúa las oportunidades de aprendizaje entregados en los cursos). Por su parte, los cursos prácticos no obtienen los resultados deseables para este tipo de cursos, que por su naturaleza deberían ser mejor evaluados por los estudiantes. Al igual que lo mencionado anteriormente resulta fundamental sumar a las pedagogías en Villarrica y en Religión al sistema de monitoreo de cursos, para contar con indicadores que permitan analizar las oportunidades ofrecidas.

Llama la atención que dentro de las fuentes de evidencia que se utilizan para la toma de decisiones sobre la malla y su implementación por parte de Jefes de carrera y comités curriculares, no se menciona el sistema de monitoreo curricular con que actualmente cuenta la Facultad de Educación.

Evaluación sobre el alineamiento constructivo y los Syllabus:

En el Campus Villarrica no existen los syllabus debido a la no incorporación del modelo formativo, pero se evidencia la necesidad de reflejar los cambios en los programas de curso, por lo cual esta herramienta se vuelve atingente. En ese sentido, se requiere de apoyo a los docentes en la elaboración de éstos.

Por su parte, ninguna de las carreras de pedagogía de la universidad cuenta con la totalidad de los syllabus o calendarios de cursos disponibles y actualizados, lo que constituye un primer nudo crítico ya que no hay información respecto de cómo se realizan las evaluaciones en los cursos y con esto no es posible asegurar que los objetivos de aprendizaje declarados en cada programa (y que permiten alcanzar el perfil de egreso) se están certificando mediante las evaluaciones realizadas en cada curso.

Otro aspecto importante es que en ninguna de las carreras se declara, para la totalidad de las evaluaciones, el objetivo de aprendizaje que se está monitoreando con ellas, por lo tanto, el alineamiento constructivo, que es un

pilar fundamental del aseguramiento del modelo formativo no se estaría logrando del todo.

Un aspecto relevante es que se evidencia en todas las carreras un equilibrio entre las tareas evaluativas en formato tipo prueba (controles, pruebas, reportes breves) y tareas de desempeño (debates, elaboración de material pedagógico, proyectos y propuestas), con lo cual se puede cubrir las distintas dimensiones de los objetivos de aprendizaje, sin embargo, existe un porcentaje mayoritario de evaluaciones en que no se especifica el instrumento o tarea.

En la mayoría de los cursos de todas las carreras no se explicitan los propósitos de las evaluaciones (diagnóstica, formativa, sumativa) ni si esta será individual o grupal, situación que no permite, por una parte, tener evidencia de la intención y modalidad de cada evaluación, y por otra parte, no se modela a los estudiantes la importancia de incorporar la evaluación como parte fundamental del proceso de enseñanza incorporando distintos agentes evaluativos y modalidades.

Un aspecto importante a destacar es que la incorporación de TIC en los cursos es una de las dimensiones que peor evalúan los estudiantes de las distintas carreras en cuanto a oportunidades de aprendizaje que se ofrecen (medidas por el CATE-CDD), para lo cual el OPED ha estado trabajando, aún sin revertir del todo esta situación.

La formación de docentes y estudiantes para implementar prácticas de enseñanza en ambiente digital es un eje central del componente TIC del Convenio de Desempeño anterior. Por ello, cada uno de los talleres y actividades de formación desarrollados por la OPED están alineada con la promoción de estas prácticas. Así durante la implementación de una actividad mediada por tecnología, los docentes al mismo tiempo están modelando el desarrollo de la Práctica Generativa asociada. Una tarea fundamental de la incorporación de prácticas de enseñanza en ambiente digital es incorporarlas de manera definitiva en los syllabus y las prácticas que realizan los docentes en el aula. Este punto esta medianamente logrado en la facultad por lo cual se deben intensificar los trabajos en esta línea. Así por ejemplo, junto con la aplicación de un instrumento de diagnóstico de las habilidades digitales de información y comunicación de los estudiantes, se puede ampliar dicho diagnóstico a los docentes que imparten clases en la facultad.

El Campus Villarrica, al no participar activamente en la implementación del modelo formativo, tampoco se vio involucrado en la integración de tecnologías en sus programas de formación. En ese sentido, ninguna de las instancias descritas anteriormente se ven reflejadas en este contexto. Así, se destaca a modo general la necesidad de trabajar junto a docentes y estudiantes en el uso pedagógico de recursos digitales.

Evaluación sobre alineamiento de hitos finales y monitoreo del cumplimiento del perfil de egreso

Llama la atención que en general no se han diseñado hitos intermedios que permitan monitorear el nivel de avance de la formación en las distintas carreras (salvo Inglés, que es carrera nueva). Los hitos intermedios permiten detectar nudos críticos en la formación para poder levantar medidas de acompañamiento y remediales para aquellos estudiantes que presentan dificultades en su formación. Esto puede ser especialmente importante

	<p>en carreras con nivel de titulación más bajo, como PEM, o que requieren de la integración de una serie de habilidades en corto tiempo, como PFP.</p> <p>Por su parte, respecto a los hitos de egreso el nivel de satisfacción es en general positiva en todas las carreras, aunque aún queda pendiente la redefinición de los talleres de PEM en un Seminario de investigación que permita certificar la Licenciatura en Educación.</p> <p>Además de lo anterior, se observan diferencias en el uso del portafolio en las prácticas profesionales de las distintas carreras, restándole en algunos casos el potencial de dicho instrumento como herramienta de autoevaluación y reflexión del proceso de aprendizaje llevado a cabo. También se aprecia bastante heterogeneidad en la configuración de los Seminarios de Investigación por programa. Es importante revisar esta situación, pues la tributación con los perfiles de egreso no es estándar y los niveles de exigencia también pueden resultar dispares.</p> <p>Por otra parte, se observa que los hitos de egreso de las carreras que se imparten en Villarrica son bastante más acotados en número que en las mismas carreras que se imparten en Santiago. Se espera que esta situación sea revisada, pues resulta difícil dar cuenta del perfil de egreso institucional y lograr un alto grado de alineamiento y cobertura con pocas instancias de certificar. Esta revisión debe permitir la institucionalización del perfil de egreso que se espera en ambos programas del Campus. Con respecto a los hitos intermedios, estos no han sido diseñados en Villarrica, por ende los reportes de las prácticas es la evidencia que mayormente se utiliza para realizar monitoreo.</p>
<p>Estrategia 3: Evaluación de la articulación de formación práctica dentro de los programas de formación</p>	<p>Como primer hallazgo todas las instancias de práctica del campus San Joaquín, en su implementación realizan referencias explícitas a los énfasis del modelo formativo, en particular las prácticas generativas que se buscan desarrollar en los estudiantes y sus progresiones tanto en cantidad como en complejidad, destacándose también la personalización y retroalimentación formativa a los estudiantes en el marco del acompañamiento por parte de los supervisores. En Villarrica ocurre lo contrario, las prácticas generativas aún no se han incorporado institucionalmente en los cursos a pesar de que los docentes y el coordinador de prácticas reconocen la necesidad de hacerlo para que los cursos efectivamente sirvan al modelo.</p> <p>Respecto de las instancias de articulación y vinculación entre los equipos docentes supervisores y los equipos docentes de cursos lectivos para dar coherencia a la implementación del modelo, se observa que en Santiago cuando esta articulación se ha logrado ha sido gracias al trabajo liderado por los coordinadores de práctica, quiénes han cedido horas de las reuniones de coordinación con supervisores para poder trabajar con docentes de cursos lectivos y así lograr los alineamiento o concurrencias planificadas. En general se indica que ha sido complejo contar con instancias de encuentro, pues no hay horarios formalmente institucionalizados o protegidos para este fin. Además, los docentes de planta adjunta no tienen un pago adicional por reuniones de articulación, por lo que se han realizado apelando a la buena voluntad y tiempos extra de los mismos. En la encuesta online</p>



aplicada a académicos un 47% indica haber participado de reuniones por programa con todos los docentes del año o semestre, lo cual puede ser considerado como un antecedente positivo en términos de alineamiento.

En este sentido, desde las coordinaciones se releva la importancia de seguir desarrollando instancias y acuerdos en pos del alineamiento, ya que existen diversos diagnósticos que sustentan la necesidad de contar con enfoques comunes entre los equipos docentes para así dar coherencia a los procesos de formación y terminar de instalar en todos los cursos el modelo formativo. En general ha habido mayor avance en la articulación con equipos didácticos y también cuando se ha aprovechado el hecho de contar con supervisores que también realizan clases en cursos lectivos, lo cual ha facilitado la integración de enfoques.

En Villarrica, las instancias de articulación y vinculación entre los equipos supervisores y los equipos docentes de cursos lectivos se dan de manera casi espontánea, sin instancias formales de vinculación, debido al tamaño del Campus y la cultura docente que existe, los profesores están en contacto directo, se reúnen todos los miércoles con horario protegido a discutir diversos temas como también a trabajar por equipos, áreas, etc. Esto se refuerza con el hecho de que los supervisores son además académicos en su mayoría de tiempo competo, por ende, el vínculo con el resto es mayor. Pero a pesar de las ventajas de lo recién mencionado, el hecho de que los supervisores dicten cátedras limita el tiempo de supervisión de prácticas.

Por otro lado, respecto de la **sistematización de oportunidades de formación de docentes en relación a las necesidades de implementación del currículum basado en la práctica**, se indica que en Santiago existen manuales y documentos de apoyo para los docentes nuevos, quienes también deben participar de una instancia de inducción a cargo de la Sub-dirección de Docencia. A partir del reporte de las coordinaciones es importante agregar que existen casos de docentes que se integran más tarde o durante el desarrollo del semestre quienes no participan de la instancia de inducción. De esta manera, declaran que, a nivel de carrera o programas, para los supervisores, la responsabilidad de formar a los nuevos docentes está a cargo de los coordinadores de práctica, quienes deben asegurar la implementación del modelo formativo. En este contexto, mencionan que las instancias de articulación también son una buena oportunidad de formación para otros equipos docentes, en la medida que logren concretar su participación, lo cual no sucede en todos los casos. También se mencionan algunas instancias de formación a nivel de programa, pero éstas no necesariamente ocurren todos los años ni en el caso de todas las carreras. Así, reaparecen como impedimentos la falta de espacios institucionalizados para la formación docente, la contratación modalidad de jornada parcial y la rotación de supervisores. De igual manera, a partir del reporte de la encuesta online aplicada a académicos, se evidenció que un 22% de ellos indica no haber participado de alguna instancia de formación en el caso de las carreras en Santiago, y son muy poco quienes indican haber participado de algún congreso o diplomado para actualizar sus clases. En cambio, las opciones más mencionadas son instancias que se relacionan con el flujo de bibliografía, diseño de materiales o discusión entre docentes.

En el caso de Villarrica se acusa no haber sido partícipes de la implementación del modelo formativo. Por su

	<p>parte, el coordinador de prácticas conoce de manera autodidacta las prácticas generativas y ha comenzado voluntariamente un plan para integrarlas en la formación, pero no lo ha concretado por falta de tiempo. Esta tarea no ha sido institucionalizada, y el coordinador se atribuye la responsabilidad de hacerlo. El presente diagnóstico ha servido como una puerta de entrada del modelo formativo al Campus Villarrica gracias a las conversaciones que han surgido al respecto y a los talleres que se han dictado desde la Facultad de Educación de Santiago, donde los docentes han reconocido la necesidad de incorporar las prácticas generativas en el modelo de formación.</p> <p>Finalmente, respecto del estado de la articulación vertical y concurrente con las prácticas progresivas y cursos lectivos, es posible indicar que no se ha logrado aún a nivel transversal en las carreras de Santiago que exista una articulación y concurrencia entre cursos expresada en la existencia de evaluaciones comunes. Las coordinaciones declaran estar en proceso para lograr estas articulaciones, las que en la mayoría de los casos sólo han logrado ser articulaciones de enfoques, ya que se repiten las dificultades estructurales que impiden contar con instancias de articulación entre los equipos docentes para lograr concretar el alineamiento esperado.</p> <p>Otro punto a destacar es que tanto en los programas de Villarrica como en PFP los planes de estudio no declaran concurrencia de asignaturas y prácticas, por ende, se hace necesario regularizar esta situación para asegurar la calidad del modelo centrado en la práctica.</p>
<p>Estrategia 4: Evaluación del perfil de egreso y sus estrategias de cumplimiento</p>	<p>En cuanto al estado de situación de las tributaciones entre perfil de egreso y perfil UC, es importante señalar que se observa falta de homogeneidad en los formatos utilizados. Por ende, es recomendable homologar el formato en el cual se trabajan las tributaciones y las matrices, pues existe mucha variedad y en distintos estados de completitud.</p> <p>Salvo la Jefa de carrera de Pedagogía en Inglés, el resto de las jefaturas y direcciones de los programas que componen la facultad desconocen la existencia de mapas de tributación de los perfiles con los estándares nacionales vigentes, en circunstancias de que estos análisis existen y fueron sistematizados y utilizados en el marco de la reformulación de mallas y perfiles de egreso. Por lo tanto, se evidencia un problema de comunicación y traspaso de información a los Jefes y Directores de carrera, de carácter transversal en la facultad. Esto puede deberse a que cuando ocurren traspasos de jefatura, la historia y documentación acumulada no alcanza a ser del todo socializada con la persona que asume el nuevo rol.</p> <p>En programas de formación media, como PFP y PEM, el Jefe de Carrera y la Directora del Programa indican que previo al análisis de tributaciones del perfil de egreso con el perfil UC, es necesario remirar los perfiles de egreso en función de las necesidades de cada programa. Por ello, los perfiles de egreso de los programas de PFP y PEM aspiran a rediseñarse próximamente. Lo mismo ocurre con los programas del Campus Villarrica, donde los docentes y jefe de comité curricular plantean la necesidad de revisar los perfiles de egreso, actualizarlos y consensuarlos.</p>



	<p>Los porcentajes de logro de los distintos hitos de egreso de las carreras son excelentes (sobre el 80%). Sin embargo, como se comentó en el apartado anterior mientras no se garantice un alto grado de alineamiento de dichos hitos con el perfil de egreso, estos porcentajes no aseguran necesariamente el futuro éxito profesional. Por su parte, las tasas de titulación oportuna no son satisfactorias (55% el año 2017). Resulta recomendable analizar estos indicadores a la luz de las necesidades de extender la formación que ofrecen algunas carreras, de 4 a 5 años.</p> <p>A nivel nacional, los resultados promedio de los estudiantes de pedagogía UC en la Evaluación Nacional Diagnóstica son superiores a la media nacional, lo cual es reflejo de la alta calidad de la formación ofrecida por la Facultad de Educación. Sin embargo, es recomendable diseñar medidas de acompañamiento especiales para las carreras que se dictan en Villarrica, sobre todo en Pedagogía General Básica, pues los resultados que obtiene esta carrera son sistemáticamente inferiores a las restantes carreras en todas las dimensiones medidas. También resulta importante generar estrategias de formación y nivelación en el área de Comunicación Escrita transversales a todas las carreras, pues los resultados obtenidos así lo ameritan. Además de ello presentan un nivel básico de conocimiento y familiaridad con principales políticas educativas y el sistema educativo.</p>
--	--

3.1.b. Logro y cumplimiento de Hitos y Actividades OE1

HITOS – OBJETIVO ESPECÍFICO INSTITUCIONAL N°1					
Descripción Hito / Actividades	Fecha cumplimiento programada		Fecha cumplimiento efectiva	Logrado Sí - Parcial - NO	Medios de Verificación adjuntos al presente informe (indicar el número de anexo correspondiente)
	Inicio	Término			
Hito 1: Conformación de equipo, confección de términos de referencia y perfiles para contrataciones, programa de trabajo interno.	12/2017	01/2018	03/2018	Sí	<ul style="list-style-type: none"> - Listado miembros del equipo (Anexo 1-A) - Carta Gantt de programación marzo a junio 2018 (Anexo 2) - Términos de referencia y perfiles para contrataciones (Anexo 3-A)
Hito 2: Levantamiento de estado actual en las cuatro líneas de estrategia <ul style="list-style-type: none"> - Análisis de información disponible (cuantitativa y cualitativa) - Levantamiento de información desde actores involucrados en cada una de las áreas, a través de cuestionarios y grupos 	03/2018	04/2018	05/2018	Sí	<ul style="list-style-type: none"> - Informe cualitativo y cuantitativo para cada una de las líneas de estrategia (Anexos 4-A, 4-B, 4-C, 4-D, 4-E). - Instrumentos utilizados para levantamiento de información de actores (Anexos 5-C, 5-D, 5-E, 5-F,

HITOS – OBJETIVO ESPECÍFICO INSTITUCIONAL N°1					
Descripción Hito / Actividades	Fecha cumplimiento programada		Fecha cumplimiento efectiva	Logrado Sí - Parcial - NO	Medios de Verificación adjuntos al presente informe (indicar el número de anexo correspondiente)
	Inicio	Término			
focales					5-O, Anexos 6-C, 6-F,6-G, 6-K, 6-L) – Reporte de información de actores para cada línea de estrategia (Anexos 7-A, 7-B).
Hito 3: Identificación de necesidades en cada una de las cuatro áreas de estrategia	04/2018	05/2018	07/2018	Sí	– Informe de necesidades detectadas para cada área de la estrategia (Anexo 8-A).
Hito 4: Determinación de prioridades e incorporación en la propuesta de PMI y plan estratégico de la Facultad – Elaboración de propuesta de priorización para cada área. – Validación de la propuesta por agentes de la Facultad y la Universidad.	06/2018	07/2018	08/2018	Sí	– Esto corresponde al apartado 6 “ <i>Temáticas críticas identificadas para el mejoramiento de la formación docente</i> ”.

3.2.a. Logro y cumplimiento Objetivo Específico 2

2. **OBJETIVO ESPECÍFICO INSTITUCIONAL N°2:** Analizar las instancias de vinculación con el sistema escolar, tanto a nivel de aula escolar como en relación al desarrollo de los establecimientos educacionales, de acuerdo al modelo formativo UC para la formación de profesores.

Sumario de resultados alcanzados en este objetivo

El diagnóstico realizado respecto a este objetivo arroja los siguientes hallazgos relevantes en el marco del mejoramiento de la formación inicial docente⁴:

- Desde los centros de prácticas hay un alto nivel de satisfacción con el rol del colaborador y en relación a la universidad, siendo el aspecto más destacado las tareas que implican el ser colaborador. Sin embargo, se observa que la relación con el supervisor de práctica es el ámbito con mayor insatisfacción.

⁴ Un análisis más detallado de todos estos análisis se encuentra en el Anexo 4-B

2. Los profesores colaboradores demandan apoyos para mejorar sus desempeños docentes y ellos con los directivos de los centros educativos manifiestan la necesidad de un mejoramiento en las vías de comunicación con la universidad en el marco del sistema de prácticas.
3. La mayoría de los estudiantes de los últimos años recomienda su centro de práctica a otros alumnos, siendo el clima escolar el aspecto más importante para recomendarlo, tanto a nivel de aula como ambiente laboral del establecimiento.
4. Los supervisores reportan la necesidad de continuar formándose en acompañamiento a la mejora pedagógica y en diversidad e inclusión.
5. Si bien hay alto interés de los académicos de planta ordinaria para participar del sistema de práctica señalan que consideran escasos, si no inexistentes, los incentivos para continuar haciendo ramos de supervisión.
6. La mayoría de los egresados no mantiene vínculos con la universidad, aunque sí manifiestan interés en potenciarlo.
7. Los principales ámbitos de aporte a la sociedad que los egresados perciben que hacen se dan en la innovación y mejoras pedagógicas en los establecimientos que trabajan, su calidad profesional y el vínculo con los estudiantes.
8. El aporte de las investigaciones para vincularse con el medio es relativamente alto, sin embargo, hay poco vínculo entre el sistema de práctica y las investigaciones desarrolladas, por lo que se hace necesario intencionarla.
9. Las oportunidades de educación continua ofrecida por CENTRE UC se concentran en dar cursos, en las áreas de didáctica, sin embargo la mayoría de los inscritos se especializa en el área de liderazgo.

Estrategias Objetivo Específico 2	Descripción de los logros y resultados alcanzados por cada una de las estrategias
<p>Estrategia 1: Evaluación de modelo de vinculación escolar para la formación.</p>	<p>El Sistema de Prácticas de la Facultad de Educación tiene como propósito asegurar oportunidades de aprendizaje de las prácticas generativas en la formación de los estudiantes de pedagogía. Los ejes del sistema son: contribuir al desarrollo de una visión y lenguaje común entre académicos que contribuyen a la formación de futuros docentes, intencionar una aproximación paulatina a la práctica docente en el curriculum a través de las pedagogías de la práctica, favorecer oportunidades para que los educadores y profesores en formación aprendan prácticas generativas específicas en su trayectoria formativa, ofrecer a los estudiantes oportunidades constantes para analizar su práctica con el propósito de mejorarla, y lograr una alianza con centros de práctica de manera que se pueda hacer un trabajo colaborativo en la formación. El modelo de vínculo con el medio del Sistema de Práctica UC busca lograr alianzas de mutuo beneficio con los centros educativos teniendo como foco el desarrollar una visión compartida acerca de la enseñanza y el aprendizaje entre los distintos actores implicados en el proceso con el fin de lograr coherencia en la experiencia formativa de los estudiantes. Estos actores son:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Profesor o Educadora Colaboradora:</i> profesor(a) que está a cargo del curso en que se inserta el profesor o educadora en formación por lo que tiene un rol fundamental, ya que permite al estudiante aprender con la

guía de un experto.

2. *Directivos del centro de práctica:* Apoyan y gestionan la inserción de los estudiantes en sus experiencias de práctica.
3. *Académicos UC:* profesor supervisor que tiene el rol de puente entre la universidad y el contexto escolar; a la vez es mentor y evaluador de los progresos de los profesores y educadoras en formación.
4. *Profesor y educadora en formación:* Estudiante en proceso de formación.

En los últimos 5 años (2013-2018) se ha trabajado con 328 centros de práctica, 250 en el Campus San Joaquín y 78 el Campus Villarrica. Se ha formalizado la relación por medio de convenios formales con una parte de estos: 52 establecimientos en Santiago y 53 en Villarrica. En primer semestre de 2018, la Facultad de educación trabajo con 133 centros de práctica. La distancia en Santiago entre centros con convenio y aquellos vinculados via estudiantes en prácticas se debe principalmente a que se hace difícil poder monitorear que los centros garanticen los espacios para que los colaboradores puedan retroalimentar y en las oportunidades de desarrollo profesional ofrecidas a estos tales como seminarios, conferencias, talleres y cursos, cuya asistencia es baja.

En relación con la dependencia de los centros de práctica, en el campus San Joaquín hay cantidad similar de centros particulares, con un 40%, y subvencionados o jardines VTF, con un 39%, mientras que la menor parte son municipales o estatales, con un 21%. Por su parte, en Villarrica la mayoría de los centros son subvencionados o VTF, con un 52%, seguido de los municipales o estatales, con un 40%. Destaca el hecho que los particulares representan sólo un 8% del total de centros.

Los lineamientos para la formación inicial enfatizan que los estudiantes tengan experiencias de prácticas pedagógicas en contextos y niveles variados en el transcurso de su trayectoria formativa. En virtud de lo anterior, se realizó un análisis de las trayectorias formativa de PEGB-S y PEP-S (Campus San Joaquín) en que se analizaron los niveles y las dependencias de los centros a los que acuden los estudiantes durante sus experiencias de práctica.

En cuanto a los niveles, durante su trayectoria formativa, los estudiantes que egresaron el segundo semestre 2017 tuvieron en su mayoría oportunidades de realizar su práctica en todos los niveles disponibles. En Educación Parvularia los niveles son: Sala Cuna, Nivel Medio y Nivel Transición. En Educación Básica, se definió como niveles la agrupación de los siguientes cursos: 1° y 2° básico, 3° y 4° básico, y 5° y 6° básico. En PEP-S el 54,3% de los estudiantes tuvo oportunidades de aprendizaje en los tres niveles considerados para este programa y un 43,5% en sólo dos. Esto puede deberse a que en este programa las últimas dos prácticas son de mención y se hacen en el mismo nivel. Por su parte, en PEGB-S el 85,2% de los estudiantes tienen oportunidades de aprendizaje en los tres niveles en su trayectoria formativa.

En relación a la diversidad de contextos en que los estudiantes realizan sus prácticas a lo largo de la trayectoria formativa de esta misma cohorte de estudiantes, en Santiago la mayoría pudo tener experiencias en

establecimientos de dos o más dependencias educativas. En PEP-S la mayor parte de las estudiantes tiene experiencias en dos tipos de contextos, y en el caso de PEGB-S la mitad de los estudiantes tuvo oportunidades de aprendizaje en dos tipos de contextos y la otra mitad en los tres. Específicamente en Pedagogía en Educación Parvularia, el 65% de los estudiantes realizó una práctica en algún centro educacional municipal o JUNJI; el 59% en uno subvencionado o con transferencia de fondos; y el 100% en uno particular. Por su parte, de los estudiantes de Pedagogía en Educación General Básica, el 65% realizó alguna de sus prácticas en algún establecimiento municipal; un 99% en uno subvencionado; y un 82% en uno particular. Cabe señalar que no se pudo realizar el análisis de trayectoria formativa de Villarrica debido a la escasa sistematización de información respecto al sistema de prácticas.

En general los estudiantes se encuentran satisfechos con los centros de práctica. La mayoría de los estudiantes de los últimos años recomienda su centro de práctica a otros alumnos en práctica, siendo el aspecto más importante para recomendar un centro el clima escolar, tanto en aula como laboral en general del establecimiento. La tasa de recomendación de centros ha estado por sobre el 80%, durante los últimos cinco años. En el caso del Campus Villarrica, no existe dicha evaluación, por lo que no hay un registro formal de la experiencia y satisfacción que tienen los estudiantes al hacer sus prácticas en los distintos centros del territorio.

En relación con la tasa de estudiantes en práctica/supervisores, para lograr que los estudiantes tengan un acompañamiento focalizado en las distintas etapas de la trayectoria formativa, el número de estudiantes asignado a cada supervisor resulta relevante tanto de la perspectiva de desarrollo académico de los estudiantes como desde el punto de vista presupuestario. Desde el año 2012 se ha hecho una importante inversión para que los estudiantes en sus primeras prácticas tengan un acompañamiento que les permita ir desarrollando las competencias definidas en el perfil de egreso de cada una de las carreras. Esto significó en Santiago pasar de cursos de entre 30 a 40 estudiantes, a grupos de práctica de máximo 16 (práctica 1) a 13 estudiantes (práctica 2) en el caso de PEGB-S y, de 12 a 8 estudiantes en las primeras dos prácticas de PEP-S. Para Villarrica, para los dos programas en las prácticas iniciales la tasa de estudiantes por supervisor es bastante alta, con un promedio de 18,5 en PEGB-V y 30 en PEP-V. La relación supervisor-estudiante va disminuyendo a medida que se avanza curricularmente, esto debido a la disminución de la cantidad de estudiantes en PEGB-V y por el aumento en la contratación de académicas que realizan supervisión en PEP. La tasa más baja se da en la Práctica 5-Inicial, con 2 estudiantes por supervisor, y la más alta en Práctica 1, con 30 estudiantes por supervisor, ambos en el programa PEP-V.

Ahora respecto a uno de los actores clave del sistema de práctica, los profesores colaboradores, se puede señalar que la edad promedio de los colaboradores del sistema de práctica en Santiago es de 37 años y en Villarrica es de 43 años. Por otro lado, el promedio de años de ejercicio profesional docente de los colaboradores es de 12 años en Santiago y 17 en Villarrica. Tanto en Santiago como en Villarrica, la mayoría de los colaboradores ha cursado algún tipo de estudios posteriores, siendo los diplomados el tipo de educación recurrente en ellos, con un 31% en Santiago y un 32,4% en Villarrica. Cabe señalar, que en Santiago el 21,4% señala haber cursado magíster, lo

	<p>que no ocurre en Villarrica donde sólo el 5,9% tiene este tipo de estudios.</p> <p>Hay un alto nivel de satisfacción con el rol del colaborador por parte de los estudiantes (sobre un 75% lo recomienda en los últimos 5 años) y el propio colaborador evalúa satisfactoriamente el hecho de participar en el sistema de prácticas y a los estudiantes que reciben, siendo el aspecto de satisfacción más destacado por ellos las tareas propias que implican ser un colaborador. Sin embargo, se observa que la relación con el supervisor de práctica es el ámbito con mayor insatisfacción, presentándose como un foco a reforzar en el futuro.</p> <p>Por otro lado, hay diferencias entre las necesidades de colaboradores de Santiago, donde demandan mayor apoyo en educación continua, respecto a Villarrica, donde privilegian el apoyo en materiales o recursos didácticos. Además, se rescata la importancia de mantener una comunicación fluida entre los colaboradores y directivos de los centros de la Red de Prácticas con la universidad, como manera de mantenerse conectados y así asegurar la permanencia de estos centros en dicho sistema.</p> <p>Por su parte, los supervisores de prácticas, en Santiago, tienen en promedio 11 años de experiencia en aula, mientras que en Villarrica tienen 18 años. La distribución del tiempo de los supervisores es similar. Así, las tareas a las que más tiempo dedican son la observación y retroalimentación de clases, el trabajo administrativo y la corrección de planificaciones de clases de los estudiantes. Destaca que el tiempo dedicado al trabajo de la red de práctica, que incluye el contacto con el colaborador y el centro de práctica, es bajo, al igual que el tiempo que ocupan en desplazamientos a los centros de práctica. Se observa también que la mayoría de los supervisores realizan labores de supervisión a menos de 14 kilómetros de distancia del Campus San Joaquín. Sin embargo, un grupo no menor viaja más de 20 kilómetros desde el campus a su centro de práctica. En Villarrica la mayoría de los centros se ubica a más de 20 kilómetros de distancia de dicho campus.</p> <p>En términos de las demandas de los supervisores, éstos reportan la necesidad de continuar formándose en acompañamiento a la mejora pedagógica, en diversidad e inclusión y en didáctica y evaluación.</p> <p>Finalmente, los supervisores, tanto de planta ordinaria del Campus San Joaquín, como de ambas plantas del Campus Villarrica, que estuvieron vinculados al sistema de práctica señalan, en general, un gran interés por estas labores, especialmente aquellos del área de didáctica. Sin embargo, demandan una mayor valoración institucional al involucramiento en el sistema de prácticas, indicando que son escasos, si no inexistentes, los incentivos para pertenecer al sistema, sobre todo en la calidad de académicos planta ordinaria. Los principales problemas que reportan es la distribución del tiempo, donde las horas dedicadas a las tareas de supervisión son mayores a las institucionales, lo que entra en conflicto con labores investigativas o de jefaturas, y la rigidez de la estructura de los cursos que no potencia una retroalimentación académica adecuada. Para ello, se proponen algunas ideas como generar laboratorios al estilo de colegios universitarios y vincular de mejor manera la investigación con las prácticas.</p>
Estrategia 2:	En este punto se presenta el análisis de las principales formas de desarrollo de los establecimientos



Evaluación de las instancias de desarrollo de los establecimientos educacionales.

educacionales que tienen las pedagogías UC aparte de sus redes de práctica, a saber sus egresados, la investigación y la formación continua.

Actualmente la Facultad de Educación no cuenta con un seguimiento de egresados robusto que permita obtener información respecto a los lugares en que se encuentran trabajando, los cargos, su aporte y otra información que pudiese ser relevante para retroalimentar la formación docente.

En el marco del diagnóstico realizado, los principales hallazgos respecto a los egresados dicen relación con que la mayoría no mantiene vínculos con la universidad, aunque sí manifiestan interés en potenciarlo. Tanto en Villarrica como en San Joaquín alrededor del 40% de los egresados señala tener algún tipo de vínculo con la universidad. La principal manera en que los egresados mantienen vínculo con la universidad, tanto en San Joaquín como en Villarrica, es a través de conversaciones con académicos de la Facultad o Campus, con un 52,6% en Santiago y un 63,6% en Villarrica. Las otras formas de mantener contacto con la universidad difieren entre campus. Así, en Santiago la segunda manera más importante de estar conectados es siendo colaboradores del Sistema de Práctica, con un 13,2% de los egresados, mientras que en Villarrica es siendo ayudante de un curso o de una investigación, con un 18,2%. Ante la pregunta si desean mantener vínculo con la UC, más del 90% de los egresados de ambos campus señala estar interesado en continuar vinculados a la universidad, con un 96,7% en el caso de Santiago y un 93,8% en el caso de Villarrica.

En relación a las formas en que les gustaría estar vinculados, se observan diferencias entre los campus. Así, en Santiago se interesan principalmente por ser ayudantes de cursos o de investigaciones, con un 20,7%, junto con ser colaboradores del sistema de práctica y la posibilidad de actualización profesional con un 19% cada uno. Por su parte, en Villarrica se observa que el principal interés está en pertenecer a una comunidad o redes de aprendizaje, con un 40%, seguido de educación continua con un 20%.

Respecto al impacto de su trabajo, los exalumnos tanto de Villarrica como de San Joaquín señalan su aporte va ligado principalmente a la renovación e implementación de mejoras, con un 35,2%, seguido de calidad profesional, con un 28,9% y la relación con los estudiantes con un 25,8%. También se les preguntó el nivel en el cual consideran más aportan a la sociedad, tanto en Santiago como en Villarrica los egresados indicaron que su aporte se concentra en los estudiantes, con un 53,1% en el primero y un 74,1% en el segundo, seguido del aporte en el aula, con un 16,3% en el primero y un 18,5% en el segundo. En Santiago alrededor de un 30% de la muestra percibe aportar más allá de la sala de clases, en cambio en Villarrica sólo un 7,4% tiene esta percepción, e indican hacerlo sólo a nivel de departamentos.

Por su parte, viendo ahora el aporte de las investigaciones para vincularse con el sistema escolar y los establecimientos educativos es relativamente alto. En Santiago, la mayoría de los establecimientos en que se trabaja son de financiamiento y/o administración estatal (colegios municipales o jardines INTEGRA o JUNJI). En Villarrica, la mayoría de las investigaciones se desarrolla en colegios particulares. A pesar de lo anterior, hay poco vínculo entre el sistema de práctica y las investigaciones desarrolladas en Santiago, por lo que se hace necesario

	<p>intencionarla mucho más en el futuro.</p> <p>Por su parte, las oportunidades de educación continua ofrecida por CENTRE UC se concentran en dar cursos, en las áreas de didáctica, con un foco en lenguaje, y en el área de liderazgo. Es interesante notar que, si bien didáctica es el área con mayor oferta de cursos, la mayoría de los inscritos se especializa en el área de liderazgo. En tanto el alcance de estos cursos, los inscritos provienen principalmente de la Región Metropolitana, y en menor medida de la VI Región.</p>
--	--

3.2.b. Logro y cumplimiento de Hitos y Actividades OE2

HITOS – OBJETIVO ESPECÍFICO INSTITUCIONAL N°2					
Descripción Hito / Actividades	Fecha cumplimiento programada		Fecha cumplimiento efectiva	Logrado Sí - Parcial - NO	Medios de Verificación adjuntos al presente informe (indicar el número de anexo correspondiente)
	Inicio	Término			
Hito 1: Conformación de equipo, confección de términos de referencia y perfiles para contrataciones, programa de trabajo interno.	12/2017	01/2018	03/2018	Sí	<ul style="list-style-type: none"> - Listado miembros del equipo (Anexo 1-B) - Carta Gantt de programación marzo a junio 2018 (Anexo 2) - Términos de referencia y perfiles para contrataciones (Anexo 3-B)
Hito 2: Información Sistema de Prácticas sistematizada.	03/2018	05/2018	06/2018	Sí	<ul style="list-style-type: none"> - Informe de resultados de cada estrategia (Anexos 4-A, 4-B, 4-C, 4-D, 4-E). - Bases de Datos de colaboradores, centros de práctica e informes de evaluaciones (Anexos 9-A, 9-B, 9-C, 9-D, 9-E)
Hito 3: Estudios cualitativos y cuantitativos realizadas con los distintos actores relevantes para la articulación universidad - sistema escolar.	04/2018	06/2018	07/2018	Sí	<ul style="list-style-type: none"> - Instrumentos utilizados para levantamiento de información de actores (Anexos 5-C, 5-D, 5-E, 5-F, 5-I, 5-J, 5-Ñ, 5-O, Anexos 6-A, 6-J)

HITOS – OBJETIVO ESPECÍFICO INSTITUCIONAL N°2					
Descripción Hito / Actividades	Fecha cumplimiento programada		Fecha cumplimiento efectiva	Logrado Sí - Parcial - NO	Medios de Verificación adjuntos al presente informe (indicar el número de anexo correspondiente)
	Inicio	Término			
					- Informe de resultados por cada grupo de actores de actores (Anexos 7-C, 7-D).
Hito 4: Catastros y análisis realizados sobre experiencias específicas de colaboración mutua con el sistema escolar.	03/2018	04/2018	06/2018	Sí	- Informe de resultados de cada estrategia (Anexos 4-A, 4-B, 4-C, 4-D, 4-E).

3.3.a. Logro y cumplimiento Objetivo Específico 3

3. **OBJETIVO ESPECÍFICO INSTITUCIONAL N°3:** Analizar las condiciones de operación de orden académico, en relación a los requerimientos de la implementación sustentable del modelo formativo UC para la formación de profesores.

Sumario de resultados alcanzados en este objetivo

El diagnóstico realizado respecto a este objetivo arroja los siguientes hallazgos relevantes en el marco del mejoramiento de la formación inicial docente⁵:

1. La dotación docente (planta ordinaria y planta adjunta) es adecuada y desarrolla sus labores docentes e investigativas en condiciones adecuadas de trabajo.
2. El Modelo Formativo de Docentes UC se apoya fuertemente en los académicos de planta adjunta, quienes tienen una alta rotación y presentan algunas debilidades en el manejo del Modelo Formativo.
3. La implementación del Modelo Formativo desde la Facultad de Educación ha sido ocasional y con pocas instancias de diálogo según algunos académicos.
4. Parte importante de la extensión e implementación del Modelo Formativo se ha realizado desde los mismos profesores de manera autodidacta, mediante conversaciones y trabajo en equipo.

⁵ Un análisis más detallado de todos estos análisis se encuentra en el Anexo 4-C

5. Débil comunicación entre la Facultad de Educación y las Facultades disciplinares que realizan cursos de servicios. Se requiere intencionar un mayor diálogo de la disciplina con la didáctica.

Estrategias Objetivo Específico 3	Descripción de los logros y resultados alcanzados por cada una de las estrategias
<p>Estrategia 1: Evaluación de los instrumentos institucionales que colaboran al mejoramiento continuo de la formación de profesores para definir necesidades prioritarias.</p>	<p>En este punto del diagnóstico se analizarán las distintas instancias e instrumentos generados para fortalecer las capacidades de los académicos y con ello al mejoramiento continuo de la formación de profesores. Específicamente se abordarán las instancias para difundir y socializar el modelo formativo UC, las instancias de evaluaciones docentes (intermedia y final), el instrumento que sirve para evaluar las oportunidades de aprendizaje generadas por los docentes en sus cursos (“Cuestionario CATE-CDD sobre Oportunidades de Aprendizaje en la Formación de Profesores”) y las instancias que promueven la investigación de los académicos, sobre todo aquella dirigida a mejorar la propia docencia.</p> <p>En primer lugar, desde su implementación en el 2013, la Facultad de Educación ha organizado diferentes instancias para la difusión y extensión del nuevo Modelo Formativo de Docentes UC en el Campus Santiago. Según información recabada desde las diversas entrevistas y focus group realizados a académicos, coordinadores y jefes de programas se pudo llegar a identificar instancias tales como jornadas de carrera o reuniones de distintos grupos de académicos que realizan docencia en los distintos programas, reuniones de inducción a docentes nuevos de planta adjuntas al inicio de cada semestre, reuniones de departamentos, reuniones no masivas de apoyo a equipos académicos, fondos para el desarrollo e implementación del modelo formativo, y reuniones autoconvocadas.</p> <p>Para el caso del Campus Villarrica la situación es distinta, ya que la participación en la difusión del Modelo Formativo estuvo concentrada por dos docentes que ya no forman parte de la planta académica, haciendo que la participación en estas instancias no fuese generalizada a todos los académicos del Campus. Debido a esta situación tampoco fue posible realizar una sistematización de las instancias para la difusión y extensión del Modelo.</p> <p>En términos generales el diagnóstico arroja que los instrumentos y las instancias de difusión del Modelo Formativo no han sido suficientes para su implementación y para darle sustentabilidad en el tiempo. Algunos de los profesores del Campus Santiago y el Campus Villarrica coinciden en que la implementación del Modelo Formativo desde la Facultad de Educación ha sido ocasional y con menos espacios para el dialogo profundo en el tema que los esperados. En Santiago, si bien se han hecho ciertas actividades de difusión éstas han sido más informativas que participativas. De estas instancias, aquellas que refieren a acciones autodidáctas o informales son las que los actores reportan en su mayoría, como fue señalado más largamente en el reporte del objetivo 1 de este mismo diagnóstico. Por otro lado, en Villarrica las instancias de difusión han sido aún más limitadas y los profesores resienten la falta de comunicación con Santiago y el hecho de que no se haya discutido una “bajada”</p>

del Modelo Formativo hacia el contexto de los estudiantes de Villarrica. En este sentido, se vuelve relevante mejorar los canales de comunicación entre la Facultad de Educación y el Campus Villarrica en miras de una implementación efectiva y sustentable en el tiempo del Modelo Formativo.

Por otro lado, también el diagnóstico releva la necesidad de fortalecer la comunicación entre la Facultad de Educación y las Facultades disciplinares que realizan cursos de servicios. En los grupos focales los profesores de cursos de servicios señalan que ellos no han tenido instancias formales de inducción al Modelo Formativo de parte de la Facultad de Educación y que el principal problema que tienen al realizar clases en los programas de pedagogía es que ellos sólo manejan el contenido disciplinar, no el didáctico (no saben “enseñar a enseñar”). Así, se plantea como un elemento interesante considerar una mayor implementación de cursos CPC donde el curso se encuentra dictado por dos profesores: el profesor disciplinar y el didacta.

En segundo lugar, y respecto a la evaluación docente, los académicos valoran principalmente la existencia de la “Evaluación Intermedia” que se realiza sistemáticamente en los cursos de la Facultad de Educación a mitad de cada semestre, siendo la única facultad de la Universidad que la aplica de forma continua. Esta evaluación les permite dialogar con sus estudiantes para mejorar las clases y la entrega de contenidos durante el transcurso del mismo semestre, lo que, recalcan, no se puede hacer con la Evaluación Docente que se aplica para toda la Universidad. Esta se vuelve aún más significativa en procesos de aprendizaje tan reducidos como podría ser el Programa de Formación Pedagógica, donde los estudiantes sólo permanecen en la Facultad de Educación un año. Así, los profesores pueden realizar sus ajustes correspondientes durante el transcurso del ramo y no una vez finalizado el curso del estudiante.

En Santiago, algunos profesores de las Facultades Disciplinarias que ofrecen cursos de servicios no se expresaron tan conformes con la evaluación docente en general ya que según ellos existen dificultades para enseñar contenidos científicos, particularmente en la carrera de Pedagogía en Educación General Básica, porque los estudiantes no poseen los conocimientos necesarios de base para abordarlos, lo que genera algún tipo de desavenencia con los profesores. Esta dificultad en la recepción del contenido disciplinar tendría una repercusión negativa en la Evaluación Docente de los profesores de estos cursos, dado que los estudiantes de Pedagogía tendrían dificultades en integrar el contenido disciplinar y no tienen un vínculo con la didáctica, por lo que los estudiantes no “aprenden a enseñar” a través de estos cursos. Así, esto podría generar frustración tanto en los estudiantes como en los profesores.

En tercer lugar, respecto al cuestionario CATE que se aplica sólo en Santiago no fue mencionado en ninguno de los grupos focales cuando se les preguntó a los profesores acerca de su experiencia con los instrumentos de evaluación. El Cuestionario CATE surge de los requerimientos del Convenio de Desempeño de la Facultad de Educación UC 2013-2015 para el monitoreo de las Oportunidades de Aprendizaje que desarrollan los futuros profesores durante su formación profesional. Está basado en el estudio internacional CATE (Coherence and Assignment in Teacher Education) y busca analizar la preparación que reciben los futuros profesores en

programas considerados destacados en cinco países: Noruega, Finlandia, Estados Unidos, Chile y Cuba. Desde su implementación en el segundo semestre de 2015 se ha aplicado seis veces (una vez cada semestre). En este sentido, se trata de un tipo de evaluación reciente que los profesores todavía no han incluido en su abanico de posibilidades de evaluación. Por otro lado, a diferencia de la Evaluación Docente y de la Evaluación Intermedia que son instrumentos de evaluación personalizados que refieren puntualmente a la pedagogía del profesor como un instrumento para la mejora de sus clases, el cuestionario CATE da una mirada más institucional a las oportunidades de aprendizaje que se generan en cada curso y si éstas se encuentran alineadas a las prácticas generativas explicitadas en el Modelo Formativo. Este carácter institucional puede ser la razón de que no esté tan difundido entre los profesores como un instrumento de evaluación de la Facultad de Educación ya que no entrega un reporte individualizado que sirve para retroalimentar la enseñanza.

Uno de los objetivos del Cuestionario CATE es analizar los cambios en las oportunidades de aprendizaje que se han estado desarrollando desde la implementación del Convenio de Desempeño, en los cursos disciplinares, didácticas y prácticas. Sin embargo, el análisis del Cuestionario ha sido parcelado a cada aplicación y no se ha integrado de manera longitudinal para 'analizar los cambios en las oportunidades de aprendizaje'. En este sentido, el Cuestionario CATE es un instrumento que puede otorgar a la Facultad de Educación ciertas luces acerca de cómo se ha realizado la implementación de las prácticas generativas en los cursos de la Facultad en el período 2015-2017 y, de este modo, se podrían generar ciertos mecanismos para la implementación sustentable en el tiempo del Modelo Formativo.

Finalmente, respecto a las instancias que promueven la investigación de los académicos, sobre todo aquella dirigida a mejorar la propia docencia, una de las principales iniciativas se encuentra en los proyectos FONDEDOC realizados por la Facultad de Educación. El Fondo de Desarrollo de la Docencia (FONDEDOC) es una iniciativa de la Vicerrectoría Académica de la universidad cuyo objetivo es apoyar económicamente proyectos que representen avances significativos e innovadores destinados a fortalecer la función docente y el plan educativo de la universidad. En este sentido, dado que FONDEDOC fomenta y apoya la investigación de los académicos UC para mejorar el aprendizaje de sus estudiantes de pregrado es que consideramos relevante analizarlo como un instrumento institucional que colabora al mejoramiento continuo de la formación de los futuros profesores UC.

Desde 1995 a 2009 el número de proyectos adjudicados por académicos de las pedagogías UC tuvo una oscilación constante entre los 1 y 6 proyectos, con un promedio de 2,5 proyectos adjudicados al año para este período. Para el año 2010, sin embargo, hay un incremento importante en el número de proyectos adjudicados, con un total de 11 proyectos ganados en conjunto por la Facultad de Educación y Campus Villarrica. Así, entre el período que comprende los años 2010-2016 podemos ver un aumento significativo de proyectos adjudicados en comparación al período anterior, con un promedio de 8,2 proyectos adjudicados por año. Específicamente desde 2013 (en el marco del convenio de Desempeño anterior) ha habido un alto desarrollo en ambos campus: se han realizado 32 proyectos, 15 en Villarrica y 17 en Santiago.

	<p>La mayor parte de los proyectos Fondedoc adjudicados por académicos de las pedagogías UC se enmarcan en los temas de Innovación en la docencia (54%), seguido por Aseguramiento de la calidad y mejora continua (24%) y Competencias transversales e Impronta UC (10,4%). Es importante notar el aumento de proyectos tematizados en "Innovación en la docencia" a partir del año 2013, lo que coincide con la puesta en marcha del Convenio de Desempeño durante los años 2013-2016, cuyo objetivo era rediseñar el Modelo Formativo de formación de profesores UC. Así, entre esos años podemos encontrar proyectos apuntando, por ejemplo, hacia la elaboración de syllabus, la creación de recursos de aprendizaje, y el aprendizaje de prácticas generativas por parte de los estudiantes, entre otros.</p> <p>Así, puede demostrarse, que ha existido un interés manifiesto por investigar la docencia y los aprendizajes de los estudiantes vinculados a la implementación y difusión del Modelo Formativo de Docentes UC. Sin embargo, queda por investigar si estos proyectos FONDEDOC han sido integrados exitosamente en miras de la implementación sustentable del Modelo Formativo.</p>
<p>Estrategia 2: Análisis de las capacidades del cuerpo académico, de planta ordinaria y adjunta, en función de los requerimientos de la consolidación y sustentabilidad del modelo formativo.</p>	<p>El total de académicos trabajando en la Facultad de Educación UC (Santiago) para el período 2017-2 y 2018-1 fue de 277 académicos, donde 235 de éstos (el 84%) pertenecían a la planta adjunta y 42 profesores (el 15%) pertenecían a la planta ordinaria. Esto sugiere una gran diferencia en el tamaño de ambas plantas.</p> <p>Por otro lado, se puede observar una gran diferencia de género entre los académicos de la facultad, donde el 71,4% de éstas son mujeres y el 28,5% de los mismos son hombres. Esta diferencia se acentúa un poco más en la planta adjunta, donde el 73,6% de los profesores son mujeres y el 26,3% son hombres, y se atenúa para el caso de la planta ordinaria, donde el 59,5% son académicas mujeres y el 40,4% académicos hombres.</p> <p>Con respecto a la cantidad de horas de contrato, de los 42 profesores contratados en la Planta Ordinaria, 41 de éstos trabajan jornada completa en la Facultad de Educación, esto es, 44 horas semanales. Excepcionalmente, podemos encontrar un académico contratado por 22 horas, quien cumple doble jornada en la Facultad de Educación y en otra Facultad de la misma universidad. En su mayoría estos profesores hacen 2 a 3 cursos por semestre, mientras que la minoría realiza más de 5. Por otro lado, si observamos la totalidad de cursos realizados durante el período estudiado, podemos ver que en general los profesores de la planta ordinaria hacen 3 a 5 cursos al año.</p> <p>El 26% de estos académicos impartieron sus cursos en PEGB-S y en Posgrado, mientras que el 19% impartió sus clases sólo en Postgrado (Magíster y/o Doctorado). En términos generales, la mayor parte de los profesores de Planta Ordinaria hace clases en más de una carrera, esto es, el 68% (28) de éstos, lo que nos habla de la versatilidad de los profesores de Planta Ordinaria a la hora de hacer clases.</p> <p>Respecto de los académicos de planta adjunta, en promedio están contratados 14,12 horas a la semana (DS: 9,09). Excepcionalmente, sólo el 2% (4) de la planta adjunta está contratado por 44 horas (lo equivalente a una jornada completa).</p>

Como señalamos anteriormente, debido a las características contractuales de la planta adjunta, ésta tiene una alta rotación de profesores, por lo que es necesario añadir la variable tiempo en nuestro análisis. Si bien, durante el período estudiado (2017-2 y 2018-1) un total de 235 profesores desempeñaron su función académica en la planta adjunta, sólo 126 de éstos (el 53%) se mantuvo durante ambos períodos. Así, durante el segundo semestre del 2017 la planta adjunta contó con 189 profesores, de los cuales, el 33% no continuó para el siguiente semestre. De igual forma, durante el primer semestre de 2018 la planta adjunta de la Facultad de Educación contó con 172 académicos, de los cuales el 26% eran nuevos profesores. Mucha de esta rotación se explica por que una proporción importante de este tipo de académicos se desempeñan como supervisores de práctica, las que tienen una estacionalidad bien marcada en los distintos programas y que son mayores en los segundos semestres de cada año. Por su parte, la mayor parte de los profesores contratados en la Planta Adjunta sólo realizan un curso por cada semestre, así, durante el segundo semestre de 2017 el 58% (110) de los profesores de la planta adjunta sólo realizó un curso en la Facultad de Educación, mientras que, para el caso del primer semestre del 2018, el 53% (92) de los profesores de la planta adjunta fue contratado para impartir sólo un curso. Mientras que, de los 42 profesores de planta ordinaria sólo el 2% (1) actúa como supervisor de práctica, para el caso de los profesores de planta adjunta el 51% de éstos realizaron alguna supervisión de práctica durante el período estudiado, lo que nos muestra la importancia de este grupo al momento de acompañar a los futuros profesores en sus aulas.

Ahora bien, analizando el cuerpo académico de otras facultades que prestan servicios a algunos de los programas de pedagogía UC durante el mismo período estudiado (2017-2 y 2018-1), 79 profesores realizaron cursos de servicios para la Facultad de Educación. De éstos, 36 profesores sólo hicieron clases durante el 2do semestre de 2017, 23 profesores sólo hicieron clases el 1er semestre de 2018 y 20 profesores hicieron clases en la Facultad de Educación UC (Campus Santiago) durante ambos semestres. La mayor parte de los profesores de cursos de servicio provienen de la Facultad de Ciencias Biológicas (el 18,9%), seguido de la Facultad de Química (el 17,7%) y de la Facultad de Historia (el 16,4%). En concordancia con lo ocurrido con los profesores de Planta Adjunta, la mayor parte de los profesores de cursos de servicio sólo realiza un curso al semestre, dado que son asignados por su facultad de origen específicamente para la realización de ese curso. Así mismo, y al igual que los académicos de planta adjunta, éstos tienen una alta rotación, lo que afecta la posibilidad de sentar las bases en la socialización y profundizar en el modelo formativo, columna vertebral de las pedagogías UC ya que tienen menos tiempo para asistir a reuniones de trabajo y profundizar en dicho modelo.

El caso del cuerpo académico del Campus Villarrica es distinto, el número de académicos trabajando en el primer semestre del 2018 es de 36 académicos, donde 16 de éstos correspondían a la planta ordinaria y 20 a la planta adjunta. Además, en el Campus hay tres académicos que dictan clases pero que no pertenecen a ninguna de estas dos plantas, sino que son parte de una categoría llamada “Profesional”. Estos no fueron considerados en el resto del análisis.

Respecto al sexo de los académicos, el 53% de los académicos son mujeres, mientras que el 47% son hombres. Si

bien hay un equilibrio entre los dos géneros, hay una mayor presencia femenina en la planta académica. Luego, si vemos el detalle de la composición de género de los académicos, se puede ver que la planta ordinaria está altamente feminizada, donde el 69% de los docentes son mujeres y el 31% son hombres. Lo contrario ocurre en la planta adjunta, donde el 60% de los académicos son hombres y el 40% de los mismos son mujeres.

De los 16 profesores contratados en la planta ordinaria, el 100% de éstos trabaja jornada completa en el Campus Villarrica UC, es decir, 44 horas semanales. Respecto a la planta adjunta, las cargas académicas de los profesores varían según el contrato acordado con la institución. El 55% (11) de los docentes de la planta adjunta está contratado por jornada completa (44 horas semanales), el 20% (4) por media jornada (22 horas semanales) y el 25% (5) por 11 horas a la semana. Es decir, a diferencia de lo que ocurre con la planta académica en el campus Santiago, menos de la mitad de los profesores del Campus Villarrica están contratados por menos de 44 horas a la semana, por lo que las horas de contrato no serían una gran diferencia entre la planta ordinaria y la planta adjunta como sí lo es para el Campus Santiago.

Para el caso de la planta ordinaria se puede observar que el 44% (7) realiza 2 cursos durante el semestre señalado, mientras que un 31% (5) realiza solamente 1 curso, y el 19% (3) no realiza ningún curso durante el semestre. Para el caso de la planta adjunta, se observa que el 45% (9) de los docentes solo realiza un curso durante el semestre. Es interesante destacar que la segunda mayoría, el 30% (6) de los docentes de planta adjunta, dicta 4 cursos durante el semestre, lo que puede explicarse porque un porcentaje importante de profesores de planta adjunta realizan cursos de cátedra y de supervisión de prácticas.

Existe una diferencia importante entre las funciones de la planta adjunta y de la planta ordinaria, ya que la mayoría de los profesores de planta adjunta (un 55%) realizan la tarea de las supervisiones de práctica, a diferencia de sus pares de la planta ordinaria, donde sólo un 12,5% solamente la realiza. Esta separación de funciones es parecida a lo que ocurre en Santiago.

Finalmente, en Villarrica no existe la figura del profesor de 'cursos de servicio' dado que todos los cursos disciplinares de Química, Física, Biología, Matemática, entre otros, son realizados por profesores que pertenecen a la planta académica del mismo Campus Villarrica.

En resumen, en Villarrica al no existir grandes diferencias contractuales y de carga académica entre la planta adjunta y la planta ordinaria, y que la mayor parte de sus profesores está contratado por 44 horas, es decir, pasan la totalidad de su jornada laboral en la Universidad se concluye que existen condiciones y oportunidades que podrían facilitar una implementación efectiva del Modelo Formativo de Docentes UC en la planta académica.

3.3.b. Logro y cumplimiento de Hitos y Actividades OE3

HITOS – OBJETIVO ESPECÍFICO INSTITUCIONAL N°3

Descripción Hito / Actividades	Fecha cumplimiento programada		Fecha cumplimiento efectiva	Logrado Sí - Parcial - NO	Medios de Verificación adjuntos al presente informe (indicar el número de anexo correspondiente)
	Inicio	Término			
Hito 1: Conformación de equipo, confección de términos de referencia y perfiles para contrataciones, programa de trabajo interno.	12/2017	01/2018	03/2018	Sí	<ul style="list-style-type: none"> - Listado miembros del equipo (Anexo 1-C) - Carta Gantt de programación marzo a junio 2018 (Anexo 2) - Términos de referencia y perfiles para contrataciones (Anexo 3-C)
Hito 2: Levantamiento de estado actual en las dos líneas de estrategia <ul style="list-style-type: none"> - Análisis de información disponible (cuantitativa y cualitativa). - Levantamiento de información desde actores involucrados en cada una de las áreas, a través de cuestionarios y/o grupos focales. 	03/2018	04/2018	05/2018	Sí	<ul style="list-style-type: none"> - Informe cualitativo y cuantitativo para cada una de las líneas de estrategia (Anexos 4-A, 4-B, 4-C, 4-D, 4-E). - Instrumentos utilizados para levantamiento de información de actores (Anexos 5-A, 5-B, Anexos 6-M, 6-N) - Reporte de información de actores para cada línea de estrategia (Anexos 7-E, 7-F).
Hito 3: Identificación de necesidades en cada una de las dos áreas de estrategia	04/2018	05/2018	06/2018	Sí	<ul style="list-style-type: none"> - Informe de necesidades detectadas para cada área de la estrategia (Anexo 8-B)
Hito 4: Determinación de prioridades e incorporación en la propuesta de PMI y plan estratégico de la Facultad <ul style="list-style-type: none"> - Elaboración de propuesta de priorización para cada área. - Validación de la propuesta por agentes de la Facultad y la Universidad. 	06/2018	07/2018	08/2018	Sí	<ul style="list-style-type: none"> - Esto corresponde al apartado 6 "<i>Temáticas críticas identificadas para el mejoramiento de la formación docente</i>".

3.4.a. Logro y cumplimiento Objetivo Específico 4

4. **OBJETIVO ESPECÍFICO INSTITUCIONAL N°4:** Analizar las condiciones de operación administrativas y de gestión de la información, en

relación a los requerimientos de la implementación sustentable del modelo formativo UC para la formación de profesores.

Sumario de resultados alcanzados en este objetivo

El diagnóstico realizado respecto a este objetivo arroja los siguientes hallazgos relevantes en el marco del mejoramiento de la formación inicial docente⁶:

1. Los espacios de formación en disciplinas de artes, ciencias y música están siendo desaprovechados en ambos campus
2. Las salas de estudios pueden mejorarse considerablemente en ambos campus.
3. Los académicos y estudiantes en Santiago valoran el material disponible para préstamo, pero hay desconocimiento en cómo solicitarlo y utilizarlo correctamente.
4. En Villarrica no existe una entidad encargada de fomentar y gestionar la usabilidad del material disponible para préstamo.
5. El nivel de digitalización de la Facultad (uso de sistemas de información o herramientas digitales en apoyo académico y administrativo) es insuficiente y todos los estamentos coinciden en que se debe avanzar en esta materia.
6. Se detectan una serie de herramientas tecnológicas que unánimemente se cree que apoyarían fuertemente a la gestión académica y administrativa.
7. Se detecta una necesidad importante de asistentes profesionales en ambos campus.

Estrategias Objetivo Específico 4	Descripción de los logros y resultados alcanzados por cada una de las estrategias
<p>Estrategia 1: Evaluación de los recursos de infraestructura y equipamiento con que cuenta la facultad, en relación a los requerimientos de la implementación sustentable de modelo formativo UC</p>	<p>No cabe duda la relevancia que tiene la infraestructura, el equipamiento y los recursos tecnológicos y didácticos en el proceso de formación de nuevos docentes. Estos operan como condiciones que permiten mejores procesos formativos, fortaleciendo las competencias docentes de los futuros profesores. Considerando aquello se presentan los principales hallazgos respecto a esta dimensión del diagnóstico.</p> <p>El nivel de satisfacción de los espacios físicos del Campus Santiago es adecuado. Prácticamente todos los espacios son evaluados con sobre un 80% de satisfacción, a excepción de la Sala de Estudios, Sala de Música y Sala de Supervisión de Práctica que tienen un nivel más bajo de satisfacción. En estos espacios con evaluación general positiva, se aprecian algunos puntos más específicos que sería interesante atender para mejorar aún más su usabilidad. Por ejemplo, en el Laboratorio de Ciencias -con una buena evaluación en satisfacción general- pareciera que la comodidad, temperatura y el mobiliario disponible son aspectos que podrían perfeccionarse.</p>

⁶ Un análisis más detallado de todos estos análisis se encuentra en el Anexo 4-D

en las carreras de pregrado tanto propias como inter-facultades.

Los niveles de satisfacción general y las calificaciones promedio de la Sala de Estudios (Santiago y Villarrica), Sala de Música (sólo Santiago) y Laboratorio de Ciencias (Villarrica) sugieren que se hace pertinente en ellos ciertos ajustes y mejoras. Además, si bien el Laboratorio de Ciencias en Santiago no resultó evaluado negativamente en los cuestionarios, se incluirá en el siguiente análisis por su importancia en la formación de la disciplina. Respecto a la Sala de Estudios, un 30% de los estudiantes de Santiago (35% en Villarrica) cree que no es un lugar agradable para estudiar y un 64% (64% en Villarrica) cree que no es lo suficientemente silenciosa para trabajar adecuadamente. Más aún, en la sede Villarrica un 67% siente que su tamaño no es adecuado para su correcto funcionamiento. Respecto a la Sala de Música, los datos muestran que un 61%, 31% y 58% de los estudiantes la califican negativamente en la cantidad, calidad y variedad de instrumentos disponibles, respectivamente. A su vez, un 41% cree que el espacio no facilita un aprendizaje motivante e innovador de la disciplina, y 36% cree que su distribución espacial no favorece el aprendizaje. Respecto al Laboratorio Ciencias, aún cuando los resultados son menos desalentadores que los de la Sala de Música, se evidencian varios puntos por mejorar. En este sentido, un 22% de los estudiantes de Santiago (42% de Villarrica) evalúa negativamente la cantidad disponible del equipamiento del espacio y un 27% (37% de Villarrica) considera que la distribución de los espacios no facilita el aprendizaje de la disciplina. En la sede Villarrica también la variedad disponible de equipamiento es cuestionada, ya que un 31% de los estudiantes considera que ella no es adecuada.

Tanto en los cuestionarios como en los instrumentos cualitativos, las Salas de Experiencia de Aprendizaje (SEA) del Campus Santiago fue evaluada positivamente (92% de satisfacción general promedio). Este espacio sienta las bases de una nueva forma de practicar e implementar metodologías de aprendizaje y enseñanza innovadoras. Bajo esta misma línea, el Campus Villarrica cuenta con la Sala EDULAB, la cual también fue inaugurada el segundo semestre del año 2017. Llama la atención que el 36,2% de los estudiantes encuestados no la conocen. Pero entre quienes sí la conocen, los niveles de satisfacción general son muy altos (93%). Asimismo, los académicos dan cuenta de que aún es un espacio poco utilizado pero que tiene potencial de convertirse en un símil de las salas SEA que existen en Santiago.

Si bien ambas sedes están equipadas con insumos tecnológicos, sus realidades son bastante dispares en la variedad del material disponible. Evidentemente, esto puede responder a más de una razón, ya que en la sede Santiago existe una mayor demanda por material -al haber más estudiantes, académicos y funcionarios - y además existe una institucionalidad ya establecida encargada de gestionarlos.

Respecto al uso de material tecnológico y didáctico del Campus Santiago, en base a la evolución del número de préstamos anuales desde el 2015 a la fecha, es posible apreciar que el uso de los recursos ha aumentado drásticamente en el tiempo, y cada año pareciera acelerarse más. Además, se puede observar cómo los distintos estamentos se han ido involucrando en el uso del material disponible. Si bien en los primeros años la mayor parte del equipamiento era solicitado por académicos, desde 2017 en adelante han sido los estudiantes quienes lo han solicitado en mayor proporción. Además, desde aquel año la participación de funcionarios tuvo un rol no despreciable, lo que indica que el beneficio de este material no sólo tiene repercusiones en el aula, sino también

	<p>en la gestión interna de los procesos de la Facultad.</p> <p>Así mismo, la evaluación respecto al aporte del equipamiento para préstamo en la labor formativa es alta. En promedio, los académicos y estudiantes califican en un porcentaje superior al 90% la contribución del material tecnológico y didáctico al ejercicio de la docencia y aprendizaje. En contraste con lo anterior, se aprecia una deficiencia comparativamente importante en cuanto a los mecanismos y protocolos de solicitud y uso del equipamiento. Por ejemplo, un 46% de los estudiantes encuestados afirma no saber cómo solicitar el material didáctico, aun cuando actualmente existe un sitio web especialmente diseñado para esta labor para el caso de Santiago. Asimismo, pareciera haber un nivel importante de desconocimiento respecto a cómo operar el equipamiento tecnológico y didáctico, situación que puede devenir en aplicaciones incorrectas de metodologías de enseñanzas y con ello un en detrimento a la aplicación sustentable del modelo formativo de pedagogías UC.</p>
<p>Estrategia 2: Analizar las necesidades de soporte para la gestión académica.</p>	<p>La Facultad de Educación UC tiene un funcionamiento administrativo interno homologable al de cualquier institución. En este sentido, existen ciertos procesos clave en ella que deben ser analizados y optimizados para garantizar un correcto funcionamiento cotidiano. La digitalización de ciertos procesos recurrentes o generación de sistemas que apoyen la labor administrativa y de seguimiento de ciertos procesos clave resulta central para enfocar la labor en aquello que es el núcleo del trabajo de una facultad de educación, como es la formación docente. Sobre todo, en un contexto cada vez más complejo de crecimiento tanto de matrícula, como de programas y relaciones con otras facultades.</p> <p>El diagnóstico sobre este punto evidencia de manera generalizada una disconformidad respecto al estado actual de la Facultad en cuanto a digitalización de sus procesos para el correcto ejercicio de la docencia y el aprendizaje. También refuerza en todos los estamentos la urgencia e importancia de dar un giro drástico hacia la digitalización de los procesos claves, en cuanto constituyen una herramienta clave en las labores académicas y administrativas. Por ejemplo, sólo un 56% de los académicos cree que el nivel de digitalización de los procesos importantes que gestiona la facultad es adecuado y prácticamente el 100% de los encuestados cree que el uso de herramientas tecnológicas es una “necesidad ineludible”.</p> <p>Además de lo anterior, el diagnóstico evidencia una debilidad organizacional, ya que según los distintos estamentos consultados pareciera no estar claro quién o quiénes son los encargados dentro de la Facultad de dar respuesta a las interrogantes asociadas a esta dimensión tan importante del trabajo de la institución.</p> <p>Este análisis global de necesidades de digitalización debe particularizarse en necesidades concretas para garantizar una correcta implementación. En efecto, los distintos estamentos fueron consultados respecto a softwares específicos que podrían facilitar su vida en la Facultad. Los resultados muestran que, independiente del estamento y del campus, los softwares más requeridos son el sistema de seguimiento curricular y el sistema para acceder consolidadamente a la información oficial de la Facultad. Un 75% de los académicos (91% Villarrica) y un 84% de los funcionarios (100% en Villarrica) cree que es urgente desarrollar un sistema de</p>



seguimiento del avance curricular de estudiantes. Un 73% (73% Villarrica) de los académicos y un 96% (100% Villarrica) cree que es urgente un sistema con estadísticas oficiales.

Como último punto, la Facultad de Educación apoya su gestión académica y administrativa en el rol de asistentes administrativos y profesionales. En este sentido, la labor de éstos es crucial para una correcta implementación del modelo formativo UC ya que las labores que día a día ejecutan impactan en distintos niveles el funcionamiento interno de la institución.

En Santiago existen actualmente 20 asistentes administrativos y 11 profesionales. Por su parte, en Villarrica las cifras son 17 y 12, respectivamente. Entre las labores más importantes en las que existe apoyo de asistentes, se encuentran: programación de carga académica semestral, seguimiento curricular de estudiantes, generación de reportes emanados de encuestas, atención de estudiantes y trámites de egreso y titulación. Además de éstas, en el Campus Villarrica se gestionan directamente los beneficios socioeconómicos y de salud de los estudiantes, y los apoyos y acompañamientos académicos.

El perfil administrativo y profesional limita el espectro que cada asistente abarca en sus tareas. En el primer caso, las tareas suelen concentrarse en demandas cotidianas y muchas veces repetitivas, sumando a un contacto directo -y muy importante- con estudiantes. En el segundo caso, además de tener cierta participación en tareas del perfil administrativo, hay una colaboración importante en labores de planificación y apoyo directo al encargado del área en la que se desenvuelven (director, jefe de carrera, etc.). En cuanto a la eficiencia de las labores realizadas, el diagnóstico interno de procesos hace evidente que, si bien el rol de los asistentes es crucial, muchas de las tareas que ejecutan podrían optimizarse mediante el uso de alguna herramienta digital (esto es reconocido también por los asistentes). Además, el aumento del número de programas y estudiantes en Santiago hace necesario reevaluar el perfil y la cantidad de administrativos que actualmente se desempeñan en la Facultad.

Sobre este punto el diagnóstico muestra que existe un consenso generalizado a través de ambos campus y cada estamento respecto a la importancia de los asistentes en los procesos institucionales. En este sentido, prácticamente el 100% de las respuestas están de acuerdo con la primera afirmación. En segundo lugar, se aprecia que la carencia de asistentes administrativo es percibida con mayor urgencia entre los funcionarios de Santiago y los académicos de Villarrica; solo un 29% y un 50% de estos estamentos, respectivamente, consideran que su cantidad es suficiente. En tercer lugar, la necesidad de profesionales es aún más crítica; sólo un 29% y 35% de los académicos y funcionarios de Santiago, respectivamente, así como un 60% y 50% de los mismos estamentos en Villarrica, creen que la cantidad de profesionales es suficiente para dar abasto a la gestión académico/administrativa de la Facultad.

Con lo anterior, se profundizó en la necesidad de dos perfiles profesionales: 1) un profesional adicional para las carreras de Pedagogía en Educación Parvularia y Educación General Básica en Santiago; y 2) un profesional – perfil ingeniero– para atender y gestionar las demandas de digitalización. Respecto al primer perfil, la situación

en Santiago parece ser crítica: un 95% de los académicos y un 96% de los funcionarios considera que es necesario incluirlo en la gestión de la Facultad. Respecto al segundo perfil profesional considerado, en la sección anterior se evidenció que una de las carencias más importantes en la digitalización de procesos es la carencia de una persona encargada de recibir requerimientos y luego gestionarlos. En efecto, para todos los estamentos y todos los campus la pregunta respecto a quién acudir en caso de detectar alguna necesidad fue la peor evaluada. Para algunos estamentos esto fue crítico, como por ejemplo para los estudiantes en Santiago, entre quienes sólo 32% sabría a quién acudir para canalizar sus inquietudes en este tema. Estos hallazgos son también refrendados con los datos de esta sección, ya que un 94 de los académicos de Santiago (88% en Villarrica) y un 96% de los funcionarios (71% en Villarrica) creen necesaria la inclusión de este perfil

3.4.b. Logro y cumplimiento de Hitos y Actividades OE4

HITOS – OBJETIVO ESPECÍFICO INSTITUCIONAL N°4					
Descripción Hito / Actividades	Fecha cumplimiento programada		Fecha cumplimiento efectiva	Logrado Sí - Parcial - NO	Medios de Verificación adjuntos al presente informe (indicar el número de anexo correspondiente)
	Inicio	Término			
Hito 1: Conformación de equipo, confección de términos de referencia y perfiles para contrataciones, programa de trabajo interno.	12/2017	01/2018	03/2018	Sí	<ul style="list-style-type: none"> - Listado miembros del equipo (Anexo 1-D) - Carta Gantt de programación marzo a junio 2018 (Anexo 2) - Términos de referencia y perfiles para contrataciones (Anexo 3-D)
Hito 2: Levantamiento de estado actual en las dos líneas de estrategia <ul style="list-style-type: none"> - Análisis de información disponible (cuantitativa y cualitativa). - Levantamiento de información desde actores involucrados en cada una de las áreas, a través de cuestionarios y grupos focales. 	03/2018	04/2018	05/2018	Sí	<ul style="list-style-type: none"> - Informe cualitativo y cuantitativo para cada una de las líneas de estrategia (Anexos 4-A, 4-B, 4-C, 4-D, 4-E). - Instrumentos utilizados para levantamiento de información de actores (Anexos 5-A, 5-B, 5-G, 5-H, 5-I-5-J, 5-K, 5-L, 5-M, 5-N, , Anexos 6-E, 6-H) - Reporte de información de actores para cada línea de

HITOS – OBJETIVO ESPECÍFICO INSTITUCIONAL N°4					
Descripción Hito / Actividades	Fecha cumplimiento programada		Fecha cumplimiento efectiva	Logrado Sí - Parcial - NO	Medios de Verificación adjuntos al presente informe (indicar el número de anexo correspondiente)
	Inicio	Término			
					estrategia (Anexos 7-G, 7-H).
Hito 3: Identificación de necesidades en cada una de las dos áreas de estrategia	04/2018	05/2018	06/2018	Sí	– Informe de necesidades detectadas para cada área de la estrategia (Anexos 8-C)
Hito 4: Determinación de prioridades e incorporación en la propuesta de PMI y plan estratégico de la Facultad – Elaboración de propuesta de priorización para cada área. – Validación de la propuesta por agentes de la Facultad y la Universidad.	06/2018	07/2018	08/2018	Sí	– Esto corresponde al apartado 6 “ <i>Temáticas críticas identificadas para el mejoramiento de la formación docente</i> ”.

3.5.a. Logro y cumplimiento Objetivo Específico 5

5. **OBJETIVO ESPECÍFICO INSTITUCIONAL N°5:** Analizar el alineamiento entre los programas de formación de pregrado y la política pública actual del sistema chileno de formación inicial docente, de acuerdo al modelo formativo UC para la formación de profesores.

Sumario de resultados alcanzados en este objetivo

El diagnóstico realizado respecto a este objetivo arroja los siguientes hallazgos relevantes en el marco del mejoramiento de la formación inicial docente⁷:

1. Avanzar hacia una diversificación de los talentos que hoy ingresan a la Facultad, una mejor preparación antes del ingreso universitario, así como hacia formas de acceso más inclusivas, por medio de por ejemplo la revisión del diseño e implementación del “PACE” de Pedagogía. Además, enfrentar la potencial escasez de profesores en diversas asignaturas y regiones, producto del aumento de los requisitos de selectividad para los próximos años y los cambios en la ley de gratuidad.
2. Detección de ciertas falencias en instrumento utilizado actualmente para Evaluación Diagnóstica Inicial en aspectos relativos a la temporalidad de su aplicación, el uso de información y la sistematización de las estrategias de acompañamiento.

⁷ Un análisis más detallado de todos estos análisis se encuentra en el Anexo 4-E

3. Estudiantes y recién egresados de los programas FID UC cuentan con un bajo nivel de conocimiento y familiaridad con las principales políticas educativas y el funcionamiento del sistema educacional chileno.
4. Estudiantes y recién egresados de los programas FID UC carecen de oportunidades de aprendizaje y herramientas pedagógicas para trabajar con estudiantes diversos, en contextos de pobreza y con necesidades especiales.
5. Docentes UC presentan como debilidad una falta de capacidad para trabajar colaborativamente con colegas.
6. La investigación se encuentra limitada al espacio de los centros especializados, falta una familiarización de los estudiantes con el trabajo académico y las herramientas investigativas.

Estrategias Objetivo Específico 5	Descripción de los logros y resultados alcanzados por cada una de las estrategias
<p>Estrategia 1: Análisis de los requerimientos actuales derivados de la política pública referente a formación inicial docente.</p>	<p>Durante los últimos años, el sistema educacional chileno ha sido sustancialmente transformado a través de reformas como la Ley de Inclusión escolar, el Sistema de Educación Pública, y el Sistema de Desarrollo Profesional Docente; medidas que apuntan a elevar los actuales niveles de calidad y equidad educativa, perfeccionar la gestión institucional y profesionalizar el cuerpo docente a nivel nacional. Estas y otras leyes integran los Lineamientos de Políticas Públicas para la FID, un marco de referencia y regulatorio desarrollado por el MINEDUC (2016) para asegurar un determinado nivel de coherencia entre los objetivos educativos a nivel nacional y los modelos FID de las IES.</p> <p>En primer lugar, en el plano escolar este principio de inclusión se institucionaliza en la Ley de Inclusión Escolar, que tiene como principales medidas la eliminación y prohibición del lucro y de la selección escolar en los establecimientos educacionales que reciben subvención del Estado, con el objetivo de que los niños y niñas puedan recibir una educación de calidad independiente de su nivel socioeconómico, sus características individuales y familiares. Se espera que este nuevo sistema de admisión tenga como consecuencia una creciente diversidad de los estudiantes en el sistema escolar, lo que introduce el desafío de generar real integración, la cual no queda garantizada por la mera inclusión.</p> <p>Otra política relevante dentro del eje inclusivo de la reforma educacional es el Decreto 83/205, que tiene como objetivo ofrecer a todos los estudiantes una educación escolar pertinente de acuerdo con sus necesidades educativas, a través de adaptaciones curriculares, constante trabajo colaborativo entre los miembros de la comunidad y el desarrollo de diversos enfoques de enseñanza, basados en el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Estas nuevas políticas demandan al modelo formativo UC que sus docentes aprendan a navegar exitosamente las diferencias en el aula, adecuando sus prácticas pedagógicas a las necesidades particulares de cada estudiante de manera de garantizar equidad en los aprendizajes. Junto con esto, se debe promover una cultura de respeto y valoración de la diversidad, generando conciencia en torno al tema de manera crítica y colaborativa.</p>



En esta misma línea, también se ha extendido el **Principio de Inclusión a la Educación Superior**, que sostiene que debe ser inclusiva, intercultural y no discriminatoria, constituyéndose como un espacio de formación donde se refleje la diversidad social. Asimismo, afirma que las IES deben asegurar equidad en el acceso, la permanencia y titulación de estudiantes de distinto NSE, ascendencia indígena, con capacidades físicas y educativas diferentes, distintas identidades de género y orientaciones sexuales, promoviendo el pleno desarrollo de sus identidades. Este principio, junto a la implementación de la gratuidad en la educación superior, presenta desafíos a las IES similares a la Ley de Inclusión Escolar, ya que permitirá el acceso de estudiantes que se habían visto impedidos de ingresar a ellas. En este sentido, cabe cuestionarse qué tan inclusivo es el modelo de formación de docentes UC, cómo responde a las necesidades educativas de cada estudiante y qué esfuerzos a nivel institucional y de gestión se realizan o no actualmente para permitir que todos los estudiantes tengan una vida universitaria exitosa y lleguen a ser buenos profesionales.

Desde otro ámbito, la Ley que crea el **Nuevo Sistema de Educación Pública (NEP)** busca garantizar el derecho a una educación plural, integral, laica, de calidad y gratuita en todo el país, potenciando a los establecimientos educacionales públicos a través de nuevas atribuciones, recursos y mecanismos de apoyo técnico-pedagógico y desarrollo profesional. Junto con definir una serie de principios para la educación pública en Chile, define una nueva institucionalidad con el objetivo de responsabilizar al Estado por la calidad y la mejora continua de ésta.

Los principios orientadores de la NEP proponen una serie de desafíos al modelo de formación de docentes UC. Uno de los más complejos es el que presenta el principio de Desarrollo equitativo e igualdad de oportunidades, considerando los altos niveles de segregación escolar, que han significado que, por años, los docentes se han desempeñado sin poner especial atención a los modelos de gestión de la diversidad de su práctica. A esto se suma el hecho que la mayoría de los programas FID han abordado la educación inclusiva principalmente desde el discurso, circunscrito a asignaturas específicas más que a enfoques transversales a lo largo de las mallas curriculares. En línea a lo enunciado en el apartado anterior, esto le exige al modelo de formación de docentes UC revisar sus modelos de gestión de la diversidad en su estructura curricular y sistema de prácticas.

Otro elemento que se releva en el marco del NEP es el principio de colaboración y trabajo en red que también implican un cambio en la cultura de trabajo de los docentes, ya que según cifras del estudio TALIS, Chile presenta un índice de colaboración profesional bajo el promedio. Esto exige al modelo formativo de la UC examinar sus actuales programas de formación y la forma en que éstos preparan a sus estudiantes para promover actividades colaborativas, cómo realizar clases en la misma sala, observar las clases de colegas, involucrarse en actividades conjuntas de aprendizaje, así como las oportunidades de aprendizaje que dispone para el cultivo de estas habilidades y estrategias de trabajo.

Un tercer principio relevado en NEP es el principio de Formación Ciudadana, cuyos contenidos se han enseñado en la educación escolar de forma transversal en las distintas asignaturas y espacios extracurriculares hasta la fecha. Según un estudio realizado por la Agencia de la Calidad de la Educación en 2016, los profesores declaran

tener vacíos conceptuales de teoría política y falta de preparación metodológica para enseñar estos contenidos. Formación Ciudadana tendrá un espacio más formal para traducirse en la práctica desde el 2019, cuando pase a integrar el currículum de 3° y 4° Medio como asignatura independiente. Este cambio curricular exige al modelo formativo UC entregar las bases teóricas y los contenidos necesarios para impartir una Formación Ciudadana sólida y pertinente, así como enseñar las mejores prácticas y herramientas para hacerlo.

Otro aspecto muy relevante a considerar es la Ley 20.903 que crea el **Sistema de Desarrollo Profesional Docente**, la cual entró en vigencia el 1° de abril de 2016, busca mejorar sustantivamente la calidad de los docentes en Chile y elevar el status de la profesión. Para ello, introduce una nueva distribución de la jornada semanal, una nueva trayectoria laboral y estructura de remuneraciones, un sistema de acompañamiento y perfeccionamiento continuo, junto a un sistema de inducción a la carrera docente. Asimismo, introduce nuevos criterios de acreditación a los programas FID, introduciendo nuevos requisitos de admisión más exigentes. Respecto a los *nuevos requisitos de admisión*, los programas FID sólo podrán admitir estudiantes que cumplan con criterios cada vez más exigentes en términos de sus desempeños educativos, los que entrarán en vigencia de forma gradual desde el año 2017 hasta el 2023. Este aumento en la selectividad va en línea con la evidencia respecto a la fuerte correlación entre los criterios de selectividad de las carreras y la calidad de los sistemas educativos.

Una alternativa relevante en el marco de las nuevas políticas de inclusión en el acceso a la educación superior y que son parte del pool de posibilidades que abre la ley 20.903 es el Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE) y aquellos programas presentados por las propias IES al MINEDUC. El programa PACE, lanzado el año 2014 y del cual la UC participa desde el 2015, entrega a estudiantes de 3° y 4° Medio preparación académica, orientación vocacional y acompañamiento para la vida en la educación superior a través distintas actividades realizadas por IES en convenio con MINEDUC, garantizando la retención y titulación oportuna de los beneficiarios. Para ingresar a este programa, los estudiantes deben tener un promedio de notas perteneciente al 15% superior de su establecimiento. De manera independiente a este programa, las IES podrán presentar y solicitar al MINEDUC el reconocimiento de sus propios programas para ser considerados como una vía de admisión válida a sus programas FID. Para esto, deberán presentar un programa único de preparación y admisión a carreras de Pedagogía, describiendo sus estrategias y cumpliendo una serie de requisitos mínimos, estipulados en el Artículo 27 de la Ley 20.129.

Además de lo anterior, para obtener la acreditación, junto con cumplir con los nuevos requisitos de admisión, los programas FID deben aplicar dos evaluaciones diagnósticas obligatorias a sus estudiantes, una al inicio de la carrera y otra durante los 12 meses que anteceden al último año de esta. La primera evaluación es aplicada por la misma Universidad y sus resultados deben ser utilizados para desarrollar estrategias de nivelación y acompañamiento.

La existencia de requisitos de admisión más exigentes, junto a la incorporación de programas como PACE, abre a

la Facultad de Educación UC la oportunidad de explorar mecanismos de admisión complementarios que abarquen atributos más allá de los logros académicos.

En base a lo anterior, es fundamental que sean las propias Universidades las que impulsen políticas de atracción y retención de buenos candidatos a las carreras de pedagogía, ya que la evidencia internacional señala que la forma en que estos programas reclutan y seleccionan a sus postulantes constituye un factor determinante de la calidad de dichos programas. Además, cabe mencionar que reformas introducidas recientemente como la gratuidad en la Educación Superior y la nueva carrera docente, presentan nuevos desafíos a las pedagogías UC en términos de atracción de candidatos. Por un lado, la gratuidad abre un nuevo abanico de posibles carreras a estudiantes que, dada su condición socioeconómica, no podrían haber accedido anteriormente por el alto costo de los aranceles. Por otro lado, el nuevo Sistema de Desarrollo Profesional Docente impone nuevas barreras de entrada a las pedagogías a estudiantes con bajos puntajes en la PSU, ranking y NEM, desapareciendo como una potencial opción profesional. No cabe duda que los cambios que la política pública ha introducido en los requisitos de admisión a los programas FID ofrecen una plataforma para que éstos innoven y exploren nuevos mecanismos de ingreso con el triple objetivo de atraer más estudiantes, garantizar un acceso más equitativo e inclusivo, e identificar en sus candidatos los atributos que caracterizan a los docentes efectivos de manera temprana.

En cuanto a la *nueva estructuración de la jornada laboral*, la ley disminuye la cantidad de horas lectivas vs no lectivas, pasando gradualmente de 75/25 a 70/30 entre 2017-2018, hasta llegar a 65/35 el 2019. A través de esta iniciativa, se busca entregar más tiempo a los docentes para la realización de sus labores educativas fuera del aula, como la preparación de clases, el desarrollo profesional y el trabajo colaborativo. Junto con esto, se espera que los docentes dispongan de estas horas para realizar actividades profesionales que contribuyan al desarrollo de la comunidad educativa (estudiantes y apoderados) y actividades culturales. Esto constituye un gran avance, considerando que los docentes en Chile trabajan una cantidad de horas muy superior al promedio OECD. Estos cambios en la jornada laboral invitan a revisar sobre la forma en que el modelo formativo UC prepara a sus docentes para hacer el mejor uso posible de estas horas no lectivas adicionales, de manera tal de promover una gestión del tiempo eficiente y la realización de actividades que contribuyen al desarrollo profesional docente de manera continua. Asimismo, el modelo formativo UC debe atender a las herramientas que entrega a sus estudiantes para hacer frente a las labores administrativas propias del ejercicio docente, con tal de evitar que una sobrecarga de estas tareas por no contar con los conocimientos para desempeñarlas adecuadamente acabe por consumir la mayor parte de las horas no lectivas.

Por su parte, respecto al **Marco Regulatorio de la Educación Superior**, el *Sistema de Aseguramiento de la Calidad* (SAC) establece que las IES que impartan programas FID deben cumplir con los requerimientos establecidos por la Ley 20.129 de Aseguramiento de la Calidad de Educación Superior. Antes de la implementación de la nueva carrera docente, no existían criterios específicos para la acreditación de las carreras de Pedagogía. Las modificaciones realizadas al Artículo 27 de la Ley 20.129 establecen que, para los procesos de acreditación de las

carreras de pedagogía, la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) deberá establecer criterios y orientaciones que refieran a lo menos a cuatro aspectos: 1) Procesos formativos coherentes con el perfil de egreso definido por las instituciones de educación superior y estándares pedagógicos y disciplinarios definidos por MINEDUC; 2) Convenios de colaboración con establecimientos educacionales para realizar prácticas profesionales tempranas y progresivas; 3) Cuerpo académico, infraestructura y equipamiento idóneos y necesarios; y 4) Programas orientados a la mejora de resultados, basados en evaluaciones diagnósticas. En el fondo, los parámetros de evaluación sobre los cuales se basa el proceso de acreditación de programas de pregrado son principalmente dos: el perfil de egreso y el conjunto de recursos y procesos que permiten asegurar el cumplimiento de este perfil. Según los resultados del último proceso de acreditación del cual participó la Facultad de Educación UC, dentro de los principales aspectos a trabajar se encuentran la explicitación del perfil de egreso y mejoramiento de su difusión, el fortalecimiento de la capacidad para trabajar en aulas diversas y el avanzar hacia un instrumento institucionalizado de seguimiento a sus egresados.

Además de lo anterior, los **Estándares de Formación Inicial Docente**, señalan a las Universidades las actitudes profesionales y los contenidos disciplinarios y pedagógicos que los docentes debiesen dominar al finalizar su formación inicial, asegurando que estén debidamente capacitados para iniciar su ejercicio profesional. Estos estándares también funcionan como referentes en los procesos de evaluación diagnóstica a nivel nacional, entregando a futuros estudiantes y egresados de Pedagogía información sobre los contenidos y habilidades profesionales propias de la carrera, las expectativas que se tienen sobre ellos al completar sus programas y los compromisos profesionales de los docentes. Además, permite tener un parámetro de comparación frente al cual medir sus propios avances a lo largo de su FID. Junto con esto, los estándares sirven de marco de referencia para el proceso de acreditación de los programas FID e insumo para la sociedad, comunicando las competencias propias de la profesión docente. Actualmente se encuentran en etapa de diseño los nuevos estándares FID, que incluiría un mayor énfasis en temas de inclusión y diversidad.

Finalmente, las instituciones encargadas de formar docentes deberán considerar **distintos instrumentos de política pública que rigen el sistema escolar** para el diseño e implementación de las mallas curriculares de las distintas carreras de la educación que éstas imparten: las *Bases Curriculares del Sistema Escolar y el Marco para la Buena Enseñanza*.

Las *bases curriculares del sistema escolar* constituyen el principal documento del currículum nacional y señalan los aprendizajes mínimos que todos los estudiantes del país deben lograr, entregando Objetivos de Aprendizaje para cada asignatura en todos los niveles educacionales que integran habilidades, conocimientos y actitudes relevantes para el desarrollo integral de los estudiantes.

A la base de la formulación del currículum nacional y sus Objetivos de Aprendizaje, se encuentra la misión de asegurar que 'a totalidad de los alumnos participe de una experiencia educativa similar y conforme un bagaje cultural compartido que favorece la cohesión y la integración social'. Además, el currículum busca cumplir con

	<p>los objetivos de entregar las habilidades necesarias para que las personas lleven una vida plena, participen de la vida en sociedad y contribuyan al desarrollo del país, junto con promover la inclusión y la integración social. Al mismo tiempo que se entrega esta base cultural común, se entrega libertad a las escuelas para adaptar este currículum a las necesidades particulares de su comunidad, formulando proyectos educativos diversos y con pertinencia local.</p> <p>Por su parte, el <i>Marco de la Buena Enseñanza</i> (MBE) entrega a los docentes del país lo que es necesario saber, saber hacer y cuán bien se debe hacer, junto a criterios específicos para determinar el nivel de desempeño de cada uno. Este marco comprende cuatro dominios que refieren a aspectos de la enseñanza dentro del proceso educativo, los que se acompañan de criterios (elementos específicos en los que deben centrarse los docentes en cada dominio) y descriptores para cada uno de ellos. Desde el año 2016, el MINEDUC inició un proceso de revisión del MBE, en vista a los cambios implementados en el último tiempo en materia educacional, además de estar en desarrollo un MBE particular para los niveles de enseñanza temprana.</p> <p>Actualmente, los programas FID no tienen una obligación formal de alinear sus mallas curriculares al MBE, por lo que no existe un marco de referencia nacional que garantice un mínimo de coherencia entre los distintos programas FID impartidos en el país, resultando en una oferta heterogénea en términos de contenidos y calidad. En vista de lo anterior, los programas FID UC tienen el desafío de formar docentes que cumplan con los estándares profesionales y se encuentren alineados con las metas de aprendizaje nacionales. Además, deben responder a la naturaleza dinámica de las necesidades educativas, revisando y modificando sus programas con el objetivo de mantenerse pertinentes y relevantes para las metas educacionales del país. Junto con esto, los programas FID UC deberían familiarizar a sus estudiantes con los estándares frente a los que serán evaluados en su ejercicio profesional futuro, de manera que estos tengan claridad de los indicadores sobre los cuales se mide su desempeño y conozcan las expectativas que se tiene de ellos.</p>
<p>Estrategia 2: Análisis del lineamiento a la política pública del modelo formativo y currículum de formación de los programas de formación de profesores UC.</p>	<p>Respecto al alineamiento de la organización y gestión del proceso formativo de las pedagogías UC a los requerimientos para la FID de las Políticas Públicas, uno de los principales desafíos que enfrentan las Universidades en el país es la <i>atracción y retención de estudiantes de alto desempeño</i>. Esto resulta particularmente difícil para las Facultades de Educación, dado el bajo status de la profesión docente en Chile asociado a factores relacionados con los criterios de selección de estudiantes de Pedagogía, así como a las malas condiciones laborales de la carrera, especialmente previo a la implementación del nuevo Sistema de Desarrollo Profesional Docente en 2016.</p> <p>En el caso de la UC, si bien la matrícula total ha ido en aumento, al desglosar las cifras por programa se ve que Pedagogía General Básica sigue la tendencia nacional a la baja. Por otro lado, los programas de Pedagogía en Educación Media, en todas sus menciones, no han conseguido mantener un aumento sostenido en su matrícula de primer año, al igual que Villarrica. Desde este punto de vista, tanto en el Campus San Joaquín como en Villarrica emergen distintos desafíos en términos de difusión y atracción de los programas de Pedagogía UC.</p>



Ambos campus comparten una preocupación por reforzar su presencia a nivel de redes sociales, lo que demanda recursos y un equipo de comunicaciones capacitado. En el caso particular del Campus Villarrica, es prioritario visibilizar las carreras que ahí se imparten como una opción, no sólo a nivel local, sino que a lo largo de todas las regiones donde la UC se hace presente. Esta visibilización se ve obstaculizada por una débil presencia comunicacional en redes sociales y por la creciente competencia que existe entre las universidades de la zona por participar en actividades en los colegios. Junto con esto, las actividades llevadas a cabo en Santiago no hacen mención del Campus Villarrica ni sus programas, y por temas de presupuesto, se hace difícil que ellos mismos se hagan presentes en estas instancias.

Ahora bien, sobre el nivel de conocimiento, participación e influencia de las distintas estrategias de atracción a la Universidad mientras que los estudiantes de Santiago declaran que la mayoría de las iniciativas tuvieron un bajo o nulo nivel de influencia en su decisión de estudiar Pedagogía en la UC, los estudiantes de Villarrica nombraron las visitas a colegios (53,3%) y la Semana del Postulante (45,9%) como “Muy” o “Bastante” influyentes.

En esta línea, la Facultad de Educación debería continuar trabajando en conjunto con establecimientos educacionales y manteniendo su presencia en las ferias universitarias, buscando comunicar su perfil de ingreso, llevando registro de los participantes y generando indicadores que permitan evaluar el alcance y efectividad de estas estrategias. Además, podría replicarse el programa de Embajadores en Villarrica, ya que las visitas a colegios han mostrado tener un impacto en la decisión de los estudiantes por Pedagogía. Finalmente, la Facultad podría fortalecer su presencia en Redes Sociales y explorar formas más creativas de dar a conocer sus programas, de forma tal que enfatizen el rol docente, su impacto y sus desafíos, más allá de la marca UC.

Por otra parte, dentro de las *nuevas vías de admisión a carreras de Pedagogía* establecidas en la nueva carrera docente, se encuentran los Programas de Educación Media de preparación y acceso a la Educación Superior diseñados por Universidades y aprobados por el MINEDUC. Estos programas, en una lógica similar al PACE, son una vía de admisión inclusiva que tiene como objetivo captar estudiantes destacados de educación media que han tenido acompañamiento de un programa de la Universidad.

Según el diseño realizado hasta ahora, el programa en la UC funcionaría a través de PENTA UC, identificando estudiantes interesados en las carreras de Pedagogía UC. Estos estudiantes, además de cumplir 4 años en el programa PENTA, deberán tomar dos cursos mínimos de Pedagogía, dictado por profesores universitarios UC, junto con una asesoría vocacional en Pedagogía. El cumplimiento de estos requisitos los habilitaría para acceder a carreras de Pedagogía UC sin necesidad de un puntaje mínimo PSU. A diferencia del programa PACE del MINEDUC, este programa no cuenta con recursos ministeriales adicionales por estudiante para implementar estrategias de apoyo y nivelación una vez que ingresan. Otra diferencia es que los participantes del “PACE de Pedagogía UC” sólo pueden postular a los programas de Pedagogía de la UC. Esto presenta un desafío a la Facultad de Educación y su objetivo de ser más inclusiva, ya que abrir vías alternativas de admisión requiere recursos adicionales, que no necesariamente son entregados por el gobierno central. Por lo tanto, es importante

buscar un modelo de sustentabilidad financiera para el cumplimiento de este objetivo. Por otro lado, tal como se menciona anteriormente, estudiantes que provienen de vías de admisión especial también deben recibir los apoyos necesarios para nivelar conocimientos y avanzar de buena manera en su progreso académico. Sin embargo, una posible extensión de los estudios de estos alumnos, junto con todos los incentivos universitarios, presenta un desafío al cumplimiento del indicador de graduación a tiempo y efectiva.

El año 2018, la Facultad de Educación y la Dirección de Inclusión plantearon como objetivo reformular la propuesta, definiendo una comisión que diseñe un programa de preparación y admisión para carreras de Pedagogía que cuente con tres vías de incorporación de estudiantes, haciendo uso de las redes con las que cuenta la Universidad con distintos establecimientos educacionales: liceos PACE, PENTA y la Red de Prácticas. Será importante poder desarrollar en paralelo al programa académico de estos cursos y asesoría, un plan de sustentabilidad financiera de este modelo, lo que permitirá potenciar el carácter inclusivo del acceso, elemento en el que se requiere una mejora efectiva considerando la subutilización de cupos que hoy existen en la facultad.

Respecto a las evaluaciones diagnósticas, la Evaluación Nacional Diagnóstica implementada por el CPEIP, los actores involucrados con su aplicación expresaron dificultades a la hora de interpretar los resultados entregados por CPEIP, ya que se presentan de manera agregada por programa, por lo que no se pueden identificar debilidades y fortalezas por estudiante. Además, esto dificulta el diseño de estrategias de apoyo focalizadas que atiendan a las necesidades individuales de cada estudiante evaluado, ni analizar estos resultados a la luz de otros indicadores de desempeño. Se espera que la entrega de resultados por parte del CPEIP sea cada vez más oportuna y detallada para avanzar hacia un mejor uso de resultados que retroalimente la formación de los estudiantes. Ahora bien, respecto a aquella “evaluación diagnóstica inicial” que es implementada por la propia universidad, evalúa tres áreas: habilidades comunicativas en español, habilidades comunicativas en inglés y matemáticas. Estas evaluaciones son aplicadas en todas las carreras impartidas en la universidad, por lo que no son instrumentos exclusivos de las carreras de pedagogía. Además, existen variaciones en la temporalidad de su aplicación y en las acciones remediales que cada programa dispone para sus estudiantes, ya que dependen de unidades administrativas diferentes: Facultad de Educación (Pedagogía en Educación Básica y Parvularia); Vicerrectoría Académica (Programas de Educación Media, Religión e Inglés) y Villarrica.

Por las encuestas a estudiantes de primer año, se desprende que más de la mitad de los estudiantes de primer año que rindió la Evaluación Inicial declara desconocer su carácter obligatorio y su vinculación con el MINEDUC, por lo tanto, se sugiere que la Facultad debería avanzar hacia comunicar las características de la evaluación y su relación con la FID. Además, considerando que, hasta el mes de junio, casi al fin del primer semestre académico, menos de la mitad de los estudiantes de primer año que participó de la evaluación había recibido sus resultados, cabe evaluar la pertinencia de la temporalidad de la aplicación para una nivelación y acompañamiento oportunas.

Según la legislación establecida por el nuevo Sistema de Desarrollo Profesional Docente, las universidades deben

realizar acciones de nivelación y acompañamiento en base a los resultados obtenidos por los estudiantes en la evaluación diagnóstica. En el caso de la UC, esta cuenta con una serie de estrategias para apoyar a los estudiantes que presenten brechas en algunas de las áreas evaluadas. Si bien la Facultad dispone de estrategias de nivelación y acompañamiento, estas carecen de un carácter obligatorio para todos los programas de educación que imparte. Además, estas estrategias estarían basadas en el contenido evaluado por cada instrumento, que corresponde a conocimientos que no son necesariamente de carácter pedagógico. Del total de estudiantes de primer año que rindió la Evaluación Diagnóstica de la UC, un 20% declaró haber recibido algún tipo de nivelación y/o acompañamiento.

Ahora bien, respecto al alineamiento de los nuevos énfasis del marco regulatorio del sistema escolar y de su marco curricular con el plan de estudios de los programas de formación de las pedagogías UC, los resultados del análisis curricular de las carreras “pedagogías UC” dan cuenta de una incorporación mayoritariamente parcial y tangencial de temáticas de *política pública* y *educación inclusiva*, reflejada en asignaturas individuales más que en un enfoque transversal a todo el currículum. La mayoría de estas asignaturas incorpora los elementos de política pública y educación inclusiva como unidades temáticas, objetivos o criterios de evaluación. Los principales conceptos aludidos por el análisis curricular de los cursos corresponden a Currículum, Evaluación, Diversidad, Historia del Sistema Educativo e Inclusión. Cabe destacar que el análisis de la malla curricular de los programas de Villarrica incluyó un repertorio más amplio de conceptos que los programas de Santiago, incluyendo conceptos como Género, Etnia, Interculturalidad, conceptos que coinciden solamente con el programa PEP en Santiago. Conceptos aludidos con menor frecuencia corresponden a Necesidades Educativas Especiales, Trabajo Colaborativo y políticas educativas concretas, tales como el MBE o el Sistema de Desarrollo Profesional Docente. Estos resultados son consistentes con los discursos de estudiantes, egresados y empleadores, así como con las inquietudes planteadas por los docentes.

Otro hallazgo relevante a este respecto mencionado por los estudiantes es la falta de oportunidades de aprendizaje para enfrentar el “aula real” y la falta de herramientas pedagógicas para educar en la diversidad, lo que les genera inseguridad en torno a la práctica pedagógica. Los egresados señalan que, si bien su formación les entregó una sólida base disciplinar y teórica, estaría principalmente basada en un paradigma de “estudiante promedio” en contextos ideales, paradigma que difícilmente puede ser superado durante la FID dada la estructura curricular y la oferta de prácticas profesionales. Esta primacía del “estudiante promedio” es reconocida por expertos, docentes y empleadores, quienes ven la necesidad de abrir el modelo formativo a la realidad del sistema educativo, su marco normativo y su diversidad. Los egresados no sólo expresan una falta de preparación para enseñar en contextos de pobreza, sino que también grandes dificultades para trabajar con estudiantes con NEE y educar a extranjeros.

Tanto en los informes de acreditación como en los grupos focales y cuestionarios, los egresados expresaron una falta de preparación para enfrentar el “shock de realidad” de sus primeras experiencias profesionales, en lo referente a tareas administrativas (i.e. llenado del libro de clases), trabajo con apoderados, funcionamiento del

	<p>sistema educativo, trabajo interdisciplinar con otros profesionales y por sobre todo en lo que refiere al trato con estudiantes con NEE. Esto queda reflejado en el bajo nivel de familiaridad con las principales políticas educativas presentado por los egresados, así como los resultados obtenidos en la evaluación diagnóstica, donde el ítem referente al sistema educativo y la profesión docente presenta el porcentaje de logro más bajo.</p> <p>Finalmente, un componente fundamental del ejercicio docente que no aparece como un área desarrollada en profundidad dentro del análisis curricular es el <i>trabajo colaborativo</i>, el cual es reconocido por los expertos como el ‘espíritu de las nuevas reformas’ educacionales y como una debilidad de los docentes UC por parte de sus empleadores. Fomentar la capacidad de liderazgo, la colaboración y el trabajo en red es fundamental para enfrentar los desafíos de la realidad escolar y movilizar a las comunidades. Además de formalizar espacios de aprendizaje en torno al trabajo colaborativo dentro de las mallas curriculares, los expertos recomiendan a la Facultad avanzar hacia adoptar esta cultura de colaboración y pensarse a sí misma como una comunidad educativa, donde la retroalimentación es entendida como un aprendizaje que se recibe con apertura, más que con una postura defensiva.</p> <p>Según lo revelado en los grupos focales de docentes, las brechas existentes entre el modelo formativo UC y la política pública se explican, en parte, a que la Facultad todavía se encuentra en un proceso de ajuste al nuevo modelo formativo, lo que sería una prioridad por sobre el ajuste a los cambios en la política educativa o las demandas más contingentes. Además, reconocen la tensión que existe entre su propia participación en el debate público a través de su investigación y la ausencia de estas conversaciones en sus propias clases, quedando esta tarea a voluntad de cada docente más que ser una iniciativa a nivel de Facultad.</p> <p>Finalmente, los principales desafíos en el proceso de acreditación se presentan en las dimensiones relacionadas con <i>el Perfil de Egreso y Resultados junto a la Capacidad de Autorregulación</i>. Su alineamiento ha sido abordado anteriormente en este mismo objetivo, en el objetivo 1 (relacionado con los desafíos relativos a la explicitación del perfil de egreso, la explicitación de los vínculos con las nuevas políticas educativas, los contenidos de los cursos y las implicancias para el desempeño profesional y el fortalecimiento de oportunidades de aprendizaje para trabajar en aulas diversas, y en el avance hacia una mayor diversidad de centros de práctica) y en el objetivo 2 (respecto al enriquecimiento del vínculo con los egresados y empleadores con el objetivo de retroalimentar el modelo formativo UC).</p>
<p>Estrategia 3: Propuesta de ajustes y enriquecimiento de las ofertas de pregrado para asegurar el alineamiento con la</p>	<p>Diseño institucional inclusivo para el acceso y acompañamiento adecuado de estudiantes con requerimientos especiales</p> <p>Un desafío pendiente es la revisión del diseño e implementación del “PACE” de Pedagogía en todos los programas y campus, con el objetivo de avanzar hacia una diversificación de los talentos que hoy ingresan a la Facultad, a una mejor preparación antes del ingreso universitario, así como hacia formas de acceso más inclusivas que no repliquen las barreras discriminatorias del SUA. Este programa debe acompañarse de</p>



<p>política pública.</p>	<p>programas de seguimiento y acompañamiento efectivos que garanticen la inserción, retención y titulación oportuna de los estudiantes que se beneficien de este programa, realizando diagnósticos y estrategias remediales para cerrar de manera temprana las posibles brechas de conocimientos o habilidades que puedan presentarse respecto al resto de sus compañeros.</p> <p>Este programa debe procurar condiciones de operación que garanticen su sustentabilidad en el tiempo, así como una debida articulación con otros servicios UC (CARA, Salud UC, etc.) para ofrecer soluciones integrales, que fortalezcan las destrezas académicas, las habilidades blandas y socioemocionales de los estudiantes. Además, considerando que Villarrica no cuenta con programa PENTA UC, se debe evaluar el establecimiento de una red de contacto con otros establecimientos de la región.</p> <p>Revisar el instrumento actual de Evaluación Diagnóstica</p> <p>Desde la reciente entrada en vigor de las exigencias de la nueva carrera docente, han surgido como aspectos a mejorar la temporalidad de su aplicación, el uso de información y la sistematización de las estrategias de acompañamiento. En este sentido, cabe evaluar si las estrategias implementadas actualmente son efectivas y si los plazos fijados para su aplicación y posterior nivelación permiten una ventana de tiempo suficiente para acciones remediales oportunas que eviten que aquellos estudiantes que presenten brechas se queden atrás respecto al resto de sus compañeros.</p> <p>Además, una vez publicados los estándares FID que funcionarán como orientaciones para las END cabe evaluar si el instrumento utilizado es el más pertinente o si se debe avanzar hacia el desarrollo de un instrumento propio de la Facultad. Según lo señalado por los entrevistados a cargo de la aplicación de la END, esta podría ser una oportunidad para reflexionar de manera más profunda sobre las habilidades y conocimientos que se quieren identificar y promover en los estudiantes de los programas FID UC. Esto además entregaría información que es relevante para las pedagogías en particular, a diferencia del instrumento universal aplicado actualmente.</p> <p>Finalmente, se debe avanzar hacia un mejor uso de la información entregada por la END, generando procesos de mejora continua dentro de las jefaturas de los programas de formación, de manera tal que esta retroalimente el modelo de formación UC en aquellas áreas detectadas como más débiles. Adicionalmente, se debe entregar más información sobre las características de las END y sus resultados a la comunidad de la Facultad.</p> <p>Dar mayor cabida en la estructura curricular a los lineamientos nucleares de la política pública en educación que afectan el ejercicio profesional de los futuros docentes</p> <p>Como indican los resultados del trabajo en terreno, los informes de acreditación y los resultados de la END 2016-2017, los estudiantes de los programas FID UC cuentan con un bajo nivel de conocimiento y familiaridad con las</p>
--------------------------	---



principales políticas educativas y el funcionamiento del sistema educacional chileno, marco normativo y regulatorio que define sus derechos y deberes laborales, así como las expectativas de su ejercicio profesional, entre otras. A esto se suma la dificultad para lidiar con labores de tipo administrativa, señalada por egresados como uno de los principales componentes del “shock de realidad” que enfrentaron en sus experiencias profesionales.

Cabe destacar que el nivel de familiaridad con las principales políticas educativas no varía sustancialmente entre los estudiantes de primer año y los egresados en sus primeros dos años de ejercicio, por lo que se podría inferir que la formación entregada por los programas FID UC no tendría como fortaleza el familiarizar a sus estudiantes con las políticas públicas. Además, los egresados declaran haber aprendido sobre estos contenidos principalmente en su primera experiencia laboral, enfatizando la importancia de que los programas FID UC jueguen un rol más proactivo en la entrega de estos conocimientos.

Entregar una sólida formación sobre el funcionamiento del sistema educativo y las políticas vigentes, promueve el empoderamiento de los docentes en formación, facilita su inserción laboral, su socialización temprana a la profesión y les permite actualizarse sobre su profesión. Además, permite mitigar los efectos que genera el “shock de realidad” de las primeras experiencias prácticas y alinear las prácticas docentes a los objetivos del currículum. El modelo formativo UC no sólo debe responder a sus propios objetivos y lineamientos, sino que también a las necesidades y exigencias del sistema educacional y sus cambios. Una potencial propuesta de mejora sería la incorporación de un curso obligatorio por programa sobre el funcionamiento del sistema educativo y las principales políticas educativas o bien, para lograr un enfoque más integral que vincule teoría y práctica, incluir en cada curso un módulo en relación a las políticas educativas nacionales. Además, las supervisiones de prácticas profesionales podrían incorporar capacitaciones que faciliten la inserción en el contexto escolar real, tales como la realización de tareas administrativas, trabajo con apoderados y actores relevantes del establecimiento (i.e. directores, jefes UTP, educadores diferenciales).

Potenciar en el marco de la estructura curricular y del modelo formativo la generación de herramientas pedagógicas efectivas para el trabajo con estudiantes diversos.

Los resultados de este estudio revelan que, tanto egresados como estudiantes en formación de los programas FID UC, carecen de herramientas pedagógicas para trabajar con estudiantes diversos, en contextos de pobreza y con necesidades especiales. Esto se condice con lo señalado por expertos y empleadores, que además expresaron la necesidad de dejar de lado el enfoque de “estudiante promedio” y de déficit, diversificando los enfoques de enseñanza para abordar la diversidad en todas sus dimensiones, adaptando la práctica pedagógica a las necesidades de cada estudiante y territorio escolar.

Según el Informe de Acreditación 2016, se buscó fortalecer las competencias necesarias para realizar una labor docente más inclusiva a través de dos cursos en el programa de Pedagogía en Educación Básica: Diversidad e

Inclusión en Educación Básica y Gestión y Liderazgo en el Aula. Sin embargo, a pesar de estas iniciativas, dadas las exigencias de la Ley de Inclusión y la evidencia en torno a diversidad e inclusión, es necesario ampliar las oportunidades de aprendizaje en estas temáticas más allá de asignaturas puntuales y avanzar hacia enfoques inclusivos que sean transversales a todo el currículum y la práctica pedagógica del estudiante de Pedagogía UC, que se conecten con el perfil de egreso.

Formar docentes capaces de educar en la diversidad no sólo promueve la justicia educacional, sino que además permite hacer frente a la creciente heterogeneidad del sistema educacional y las nuevas exigencias de la política educativa. Respecto a esto último, es de particular relevancia el Decreto 83, que entrega orientaciones de adecuación curricular para estudiantes que lo requieran, promoviendo el aprendizaje y participación de todos los estudiantes en igualdad de oportunidades, superando los enfoques de déficit. Este decreto se fundamenta en el Diseño Universal para la Enseñanza (DUA), que busca maximizar las oportunidades de aprendizaje de todos los estudiantes al disponer de múltiples medios de presentación y representación, expresión y participación. Al realizar adecuaciones curriculares y pedagógicas, se eliminan barreras de participación, permitiendo a los estudiantes participar desde sus individualidades, sin tener que aplicar enfoques asimilacionistas o normalizadores.

En esta línea, la Facultad podría avanzar hacia la promoción de conocimientos pedagógicos, disciplinarios y prácticos que se basen en el DUA. Junto a esto, se debe avanzar hacia asegurar una mayor diversidad de prácticas para cada estudiante en forma individual, que acerquen a los estudiantes a distintos territorios escolares y que entreguen oportunidades de aprendizaje para adaptarse a distintos contextos. La implementación de estas iniciativas requiere de creatividad e innovación, así como de trabajo colaborativo entre docentes para encontrar respuestas educativas diversas y flexibles.

En definitiva, la Facultad debe evaluar el mejor modelo de gestión de la diversidad, proceso que podría contar con el apoyo de la línea de Inclusión del Centro de Justicia Educacional, que puede aportar conocimiento experto para desarrollar las mejores soluciones posibles basadas en la evidencia disponible.

Promover el desarrollo de herramientas y la creación de oportunidades de aprendizaje para el trabajo colaborativo con pares

Una de las principales debilidades de los docentes UC detectadas por sus empleadores es la falta de capacidades para trabajar colaborativamente con colegas. El trabajo colaborativo se relaciona con una serie de beneficios para las escuelas, los docentes y sus estudiantes, ya que amplía el repertorio de prácticas pedagógicas, mejora la capacidad de respuesta a las necesidades de los estudiantes, eleva la autoestima y el sentido de autoeficacia docente, así como los resultados académicos de los estudiantes (Cordignley et al., 2003). En esta línea, los mejores sistemas educativos del mundo han promovido el trabajo colaborativo entre estudiantes, docentes y escuelas, esfuerzos reflejados tanto en el currículum como en la infraestructura de los establecimientos (Darling-

Hammond, 2010).

La Facultad puede tomar la oportunidad para ser pionera en la creación de plataformas de colaboración entre docentes en formación y sus formadores, donde puedan aprender de sus colegas, compartir sus experiencias y mejores prácticas, identificando desafíos comunes e imaginando enfoques pedagógicos novedosos para dar soluciones conjuntas a problemas comunes. Es decir, crear internamente comunidades de aprendizaje, e instalar una cultura de colaboración. A su vez, el trabajo colaborativo puede ser abarcado desde el currículum de distintas formas, ya sea incorporándolo como contenido en asignaturas o incentivando que se utilice como metodología de evaluación, donde los estudiantes aprendan a entregar y recibir retroalimentación, observar la práctica de otro y trabajar de manera interdisciplinaria y grupal. Otro posible espacio de innovación sería movilizar la agenda pública respecto a los nuevos criterios de acreditación de las pedagogías, explorando la posibilidad de integrar el desarrollo del trabajo colaborativo en la formación.

f. Impulsar desarrollo de la investigación aplicada desde la FID y el cuerpo docente de la Facultad

Considerando lo expresado por expertos y docentes, la Facultad debe avanzar hacia el desarrollo de habilidades para la investigación con el objetivo de dotar a sus estudiantes con capacidad analítica y reflexiva, junto con empoderarlos como expertos de su propia disciplina. Los programas de educación de países como Singapur o Finlandia promueven el desarrollo de conocimientos y habilidades que permiten a sus estudiantes analizar y aplicar métodos de investigación a su propia práctica, motivando la permanente conexión entre teoría y práctica, aplicada a situaciones pedagógicas reales y experiencias propias de los estudiantes (OCDE, 2011; Simola, 2005; Kansanen, 2003). Junto a esto, se recomienda acercar el trabajo académico realizado por los docentes de la Facultad a sus estudiantes, llevando el debate público a la sala de clases y familiarizando a los docentes en formación con las exigencias del trabajo de investigación, así como los beneficios para la práctica docente.

Estos avances abren a la Facultad la posibilidad de impulsar innovaciones en el ámbito pedagógico, aumentar su incidencia en el desarrollo de políticas públicas y posicionar temas relevantes en la agenda educativa. Además, permite a docentes y estudiantes participar en la construcción de conocimiento y acumulación de evidencia, desarrollar la creatividad y el pensamiento crítico, junto con involucrarlos en la discusión sobre temáticas referentes a su profesión y el mundo de la educación en general.

3.5.b. Logro y cumplimiento de Hitos y Actividades OE5

HITOS – OBJETIVO ESPECÍFICO INSTITUCIONAL N°5

Descripción Hito / Actividades	Fecha cumplimiento programada	Fecha cumplimiento	Logrado Sí - Parcial -	Medios de Verificación adjuntos al presente informe (indicar el
--------------------------------	-------------------------------	--------------------	---------------------------	---

	Inicio	Término	<u>efectiva</u>	NO	número de anexo correspondiente)
Hito 1: Conformación de equipo, confección de términos de referencia y perfiles para contrataciones, programa de trabajo interno.	12/2017	01/2018	03/2018	Sí	<ul style="list-style-type: none"> - Listado miembros del equipo (Anexo 1-E) - Carta Gantt de programación marzo a junio 2018 (Anexo 2) - Términos de referencia y perfiles para contrataciones (Anexo 3-E)
Hito 2: Levantamiento de información documental de los instrumentos de política pública.	03/2018	03/2018	04/2018	Sí	<ul style="list-style-type: none"> - Repositorio de documentos de política pública (Anexo 8-D) - Informe de requerimientos para la formación inicial docente (Anexo 8-E)
Hito 3: Análisis del modelo formativo y su alineamiento con los requerimientos identificados en la política pública.	04/2018	04/2018	05/2018	Sí	<ul style="list-style-type: none"> - Reporte del alineamiento del modelo formativo UC con la política pública en FID, identificando aspectos críticos. (Anexo 8-F)
Hito 4: Análisis de mallas curriculares de y su alineamiento con los requerimientos identificados en la política pública.	05/2018	05/2018	06/2018	Sí	<ul style="list-style-type: none"> - Reporte del alineamiento las mallas curriculares de pregrado UC con la política pública en FID, identificando aspectos críticos (Anexo 8-G)
Hito 5: Elaboración de informe de análisis sobre la política pública en FID para favorecer el diálogo y la contribución.	06/2018	07/2018	07/2018	Sí	<ul style="list-style-type: none"> - Informe final con análisis de política pública en FID y su relación con el modelo formativo (Anexo 8-H)

3.6.a. Logro y cumplimiento Objetivo Específico 6

6. **OBJETIVO ESPECÍFICO INSTITUCIONAL N°5:** Diseñar Plan de Implementación para el periodo 2019 – 2021, a partir de los datos y análisis obtenidos en los diagnósticos anteriores, que incorpore indicadores de desempeño, cuantificación de recursos financieros, plan de procedimientos institucionales y sistema de seguimiento.

Sumario de resultados alcanzados en este objetivo

En el Plan de Implementación se busca promover y estructurar oportunidades de aprendizaje coherentes a lo largo del plan de estudios con un modelo formativo basado en la práctica y pertinente a las transformaciones del sistema educativo para una formación efectiva y de creciente calidad de los futuros docentes. Este propósito implica identificar los perfiles de ingreso de los estudiantes con información pertinente que permita diseñar apoyos adecuados a su diversidad. Así mismo será necesario terminar de consolidar las transformaciones iniciadas en el PMI anterior (PUC1201) robusteciendo el modelo formativo para que se extienda al resto de cursos y mallas curriculares de los programas de las Pedagogías UC a nivel de su estructural curricular y de su implementación, y en la formación de sus académicos. Este trabajo también requerirá rediseñar instancias de monitoreo y certificación de los perfiles de egreso de cada uno de los programas.

Otro elemento clave que en el plan de implementación es el hecho de fortalecer la colaboración con el sistema escolar, involucrando a sus establecimientos y agentes educativos para promover su desarrollo profesional, retroalimentando con ello la propuesta UC de formación inicial docente y mejorando así las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes. En concreto, este propósito requerirá rediseñar el modelo de colaboración de mutuo beneficio implicado en la relación de la universidad con los centros de práctica y, por otro lado, diseñar un modelo de seguimiento para fortalecer el vínculo y la colaboración con egresados y empleadores.

Un ámbito que como universidad se desea promover es la generación de un diseño institucional que forme en diversidad y para la diversidad, promoviendo una matrícula más heterogénea y que vele por la progresión efectiva de todos estudiantes, y fomentando un plan de estudios para la docencia en contextos de diversidad. Con ello, para fomentar la diversidad de la matrícula y la progresión efectiva de sus estudiantes será necesario realizar un análisis y proponer una mejora de los múltiples sistemas de ingreso y acompañamiento existentes actualmente en la universidad. Así mismo, para favorecer una formación que prepare a los futuros docentes para trabajar en contextos diversos se deberá generar un marco curricular favorable, y un cuerpo académico con capacidades, para poder establecer la diversidad como un eje central y transversal en la formación inicial docente

Finalmente, y desde un punto de vista más práctico y asociado a la gestión, se propone desarrollar sistemas de seguimiento para monitorear la trayectoria curricular de los estudiantes y promover una retroalimentación efectiva hacia la gestión de los procesos formativos. Específicamente, esto requerirá del diseño y pilotaje de un sistema digital de seguimiento para el monitoreo curricular y para fortalecer un vínculo institucional efectivo con egresados y empleadores. En este mismo ámbito será necesario el fortalecimiento digital del sistema de prácticas y su plataforma de videos para la retroalimentación de prácticas.

Estrategias Objetivo Específico 6	Descripción de los logros y resultados alcanzados por cada una de las estrategias
<p>Estrategia 1: Sistematización de análisis de objetivos específicos 1, 2, 3, 4 y 5.</p>	<p>El diagnóstico se estructuró en 5 ejes: el primero de ellos indagó en el plan de estudios y la trayectoria educativa de los estudiantes con el objetivo de analizar la coherencia y pertinencia de dicho plan, el modelo formativo que lo define y como se ha llevado a cabo su implementación en los últimos años. Sus principales hallazgos dan cuenta que la estructura curricular de las carreras de pedagogías no es homogénea, faltan programas de cursos por rediseñar (fundantes y pedagógicos) por lo que no se puede garantizar el total alineamiento constructivo y asegurar la contribución de cada curso al perfil de egreso. Esto muestra la urgencia de adecuar creditajes de cursos y mallas en carreras que actualmente son de 400</p>

créditos para mejorar tasas de titulación oportuna. Así mismo, las tareas evaluativas de los cursos analizados son diversas en todas las carreras, pero en al menos la mitad de ellos no se explicita qué objetivos son los que se están certificando, lo que atenta contra el aseguramiento del perfil de egreso. La implementación del modelo formativo de los cursos de práctica tampoco se percibe asegurado, hay carreras que no lo han adoptado y faltan instancias de formación para los docentes supervisores ya que el material escrito disponible no es suficiente. Por su parte, los hitos de Egreso tienen propósitos y objetivos de aprendizaje diferentes según la carrera, mostrando falta de claridad en lo que certifican, aun cuando tienen el mismo nombre. Tampoco existen instancias permanentes de seguimiento al perfil, los estudios de tributación de los cursos al perfil no tienen protocolos que aseguren la recogida, análisis y traspaso de información. Finalmente, los resultados de la Evaluación Nacional Diagnóstica muestran que el modelo formativo y su implementación son efectivos y sitúa a los estudiantes sobre el promedio nacional, pero a pesar de ello hay bajo desarrollo de habilidades de comunicación escrita y conocimiento del sistema escolar y las políticas educativas.

El segundo eje analizó la vinculación de la formación inicial con el sistema escolar a través de la formación continua, la investigación y sobre todo por medio del sistema de prácticas de la universidad. Además de ello, en este eje se analiza el vínculo que se ha establecido con actores clave como los egresados y sus empleadores. Desde los centros de prácticas se observa que existe un alto nivel de satisfacción con el rol del colaborador y en relación a la universidad, sin embargo, se observa que la relación con el supervisor de práctica es el ámbito con mayor insatisfacción. Así mismo, demandan apoyos para mejorar sus desempeños docentes y, junto a los directivos de los centros educativos, manifiestan la necesidad de un mejoramiento en las vías de comunicación con la universidad. Por su parte, los supervisores reportan la necesidad de continuar formándose en acompañamiento a la mejora pedagógica y en diversidad e inclusión. También se observa que si bien hay un alto interés de los académicos de planta ordinaria para participar del sistema de práctica señalan que consideran escasos, si no inexistentes, los incentivos para continuar haciendo ramos de supervisión. Finalmente, respecto a los egresados la mayoría no mantiene vínculos con la universidad, aunque sí manifiestan interés en potenciarlo y los empleadores son difíciles de contactar ya que la información con la que se cuenta no está del todo actualizada.

El tercer y cuarto eje indagaron en las condiciones necesarias para una adecuada formación de profesores. En el primero de ellos, se indagó respecto a las condiciones, apoyos y competencias del mundo académico y en el segundo respecto a la infraestructura, equipamiento y gestión de la información necesaria para realizar un proceso formativo adecuado. Respecto al primer punto, la dotación docente se observa apropiada ya que desarrolla sus labores docentes e investigativas en condiciones adecuadas de trabajo. Sin embargo, se identifica que el Modelo Formativo de Docentes UC se apoya fuertemente en los académicos de planta adjunta. Así mismo, se reconoce que la implementación del Modelo desde la Facultad de Educación no ha sido del todo sistemática y se han generado pocas instancias de diálogo según algunos académicos. Por esa razón los académicos mencionan que parte importante de extensión e implementación del Modelo se ha realizado desde los mismos profesores de manera autodidacta, mediante conversaciones y trabajo en equipo. Ahora bien, respecto al segundo punto, se puede

	<p>mencionar que se valora la infraestructura y equipamiento de las pedagogías UC, aunque el mismo diagnóstico reconoce la urgencia acercar (incluso espacialmente) a la facultad a algunos programas que aún no se logran alinear a dicho modelo formativo. El nivel de digitalización de los procesos de gestión (uso de sistemas de información o herramientas digitales en apoyo académico y administrativo) es insuficiente y todos los estamentos coinciden en que se debe avanzar en esta materia. Se detectan una serie de herramientas tecnológicas que unánimemente se cree que apoyarían fuertemente a la gestión académica y administrativa, así como la necesidad de algunos asistentes profesionales tanto en Santiago como en Villarrica para apoyar dichas implementaciones.</p> <p>Finalmente, el quinto y último eje realizó una lectura acuciosa de la política educativa vigente que impactan significativamente en la formación de futuros profesores, analizó el grado de alineamiento entre las demandas que imponen esas transformaciones y el plan de estudios y modelo formativo de la universidad para terminar identificando los principales desafíos que este nuevo escenario presenta a la formación inicial. Es así como se menciona la necesidad de revisar el diseño e implementación de vías inclusivas de ingreso para avanzar hacia una diversificación de los talentos que hoy ingresan a la Facultad y una mejor preparación antes del ingreso universitario. También se identifica que los estudiantes y recién egresados de las pedagogías UC cuentan con un bajo nivel de conocimiento y familiaridad con las principales políticas educativas y el funcionamiento del sistema educacional chileno y muchas veces perciben que carecen de oportunidades de aprendizaje y herramientas pedagógicas para trabajar con estudiantes diversos, en contextos de pobreza y con necesidades especiales. Es por todo lo anterior que el análisis realizado releva la necesidad de generar un plan de implementación FID que se oriente a mejorar las condiciones para consolidar un modelo formativo en las pedagogías UC basado en la práctica y pertinente a las demandas del sistema educativo que vele por la progresión efectiva de todos sus estudiantes y los prepare para ser un aporte significativo al sistema educativo y la sociedad.</p>
<p>Estrategia 2: Sistematización de informes de diagnóstico por área estratégica.</p>	<p>Ver Estrategia 1 de este mismo objetivo.</p>
<p>Estrategia 3: Integración de resultados de los diagnósticos por área.</p>	<p>El análisis realizado en el marco del diagnóstico muestra claramente que el mejoramiento de la formación inicial docente requiere abordar diversos desafíos que hoy se plantean a la formación docente en Chile y en particular en nuestra universidad. En primer lugar, muestra la necesidad de <i>ampliar la transformación</i> iniciada en el PMI anterior (PUC1201) sobre todo lo que tiene que ver con extender el modelo formativo a los otros cursos y facultades que están involucradas en las distintas pedagogías UC, haciendo del proceso de formación . Así mismo, explicita lo necesario que es <i>robustecer la transformación</i> ya iniciada considerando que los cambios instalados generan nuevos desafíos a afrontar, como los provenientes de las demandas de los diversos actores que son parte del sistema de prácticas (sistema que surge también en el PMI anterior). Finalmente, los últimos cambios acontecidos en Chile orientados por la política</p>

	<p>educativa en el ámbito del sistema escolar y de la formación inicial docente desafían a que la formación docente logre <i>contextualizar la transformación</i> empezada en el PMI anterior abordando nuevos desafíos, donde la carrera docente o la ley de inclusión son elementos clave.</p> <p>En concreto el diagnóstico muestra la necesidad de promover y estructurar oportunidades de aprendizaje coherentes a lo largo del plan de estudios para lo cual es necesario identificar los perfiles de ingreso de los estudiantes con información pertinente que permita diseñar apoyos adecuados a su diversidad. Así mismo se evidencia la necesidad de terminar de consolidar las transformaciones iniciadas en el PMI anterior robusteciendo el modelo formativo para que se extienda al resto de las mallas curriculares de los programas de las pedagogías UC a nivel de su estructural curricular y de su implementación. En esta tarea el diagnóstico muestra lo clave que es generar instancias alineadas de monitoreo y certificación de los perfiles de egreso de cada uno de los programas.</p> <p>Otro elemento que releva el diagnóstico se relaciona con la necesidad de robustecer la colaboración con el sistema escolar promoviendo el desarrollo profesional de los agentes educativos y retroalimentando con ello la propuesta UC de formación inicial. Así mismo, se hace evidente la necesidad de rediseñar el modelo de colaboración para hacerlo más pertinente a los requerimientos de los centros educativos y fortalecer un modelo de seguimiento para fortalecer el vínculo y la colaboración con egresados y empleadores.</p> <p>Transversalmente también se observa en el diagnóstico la necesidad de promover un diseño institucional que forme en diversidad y para la diversidad, considerando que se cuenta con una matrícula poco heterogénea y un plan de estudios que no prepara adecuadamente para el trabajo en contextos de diversidad. Para ello será necesario realizar un análisis y proponer una mejora de los múltiples sistemas de ingreso y acompañamiento existentes actualmente en la universidad. Así como la generación de un marco curricular favorable para poder establecer la diversidad como un eje central y transversal en la formación inicial docente</p> <p>Desde los distintas áreas de análisis del diagnóstico se releva, finalmente, la necesidad de hacer más eficientes de los distintos procesos que confluyen en la gestión de los distintos programas de las pedagogías UC. En particular se evidencia el requerimiento de sistemas de seguimiento para monitorear la trayectoria curricular de los estudiantes y promover una retroalimentación efectiva hacia la gestión de los procesos formativos, así como para fortalecer un vínculo institucional efectivo con egresados y empleadores. En este mismo ámbito será necesario el fortalecimiento digital del sistema de prácticas y su plataforma como del desarrollo de un centro de estadísticas e información centralizada de Pedagogías UC.</p>
Estrategia 4: Definición de áreas	Las áreas nucleares definidas corresponden a los ejes identificados como clave para abordar las



<p>nucleares para la implementación de acciones conducentes a la implementación del modelo formativo de docentes UC</p>	<p>temáticas críticas que arroja el diagnóstico, las que abordadas estratégicamente en el marco del Plan de implementación del FID permitirán una mejor ejecución del modelo formativo de docentes UC, a saber:</p> <p>a) Plan de estudio y fortalecimiento de las competencias académicas para promover oportunidades de aprendizaje coherentes en todos los programas de estudios de las Pedagogías UC y pertinentes a las transformaciones del sistema educativo</p> <p>b) Modelo de colaboración con el sistema escolar para retroalimentar la formación inicial y establecer redes de mutuo beneficio con los centros de práctica, y con ex alumnos y empleadores promoviendo oportunidades para su desarrollo profesional.</p> <p>c) Políticas de Inclusión y Diversidad UC que permitan generar accesos inclusivos y fomentando la formación para la diversidad en todos los planes de estudios, para otorgar a las y los estudiantes herramientas específicas para la enseñanza en contextos diversos.</p> <p>d) Gestión eficiente con sistemas informáticos de seguimiento curricular y de oportunidades de aprendizaje de las y los estudiantes al interior de todas las Pedagogías UC, para monitorear la trayectoria de los estudiantes y proveer mecanismos de alerta temprana a la vez que promover una retroalimentación efectiva hacia la gestión de los procesos formativos.</p>
---	---

3.6.b. Logro y cumplimiento de Hitos y Actividades OE6

HITOS – OBJETIVO ESPECÍFICO INSTITUCIONAL N°6					
Descripción Hito / Actividades	Fecha cumplimiento programada		Fecha cumplimiento efectiva	Logrado Sí - Parcial - NO	Medios de Verificación adjuntos al presente informe (indicar el número de anexo correspondiente)
	Inicio	Término			
Hito 1: Entrega de informes parciales de análisis por cada una de las áreas.	03/2018	05/2018	06/2018	Sí	- Informe parcial de análisis por área (Anexos 10-A, 10-B, 10-C, 10-D, 10-E)
Hito 2: Entrega de diagnósticos finales por cada una de las áreas.	05/2018	06/2018	07/2018	Sí	- Diagnósticos finales por área (Anexos 4-A, 4-B, 4-C, 4-D, 4-E).
Hito 3: Elaboración de diagnóstico final global.	06/2018	07/2018	08/2018	Sí	- Diagnóstico final global (este mismo documento).
Hito 4: Diseño de Plan de Implementación.	06/2018	07/2018	08/2018	Sí	- Plan de implementación [PI-FID] del programa de

HITOS – OBJETIVO ESPECÍFICO INSTITUCIONAL N°6					
Descripción Hito / Actividades	Fecha cumplimiento programada		Fecha cumplimiento efectiva	Logrado Sí - Parcial - NO	Medios de Verificación adjuntos al presente informe (indicar el número de anexo correspondiente)
	Inicio	Término			
					fortalecimiento de la formación inicial docente.



4. RESUMEN DEL LEVANTAMIENTO DE LAS OPINIONES DE ACTORES CLAVES PARA FID

Como ya ha quedado claro transversalmente en el reporte de los principales resultados del diagnóstico realizado, una de las principales fuentes utilizadas para dicho análisis fueron técnicas de recolección de la información, tanto cualitativas como cuantitativas (cuestionarios, entrevistas y grupos focales), aplicadas a diversos actores que confluyen y son significativos en el proceso de formación de futuros docentes en las pedagogías UC. Específicamente se consultó a académicos (de planta ordinaria y adjunta), jefes de carrera, jefes de comités curriculares, coordinadores de prácticas, académicos supervisores de práctica, encargada del departamento de asuntos estudiantiles, estudiantes, profesores colaboradores de los centros de práctica, equipos directivos de esos mismos centros, egresados, empleadores y actores relevantes de la política pública en materia de educación. En total, y considerando el trabajo realizado en Santiago y Villarrica, se lograron encuestar a 1.250 actores, se realizaron más de 50 entrevistas y realizaron 25 grupos focales abarcando a más de 150 personas.

A cada uno de ellos se les consultó sobre aquellas temáticas específicas que son propias de su dominio en el marco de la formación de docentes y que son parte de los cinco objetivos del diagnóstico, a saber, el plan de estudios, el vínculo con el sistema escolar, las condiciones de los académicos y de los soportes administrativos, de espacios y de equipamiento y el alineamiento del modelo formativo y del plan de estudios con la política pública actual en educación. Esto generó que los distintos actores dieran su opinión en diversos temas. A modo de resumen y en términos generales se puede mencionar que:

- Los académicos mencionan la necesidad de abrir más instancias específicas para formarse en el modelo formativo y que sean pertinentes al tipo de labor y en especial de cursos que desarrollan, además de generar mejores condiciones e incentivos para que se puedan involucrar en las prácticas progresivas de sus estudiantes.
- Los jefes de carrera y de comités curriculares dan cuenta de la necesidad de dar mayor coherencia al plan de estudios en sus diversas dimensiones. Los más recurrentes son el alineamiento entre secciones de un mismo curso, entre cursos de distintas áreas, en cada línea formativa, y en las concurrencias (vertical y longitudinal). El perfil de egreso con los mapas de tributación, sus hitos intermedios y finales de egreso que puedan servir como evaluadores tempranos de dicho perfil y luego con el seguimiento a los egresados. Finalmente dan cuenta de la necesidad de incorporar transversalmente elementos clave para un buen desempeño en el sistema escolar: formación sobre elementos prácticos y que son propios de la gestión escolar, y que se encuentran modelados por la política educativa; diversidad e inclusión; y de otros más transversales y que se encuentran asociados a las habilidades del siglo XXI (liderazgo, colaboración, TIC) que se encuentran pendientes en las mallas.
- Los estudiantes y egresados demandan mayor información en el proceso de inducción a la vida universitaria y de retroalimentación de las pruebas iniciales diagnósticas. También mayor coherencia entre cursos afines que no siempre tienen enfoques congruentes entre sí. Finalmente, los egresados, junto a los empleadores, dan cuenta principalmente de la necesidad de abordar en la formación temas de inclusión, diversidad, NEE y de la política educativa en las mallas.
- Tanto los colaboradores y los equipos directivos de los centros de práctica valoran mucho el funcionamiento del sistema de práctica de las pedagogías UC, pero demandan mejorar la comunicación con la universidad y apoyo para mejorar a sus propios centros educativos. Los colaboradores en este marco demandan formación continua y herramientas pedagógicas para su labor educativa.

- Los supervisores de práctica y los coordinadores evalúan bien el sistema de prácticas, no obstante, demandan mejores condiciones de trabajo (horas de reunión, principalmente) para lograr un trabajo más coordinado entre las prácticas y el resto de los cursos y académicos. Específicamente los supervisores de practica demandan perfeccionarse en acompañamiento a la mejora pedagógica, diversidad e inclusión, didáctica y evaluación.
- Los funcionarios creen que es necesario mejorar los sistemas de información y digitalización de procesos recurrentes, ya que con el aumento de la matrícula y de la vinculación con otras facultades en algunas carreras se ha tornado mucho más compleja la gestión de ciertos procesos. Este mejoramiento está asociado a la gestión curricular, de seguimiento a los estudiantes y para contar con información estadística actualizada.
- Los actores de la educación manifiestan lo central que es que el formación inicial docente se encuentre alineada a las políticas educativas (inclusión y carrera docente principalmente) y a las habilidades que estudios muestran que son centrales en las escuelas más efectivas como son la colaboración entre pares, el liderazgo y la investigación de las propias prácticas.
- Por su parte los empleadores, con quienes fue difícil recoger su visión como ya se mencionó, ven la necesidad de abrir el modelo formativo a la realidad del sistema educativo, su marco normativo y su diversidad, aspectos que reconocen como débiles en la formación de las pedagogías UC. Así mismo mencionan la necesidad de promover de manera más clara el trabajo colaborativo.

5. IMPACTO INSTITUCIONAL DEL PROYECTO DE DIAGNÓSTICO Y DISEÑO DEL PLAN DE IMPLEMENTACIÓN

Si bien el diagnóstico tiene como propósito levantar información para luego intervenir a través de un plan, en el marco del desarrollo del diagnóstico se fueron desarrollando algunas situaciones y tomando decisiones que serán un aporte en el mejoramiento del proceso formativo de los futuros estudiantes y por lo mismo para el desarrollo del plan de implementación FID.

En primer lugar, se puede mencionar que el proceso de desarrollo de este diagnóstico se ha realizado al mismo tiempo que el diseño del plan estratégico de la facultad de educación y del Campus Villarrica, lo que ha permitido ir viendo el mejoramiento institucional de manera integral, y con ello esbozando una trayectoria de mejoramiento de manera más sistémica y sustentable en el tiempo, identificando las estrategias y vías más adecuadas para solventarlas.

Además, como ya se ha mencionado, el despliegue del diagnóstico ha permitido ir desarrollando un trabajo sistemático y estratégico con al Campus Villarrica lo que ha permitido no sólo realizar un análisis institucional en conjunto, sino que también comenzar a desarrollar acciones de articulación tendientes a alinear las carreras de pedagogía que se dan en dicho campus al modelo formativo implementado por la facultad de educación en Santiago. Este acercamiento generado en el marco del diagnóstico sienta las bases de un mejoramiento integrado entre ambas sedes en el marco del plan de implementación próximo a implementar.

Un aspecto de suma relevancia que se ha ido produciendo en el marco del diagnóstico también tiene que ver con la progresiva instalación de la idea de referirse a los programas de formación inicial docente desarrollados por la universidad como las “Pedagogías UC”, independiente de las facultades o campus donde estas se gestionen. Lo anterior en el entendido que tienen un sello común y que son

parte de una misma institucionalidad. Esta nueva concepción ha sido recogida por las autoridades de la universidad y ya se observan coordinaciones para que comience a operar bajo esta perspectiva. Por ejemplo, el diseño de la difusión de las carreras para el próximo año se ha alineado a esta visión, pensando en una estrategia de manera única e integral que releva esta perspectiva.

Por último, mencionar que el diagnóstico ha permitido abrir espacios institucionales liderados por la Vicerrectoría Académica de coordinación entre las facultades implicadas en los distintos programas de formación inicial docente que tiene la universidad. Esta coordinación institucional ha permitido reforzar instancias de trabajo con las autoridades de esas facultades tendientes a alinear la oferta formativa inicial docente de la universidad en el marco del modelo formativo de las pedagogías UC. Claramente esta coordinación institucionalizada será una condición clave para el desarrollo del plan de implementación FID y el mejoramiento institucional esperado. En este contexto, los pares internacionales y nacionales consultados en entrevistas para nuestro Plan Estratégico Institucional, así como las reflexiones que la Dirección de la Facultad junto a la Dirección Superior de la Universidad han realizado, indican que siendo la Facultad un espacio de formación docente de calidad, que innova en sus procesos de enseñanza y aprendizaje obteniendo buenos resultados, podría extender el modelo de gestión académica interdisciplinaria e interfacultades a áreas aún no cubiertas y de gran demanda hoy en Chile. Desde el Convenio desarrollado el 2012, se han venido creando carreras interfacultades con visión integradora e interdisciplinaria, especialmente para Pedagogías Medias. Es así como se creó la Pedagogía Media en Ciencias y Matemática, con participación de 5 Facultades (Educación junto a Ciencias Biológicas, Química, Física y Matemáticas); recientemente, la Pedagogía en Inglés para Educación Básica y Media, junto a la Facultad de Letras; la Pedagogía en Religión, cuya gestión académica se ha reestructurado para quedar en manos de las Facultades de Educación y de Teología. En esta línea es que se plantea la ampliación de la oferta de formación al área de la Pedagogía en Educación Física y de la Salud, aplicando el modelo interdisciplinario, con la participación, desde su creación, de distintas unidades académicas, en este caso: Medicina, Área de Deportes UC y Educación. Dicho Programa pondrá un énfasis importante en el cuidado de la salud en un sentido amplio y en el carácter interdisciplinario para cubrir las necesidades de formación integral de un profesional del área en la actualidad.

6. TEMÁTICAS CRÍTICAS IDENTIFICADAS PARA EL MEJORAMIENTO DE LA FORMACIÓN DOCENTE

TEMÁTICA CRÍTICA IDENTIFICADA	DIAGNÓSTICO	OBJETIVO ESPECÍFICO DEL PLAN DE IMPLEMENTACIÓN QUE ABORDARÁ ESTA TEMÁTICA
<p>Temática 1: Coherencia interna de los distintos niveles curriculares del plan de estudios y de su implementación.</p>	<p>– La estructura curricular de las carreras de pedagogías no es homogénea, faltan programas de cursos por rediseñar (pedagógicos y fundantes), hay carreras donde el modelo de Syllabus no está implementado por lo que no se puede garantizar el alineamiento constructivo y asegurar la contribución de cada curso al perfil de egreso, es urgente adecuar creditajes de prácticas progresivas, y de mallas en carreras que actualmente son de 400 créditos (Pedagogía de Educación Parvularia y</p>	<p>Objetivo 1: Articular oportunidades de aprendizaje coherentes con un modelo formativo basado en la práctica a lo largo de todos los planes de estudios de las Pedagogías UC en sus distintos niveles curriculares, y pertinentes a las</p>

	<p>Pedagogía de Educación Media PEM), para mejorar tasas de titulación oportuna.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Las tareas evaluativas de los cursos analizados son diversas en todas las carreras, pero en al menos la mitad de ellos no se explicita qué objetivos son los que se están certificando, lo que atenta contra el aseguramiento del perfil de egreso. - Los hitos de Egreso (“Seminario” y “Práctica Profesional”) tienen propósitos y objetivos de aprendizaje diferentes según la carrera, mostrando falta de claridad en lo que certifican, aun cuando tienen el mismo nombre. Solo Pedagogía en Inglés tiene hito intermedio de monitoreo del logro del perfil de egreso (ámbito disciplinar). - La implementación del modelo formativo de los cursos de práctica no está asegurada, hay carreras que no lo han adoptado y faltan instancias de formación para los docentes supervisores ya que el material escrito disponible no es suficiente. - El perfil de egreso no tiene instancias permanentes de seguimiento, los estudios de tributación de los cursos al perfil no tienen protocolos que aseguren la recogida, análisis y traspaso de información cuando cambia la jefatura de cada carrera o el comité curricular. 	<p>transformaciones del sistema educativo, incentivando la formación de académicos y la investigación en docencia para promover una formación efectiva y de creciente calidad de futuros profesores y educadores.</p>
<p>Temática 2: Pertinencia del plan de estudios con los nuevos requerimientos del sistema educativo y la política educativa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Los resultados de la Evaluación Nacional Diagnóstica muestran que el modelo formativo y su implementación son efectivos y sitúa a los estudiantes sobre el promedio nacional en todas las carreras que lo rindieron. No obstante, hay bajo desarrollo de habilidades de comunicación escrita y conocimiento del sistema escolar y las políticas educativas. - Estudiantes y recién egresados de los programas FID UC cuentan con un bajo nivel de conocimiento y familiaridad con las principales políticas educativas y el funcionamiento del sistema educacional chileno. - Estudiantes y recién egresados de los programas FID UC carecen de oportunidades de inducción en herramientas para el trabajo administrativo escolar - Docentes UC presentan como debilidad una falta de capacidad para trabajar colaborativamente con colegas. 	<p>Objetivo 1: Articular oportunidades de aprendizaje coherentes con un modelo formativo basado en la práctica a lo largo de todos los planes de estudios de las Pedagogías UC en sus distintos niveles curriculares, y pertinentes a las transformaciones del sistema educativo, incentivando la formación de académicos y la investigación en docencia para promover una formación efectiva y de creciente calidad de futuros profesores y educadores.</p>
<p>Temática 3: Necesidad de</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Las vías inclusivas de ingreso en las pedagogías UC son subutilizadas en 	<p>Objetivo 3: Aplicar políticas de</p>

<p>fortalecer una propuesta formativa en y para la diversidad y la inclusión.</p>	<p>cuanto a cupos y las medidas de apoyo y nivelación a los estudiantes que ingresan por esta vía no estarían alineadas entre Santiago y Villarrica</p> <ul style="list-style-type: none"> - Es relevante desarrollar estrategias para captar estudiantes que ingresen a las pedagogías UC utilizando los cupos disponibles para ingresos especiales e inclusivos. También es fundamental institucionalizar medidas de acompañamiento y nivelación homologables entre campus y carreras. - Estudiantes y recién egresados de los programas FID UC carecen de oportunidades de aprendizaje y herramientas pedagógicas para trabajar con estudiantes diversos, en contextos de pobreza y con necesidades especiales. - Las principales críticas de los estudiantes y egresados a las mallas son la excesiva teorización de los cursos pedagógicos y fundantes y la falta de herramientas concretas de gestión en aula para la diversidad y contextos vulnerables. - Representación inequitativa de los distintos niveles de dependencia de los centros en la Red de Prácticas. 	<p>Inclusión y Diversidad UC que permitan generar accesos inclusivos a todas las Pedagogías ofrecidas por la universidad, velando por la progresión efectiva de todos y todas las estudiantes, y fomentar la formación para la diversidad en todos los planes de estudios, para otorgar a las y los estudiantes herramientas específicas para la enseñanza en contextos diversos.</p>
<p>Temática 4: Robustecer la modalidad de colaboración con Centros de Prácticas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Los profesores colaboradores demandan apoyos para mejorar sus desempeños docentes y ellos con los directivos de los centros educativos manifiestan la necesidad de un mejoramiento en las vías de comunicación con la universidad en el marco del sistema de prácticas. - La mayoría de los estudiantes de los últimos años recomienda su centro de práctica a otros alumnos, siendo el aspecto más importante para recomendar un centro el clima escolar, tanto en aula como laboral en general del establecimiento. - Los supervisores reportan la necesidad de continuar formándose en acompañamiento a la mejora pedagógica y en diversidad e inclusión. - Fortalecer el modelo de colaboración con centros de práctica con alto nivel de compromiso y bien evaluados por los estudiantes, considerando sus necesidades y estableciendo metas comunes. - Diseñar una trayectoria para los colaboradores que reconozca los años de colaboración y las evaluaciones de estudiantes y supervisores, potenciando la figura de profesores colaboradores – supervisores, para favorecer la coherencia en la formación y aumentar la retroalimentación del desempeño de los estudiantes. 	<p>Objetivo 2: Fortalecer la colaboración con el sistema escolar para retroalimentar la formación inicial e informar la permanente mejora de las oportunidades de aprendizaje establecidas en los planes de estudio de las Pedagogías UC, establecer redes de mutuo beneficio entre estos programas y los centros de práctica, y con ex alumnos y empleadores promoviendo oportunidades para su desarrollo profesional.</p>



<p>Temática 5: Débil y escaso vínculo con egresados y empleadores.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - La mayoría de los egresados no mantiene vínculos con la universidad, aunque sí manifiestan interés en potenciarlo. - Los principales ámbitos de aporte a la sociedad que los egresados perciben que hacen se dan en la innovación y mejoras pedagógicas en los establecimientos que trabajan, su calidad profesional y el vínculo con los estudiantes. - No existe una estrategia de vinculación con los egresados la que es necesaria generar ya que son el principal vínculo de la universidad con la sociedad y una posible fuente de colaboradores que otorguen coherencia entre la Red de Práctica y el enfoque pedagógico de las pedagogías UC. - Fortalecer el vínculo con empleadores ya que no fue posible hacer el levantamiento de información propuesto inicialmente debido a la falta de contacto con este actor. Se debe resaltar la importancia de los empleadores como fuente de retroalimentación sobre el proceso formativo y como vínculo con el medio. 	<p>Objetivo 2: Fortalecer la colaboración con el sistema escolar para retroalimentar la formación inicial e informar la permanente mejora de las oportunidades de aprendizaje establecidas en los planes de estudio de las Pedagogías UC, establecer redes de mutuo beneficio entre estos programas y los centros de práctica, y con ex alumnos y empleadores promoviendo oportunidades para su desarrollo profesional.</p>
<p>Temática 6: mejorable manejo del modelo formativo en los académicos involucrados en las pedagogías UC y de las condiciones para vincularse estratégicamente en uno de sus pilares como son las instancias de prácticas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Falta de espacios institucionalizados y comparables entre carreras para brindar oportunidades de formación a docentes en pos de la implementación del modelo formativo centrado en la práctica. Aun cuando existen manuales, documentos de apoyo e instancias de inducción a nivel de facultad, éstas son insuficientes y se indica la necesidad de fortalecer este aspecto, ya que hoy principalmente el aseguramiento de la formación estaría dependiendo del rol y liderazgo que asuman las coordinaciones de práctica. - La socialización y formación a los académicos del Modelo Formativo ha sido ocasional y con pocas instancias de diálogo. - Parte importante de extensión e implementación del Modelo Formativo se ha realizado desde los mismos profesores de manera autodidacta, mediante conversaciones y trabajo en equipo. Pocas instancias formales para ello. - Débil comunicación entre la Facultad de Educación y las Facultades disciplinares que realizan cursos de servicios. Se requiere intencionar un mayor diálogo de la disciplina con la didáctica. - Respecto de la existencia de instancias de articulación y vinculación entre equipos de supervisión práctica y equipos docentes de cursos lectivos para favorecer el alineamiento, en Santiago esto hoy depende del trabajo de las 	<p>Objetivo 1: Articular oportunidades de aprendizaje coherentes con un modelo formativo basado en la práctica a lo largo de todos los planes de estudios de las Pedagogías UC en sus distintos niveles curriculares, y pertinentes a las transformaciones del sistema educativo, incentivando la formación de académicos y la investigación en docencia para promover una formación efectiva y de creciente calidad de futuros profesores y educadores.</p>

	<p>coordinaciones de práctica, voluntades docentes para asistir a reuniones extra no remuneradas, y la falta de horarios institucionalizados para estos fines. En Villarrica, se evidencia un trabajo más articulado dada la magnitud de carreras, docentes y estudiantes, el cual se da de manera espontánea e informal, pero no necesariamente enfocado en las necesidades de alineamiento entre cursos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Si bien hay alto interés de los académicos de planta ordinaria para participar del sistema de práctica señalan que consideran escasos, si no inexistentes, los incentivos para continuar haciendo ramos de supervisión. Los principales problemas son la distribución del tiempo que implica este tipo de curso y la rigidez de su estructura. Para ello, los académicos proponen generar laboratorios al estilo de colegios universitarios y vincular de mejor manera la investigación con las prácticas. - Fortalecer la comunicación entre la Facultad de Educación y las Facultades disciplinares que realizan cursos de servicios a través del diálogo de la disciplina con la didáctica. Se necesita integrar a los profesores de cursos interdisciplinarios en diálogo con los profesores de didáctica, por ejemplo, mediante cursos CPC. 	
<p>Temática 7: Debilidad en contar con información clave oportuna en el proceso de gestión de los programas formativos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - El nivel de digitalización de la Facultad (uso de herramientas digitales en apoyo académico y administrativo) es insuficiente y todos los estamentos coinciden en que se debe avanzar en esta materia. - Se detectan una serie de herramientas tecnológicas que unánimemente se cree que apoyarían fuertemente a la gestión académica y administrativa. - No hay un sistema de gestión que centralice la información de ingreso, beneficios económicos, asistencia estudiantil y trayectoria curricular de los estudiantes que sea fácil y accesible para quienes toman decisiones, lo que impide tomar acciones oportunas como desarrollar remediales a los estudiantes con perfiles de riesgo de manera sistemática, entregar información sobre el perfil de ingreso a docentes, entre otras tareas. - Dentro de las fuentes de evidencia que se utilizan para la toma de decisiones de las clases por parte de los académicos, y sobre la malla y su implementación por parte de Jefes de carrera y comités curriculares, no se menciona el sistema de monitoreo curricular (evaluación de oportunidades de aprendizaje) con que actualmente cuenta la Facultad de Educación. - Gran diferencia existente en el manejo de información del sistema de 	<p>Objetivo 4: Desarrollar sistemas informáticos de seguimiento curricular y de oportunidades de aprendizaje de las y los estudiantes al interior de todas las Pedagogías UC, para monitorear la trayectoria de los estudiantes y proveer mecanismos de alerta temprana a la vez que promover una retroalimentación efectiva hacia la gestión de los procesos formativos.</p>

	<p>práctica entre Campus San Joaquín y Campus Villarrica. Se hace necesario actualizar el Sistema de Seguimiento de Prácticas, que permite tanto la gestión operativa, como la gestión académica de las experiencias de práctica. Esta plataforma requiere una actualización que considere las necesidades actuales de gestión que han ido emergiendo en la implementación del modelo formativo y la incorporación del campus Villarrica.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dificultad en contactar a egresados, y empleadores en particular, para el diagnóstico demanda generar un sistema de seguimiento que permita mantenerlos conectados con la universidad, entender sus necesidades de apoyo y conocer la influencia que tienen en su entorno. - Se requiere desarrollar un sistema digital unificado de gestión que incluya al menos: <ul style="list-style-type: none"> a) Sistema de seguimiento curricular para la gestión académica. b) Sistema de gestión de la información oficial de la Facultad. c) Sistema de seguimiento a egresados. d) Sistema de monitoreo de aprendizajes. 	
<p>Temática 8: necesidad de redefinir espacios para mejorar condiciones de algunas salas y para una mejor gestión académica acercando a todos los programas de pedagogía a la facultad de educación</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Falta de integración del actual modelo formativo por parte de las carreras que se imparten en Campus Villarrica (Pedagogía de educación parvularia y de educación básica) y Campus Oriente (pedagogía en religión). - Los programas que poseen mallas nuevas, ya sea por rediseño o por creación de la carrera (Religión e Inglés, respectivamente), requieren de monitoreo intensivo para poder analizar la implementación de las mallas y levantar la necesidad de ir incorporando algunos ajustes sobre la marcha - Los niveles de satisfacción general y las calificaciones promedio de la Sala de Estudios (Santiago y Villarrica), Sala de Música (sólo Santiago) y Laboratorio de Ciencias (Villarrica) sugieren que se hace pertinente en ellos ciertos ajustes y mejoras 	<p>Objetivo 5: Dotar a las carreras de Pedagogías Medias UC de una infraestructura acorde a las innovaciones propuestas por el Modelo Formativo, para llevar a cabo adecuadamente los procesos de formación, así como contribuir a la construcción de la identidad profesional y de comunidad de las y los futuros docentes.</p>
<p>Temática 9: procesos administrativos y de gestión poco fluidos por el aumento de complejidad de la labor a realizar (aumento de matrícula y de vinculación con otras facultades)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - El aumento del número de programas y estudiantes en Santiago hace necesario reevaluar el perfil y la cantidad de administrativos que actualmente se desempeñan en la Facultad. - Existe un consenso generalizado respecto a la importancia de los asistentes en los procesos institucionales. - Se aprecia que la carencia de asistentes administrativo y profesionales en 	<p>Objetivo 5: Dotar a las carreras de Pedagogías Medias UC de una infraestructura acorde a las innovaciones propuestas por el Modelo Formativo, para llevar a cabo adecuadamente los procesos de formación, así como contribuir a la</p>

	<p>Santiago y Villarrica.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Un 95% de los académicos y un 96% de los funcionarios considera que es necesario incluir un profesional adicional para las carreras de Pedagogía en Educación Parvularia y Básica en Santiago. - Así mismo, se evidenció que una de las carencias más importantes en la digitalización de procesos es la carencia de una persona encargada de recibir requerimientos de información y digitalización y luego gestionarlos. 	<p>construcción de la identidad profesional y de comunidad de las y los futuros docentes.</p>
<p>Temática 10: ampliación de oferta de formación y habilitación de nuevos espacios para las Pedagogías Medias UC</p>	<ul style="list-style-type: none"> - El incremento de nuevas carreras, así como los desafíos de una formación interdisciplinaria, relevan la importancia de adecuar y habilitar los espacios de un modo más acorde al modelo formativo. - Esta misma condición de trabajo interfacultades reclama la existencia de espacios de construcción social identitaria comunes para los futuros docentes que se forman en estos programas. 	<p>Objetivo 6: Ampliar la oferta académica a través de un nuevo Programa de Pedagogía en Educación Física y Salud, con carácter interdisciplinario e interfacultades y alineado con el modelo formativo para las Pedagogías UC.</p>

7. RESUMEN DEL CONTENIDO DE LA PROPUESTA DE PLAN DE IMPLEMENTACIÓN

El plan de implementación FID se orientará a mejorar las condiciones para consolidar un modelo formativo en las pedagogías UC basado en la práctica y pertinente a las demandas del sistema educativo que vele por la progresión efectiva de todos sus estudiantes y los prepare para ser un aporte significativo al sistema educativo y la sociedad chilena.

Para ello se buscará promover y estructurar oportunidades de aprendizaje coherentes a lo largo del plan de estudios con un modelo formativo basado en la práctica y pertinente a las transformaciones del sistema educativo para una formación efectiva y de creciente calidad de los futuros docentes. Este propósito implicará identificar los perfiles de ingreso de los estudiantes con información pertinente que permita diseñar apoyos adecuados a su diversidad. Así mismo será necesario terminar de consolidar las transformaciones iniciadas en el PMI anterior robusteciendo el modelo formativo para que se extienda al resto de las mallas curriculares de los programas de las pedagogías UC a nivel de su estructural curricular y de su implementación. Este trabajo también requerirá rediseñar instancias de monitoreo y certificación de los perfiles de egreso de cada uno de los programas.

Otro elemento clave que será clave en el plan de implementación es el hecho de fortalecer la colaboración con el sistema escolar involucrando a sus establecimientos y agentes educativos para promover el desarrollo profesional y liderazgo, retroalimentando con ello la propuesta UC de formación inicial docente mejorando así las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes. En concreto este propósito requerirá rediseñar el modelo de colaboración de mutuo beneficio implicado en la relación de la universidad con los centros de práctica y por otro lado diseñar un modelo de seguimiento para fortalecer el vínculo y la colaboración con egresados y empleadores.

Un ámbito que como universidad se desea promover es la generación de un diseño institucional que forme en diversidad y para la

diversidad, promoviendo una matrícula más heterogénea y que vele por la progresión efectiva de todos estudiantes, fomentando un plan de estudios para la docencia en contextos de diversidad. Con ello, para fomentar la diversidad de la matrícula y la progresión efectiva de sus estudiantes será necesario realizar un análisis y proponer una mejora de los múltiples sistemas de ingreso y acompañamiento existentes actualmente en la universidad. Así mismo, para favorecer una formación que prepare a los futuros docentes para trabajar en contextos diversos se deberá generar un marco curricular favorable para poder establecer la diversidad como un eje central y transversal en la formación inicial docente

Desde un punto de vista operativo y asociado a la gestión, se propone desarrollar sistemas de seguimiento para monitorear la trayectoria curricular de los estudiantes y promover una retroalimentación efectiva hacia la gestión de los procesos formativos. Específicamente esto requerirá del diseño y pilotaje de un sistema de seguimiento para el monitoreo curricular y para fortalecer un vínculo institucional efectivo con egresados y empleadores. En este mismo ámbito será necesario el fortalecimiento digital del sistema de prácticas y su plataforma de retroalimentación (videos) para el monitoreo de aprendizajes y el desarrollo de un centro de estadísticas e información centralizada de Pedagogías UC.

Finalmente, y en relación a la ampliación de la oferta formativa de los últimos años, así como la venidera, se propone dotar de una infraestructura adecuada y acorde a los desafíos de implementación del modelo formativo UC, con la habilitación y alhajamiento de nuevos espacios para reunir a las Pedagogías Medias UC en un espacio identitario y de estudios común, con dependencias ad hoc para una formación de calidad.

8. ANÁLISIS DE LA EJECUCIÓN FINANCIERA DEL PROYECTO DE DIAGNÓSTICO Y DISEÑO

La ejecución presupuestaria del diagnóstico fue llevada a cabo muy cercana a la propuesta originalmente presentada en el proyecto aprobado por MINEDUC a finales del año pasado. A pesar de ello se solicitaron algunas reitemizaciones para llevar a cabo mejor algunas actividades en el corto tiempo con que se contó para desarrollar el diagnóstico.

Finalmente, se ejecutó el total del monto definido por el MINEDUC para la realización del diagnóstico, ejecución que se encuentra plenamente respaldada en sus gastos. Se presenta una tabla resumen de los ítems de gastos, su descripción y montos utilizados en cada ítem.

Item	Subitem	Descripción	Monto (\$)
VISITAS Y ESTADÍAS FID	PASAJES	Compra pasajes aéreos visita Universidad de Michigan formación inicial por docentes de la Facultad.	4.689.456
VISITAS Y ESTADÍAS FID	VIÁTICOS	Viáticos por visitas Universidad de Michigan formación inicial por docente de la Facultad	4.000.000

SUELDOS FID	HONORARIOS	Contratación de personal a honorarios por los servicios de coordinador general, coordinador de terreno, asistentes de línea, y ayudantes técnicos para diagnóstico	59.779.999
BIENES FID	TECNOLOGÍAS DE INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN	Compra de bienes correspondientes a Notebook, computadores, discos externos, pendrive, impresoras, grabadoras, proyectores, Tablet.	13.545.413
GASTOS DE OPERACIÓN FID	GASTOS DE TRASLADO	Pasajes aéreos por viajes realizados por coordinador general, coordinador de terreno, asistentes de líneas, desde Villarrica a Santiago y de Santiago a Villarrica, en función de los talleres efectuados en ambos Campus.	3.652.888
GASTOS DE OPERACIÓN FID	ORGANIZACIÓN DE TALLERES, SEMINARIOS, CHARLAS	Coffe break, almuerzo por taller efectuados en Campus San Joaquín y Campus Villarrica	4.880.450
GASTOS DE OPERACIÓN FID	INSUMOS DE OFICINA	Compra de papelería, materiales de escritorio y tóner.	1.965.639
BIENES FID	ALHAJAMIENTO	Compra de sillas para escritorios	626.155
VISITAS Y ESTADÍAS FID	MANTENCION (NACIONAL)	Mantención Nacional correspondiente a viajes realizados por coordinador general, coordinador de terreno, asistentes de líneas, desde Villarrica a Santiago y de Santiago a Villarrica, en función de los talleres efectuados en ambos campus.	6.860.000
TOTAL			100.000.000

PUC1797-FID: Resumen de Ejecución Presupuestaria al 28/07/2018 (100% Recursos MINEDUC)

Ítem	(1) Presupuesto Vigente \$	(2) Gastos Devengados \$: Efectivos + Gastos por pagar			(1-2) Saldo Presupuestario \$
		(a) Efectivo	(b) Por Pagar	(a+b) TOTAL	
SUELDOS FID	59.779.999	22.910.000	36.869.999	59.779.999	0
VISITAS Y ESTADIAS FID	15.549.456	15.549.456	0	15.549.456	0
BIENES FID	14.178.736	10.961.568	3.217.168	14.178.736	0
GASTOS DE OPERACIÓN FID	10.491.809	8.041.902	2.449.907	10.491.809	0
TOTAL	100.000.000	57.462.926	42.537.074	100.000.000	0

PUC1797-FID: Resumen de Ejecución Presupuestaria al 27/08/2018 (100% Recursos MINEDUC)

Ítem	(1) Presupuesto Vigente \$	(2) Gastos Devengados \$: Efectivos + Gastos por pagar			(1-2) Saldo Presupuestario \$
		(a) Efectivo	(b) Por Pagar*	(a+b) TOTAL	
SUELDOS FID	59.779.999	54.608.000	5.171.999	59.779.999	0
VISITAS Y ESTADIAS FID	15.549.456	15.549.456	0	15.549.456	0
BIENES FID	14.178.736	11.201.568	2.977.168	14.178.736	0
GASTOS DE OPERACIÓN FID	10.491.809	9.507.461	984.348	10.491.809	0
TOTAL	100.000.000	90.866.485	9.133.515	100.000.000	0

(*) Los gastos "Por Pagar" corresponden a:

- \$5.171.999: pago de 10% de retenciones por honorarios de junio y julio 2018.

- \$2.977.168 y \$984.348: pago a proveedor (cheque emitido y entregado, pero pendiente de cobro).

9. ANEXOS

Anexo 1: Listado miembros del equipo

Anexo 1-A: Listado miembros del equipo objetivo 1

Anexo 1-B: Listado miembros del equipo objetivo 2

Anexo 1-C: Listado miembros del equipo objetivo 3

Anexo 1-D: Listado miembros del equipo objetivo 4

Anexo 1-E: Listado miembros del equipo objetivo 5

Anexo 2: Carta Gantt de programación marzo a junio 2018

Anexo 3: Términos de referencia y perfiles para contrataciones

Anexo 3-A: Términos de referencia y perfiles para contrataciones objetivo 1

Anexo 3-B: Términos de referencia y perfiles para contrataciones objetivo 2

Anexo 3-C: Términos de referencia y perfiles para contrataciones objetivo 3

Anexo 3-D: Términos de referencia y perfiles para contrataciones objetivo 4

Anexo 3-E: Términos de referencia y perfiles para contrataciones objetivo 5

Anexo 4: Informe cualitativo y cuantitativo para cada una de las líneas de estrategia.

Anexo 4-A: Informe Extenso Objetivo 1

Anexo 4-B: Informe Extenso Objetivo 2

Anexo 4-C: Informe Extenso Objetivo 3

Anexo 4-D: Informe Extenso Objetivo 4

Anexo 4-E: Informe Extenso Objetivo 5

Anexo 5: Cuestionarios Cuantitativos

Anexo 5-A: Cuestionarios Académicos Santiago

Anexo 5-B: Cuestionarios Académicos Villarrica

Anexo 5-C: Cuestionarios Egresados PEB, PEM, PFM, INGLÉS Y RELIGIÓN Santiago

Anexo 5-D: Cuestionarios Egresados PEB Villarrica

Anexo 5-E: Cuestionarios Egresados PEP Santiago
Anexo 5-F: Cuestionarios Egresados PEP Villarrica
Anexo 5-G: Cuestionarios Funcionarios Santiago
Anexo 5-H: Cuestionarios Funcionarios Villarrica
Anexo 5-I: Cuestionarios Supervisores Santiago
Anexo 5-J: Cuestionarios Supervisores Villarrica
Anexo 5-K: Cuestionarios Estudiantes Primer año Santiago
Anexo 5-L: Cuestionarios Estudiantes Primer año Villarrica
Anexo 5-M: Cuestionarios Estudiantes Segundo a Quinto año Santiago
Anexo 5-N: Cuestionarios Estudiantes Segundo a Quinto año Villarrica
Anexo 5-Ñ: Cuestionarios Colaboradores Villarrica
Anexo 5-O: Cuestionarios Colaboradores Santiago

Anexo 6: Pautas de Grupos Focales y entrevistas

Anexo 6-A: Pautas de Entrevista Supervisores Colaboradores
Anexo 6-B: Pauta de Entrevista Actores de la Educación
Anexo 6-C: Pauta de Entrevista Coordinador de Práctica
Anexo 6-D: Pauta de Entrevista Evaluación Diagnóstica
Anexo 6-E: Pauta de Entrevista Funcionarios
Anexo 6-F: Pauta de Entrevista Jefes de Comités Curriculares
Anexo 6-G: Pauta de Entrevista Jefes de Carrera 1
Anexo 6-H: Pauta de Entrevista Jefes de Carrera 2
Anexo 6-I: Pauta de subDAE
Anexo 6-J: Pauta Grupo Focal Directivos Colaboradores
Anexo 6-K: Pauta Grupo Focal Estudiantes Egresados
Anexo 6-L: Pauta Grupo Focal Estudiantes Segundo Año

Anexo 6-M: Pauta Grupo Focal Jefes de Carrera

Anexo 6-N: Pauta Grupo Focal Planta Ordinaria y Adjunta

Anexo 7: Reportes de Información

Anexo 7-A: Reportes de información cualitativa objetivo 1

Anexo 7-B: Reportes de información cuantitativa objetivo 1

Anexo 7-C: Reportes de información cualitativa objetivo 2

Anexo 7-D: Reportes de información cuantitativa objetivo 2

Anexo 7-E: Reportes de información cualitativa objetivo 3

Anexo 7-F: Reportes de información cuantitativa objetivo 3

Anexo 7-G: Reportes de información cualitativa objetivo 4

Anexo 7-H: Reportes de información cuantitativa objetivo 4

Anexo 7-I: Reportes de información cualitativa objetivo 5

Anexo 7-J: Reportes de información cuantitativa objetivo 5

Anexo 8: Otros medios de verificación

Anexo 8-A: Informe de necesidades detectadas para cada área de la estrategia objetivo 1

Anexo 8-B: Informe de necesidades detectadas para cada área de la estrategia objetivo 3

Anexo 8-C: Informe de necesidades detectadas para cada área de la estrategia objetivo 4

Anexo 8-D: Repositorio de documentos de política pública objetivo 5

Anexo 8-E: Informe de requerimientos para la formación inicial docente objetivo 5

Anexo 8-F: Reporte alineamiento del modelo formativo UC con la política pública en FID objetivo 5

Anexo 8-G: Reporte alineamiento mallas curriculares pregrado UC con política pública FID objetivo 5

Anexo 8-H: Informe final análisis política pública FID y su relación con el modelo formativo objetivo 5

Anexo 9: Otros medios de verificación

Anexo 9-A: REPORTE FUSIÓN BASES DE DATOS (1)

Anexo 9-B: BD Centros de Práctica Perfiles FID_CB

Anexo 9-C: BD Colaboradores FID Vínculo con el medio_graficos

Anexo 9-D: Ev. Centros 2013 2017

Anexo 9-E: Ev. Colaboradores 2013 - 2017

Anexo 10: Informes de Avance por objetivo

Anexo 10-A: AVANCE Obj1

Anexo 10-B: AVANCE Obj2

Anexo 10-C: AVANCE Obj3

Anexo 10-D: AVANCE Obj4

Anexo 10-E: AVANCE Obj5



