

BINGO  
MTW 5868

Biblioteca CPEIP. MINEDUC.

D6790

Investigación

R838



**UNIVERSIDAD  
ALBERTO HURTADO**  
LA UNIVERSIDAD JESUITA DE CHILE



Biblioteca CPEIP. MINEDUC.

Resumen Ejecutivo del Estudio:

***Sistematización de la oferta de Programas  
Especiales de pedagogía en Educación Básica  
de las instituciones de educación superior  
chilenas.***

Informe elaborado por el Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación CIDE, perteneciente al Departamento de Educación de la Universidad Alberto Hurtado, para ser presentado al Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) del Ministerio de Educación

Investigadora Responsable. Andrea Ruffinelli V.  
Co-Investigador: Leandro Sepúlveda V.

Santiago, Diciembre de 2005

## Índice

<b>ÍNDICE</b> .....	<b>2</b>
<b>I. PRESENTACIÓN</b> .....	<b>3</b>
<b>II. OBJETIVOS Y PRODUCTOS DEL ESTUDIO</b> .....	<b>3</b>
II.1. OBJETIVO GENERAL: .....	3
II.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS .....	3
<b>III. METODOLOGÍA</b> .....	<b>4</b>
<b>IV. RESULTADOS OBTENIDOS</b> .....	<b>6</b>
IV. 1.- DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA .....	6
IV. 2.- UNIVERSIDADES .....	7
<b>V. PRINCIPALES HALLAZGOS DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS ‘DATOS DUROS’ (SEGMENTO CUANTITATIVO)</b> .....	<b>20</b>
V.1. LA OFERTA.....	20
V.2. PERFIL DE LOS ALUMNOS .....	21
V.3. INFRAESTRUCTURA Y RECURSOS.....	22
V.4. EVALUACIÓN DE LOS PROGRAMAS .....	23
V.5. EVALUACIÓN DEL CUERPO ACADÉMICO .....	25
V.6. IMPLEMENTACIÓN CURRICULAR.....	27
<b>VI. PRINCIPALES HALLAZGOS DESDE LA PERSPECTIVA DEL DISCURSO DE LOS ACTORES (SEGMENTO CUALITATIVO)</b> .....	<b>30</b>
VI.1. SOBRE LA DEFINICIÓN DE LOS PROGRAMAS. ....	30
VI.2. SOBRE LA MODALIDAD DE EJECUCIÓN .....	33
VI.3. SOBRE LA ESTRATEGIA METODOLÓGICA.....	34
VI.4. LAS PROPUESTAS DE MODALIDAD A DISTANCIA .....	36
<b>VII. REFLEXIONES, CONCLUSIONES FINALES Y SUGERENCIAS EN TORNO A LOS RESULTADOS DEL ESTUDIO</b> .....	<b>43</b>

## **I. Presentación**

El presente documento constituye el resumen ejecutivo del informe final del estudio realizado por el Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación, CIDE, perteneciente al Departamento de Educación de la Universidad Alberto Hurtado, solicitado por el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, CPEIP, y destinado a sistematizar la oferta de Programas Especiales de Pedagogía en Educación Básica de las instituciones de educación superior chilenas, ejecutado entre los meses de noviembre y diciembre de 2005.

El documento enfatiza los principales resultados obtenidos, así como también las conclusiones y sugerencias más relevantes para la generación y enriquecimiento de políticas de formación inicial docente en Chile.

## **II. Objetivos y productos del Estudio**

### **II.1. Objetivo General:**

Caracterizar la oferta programática impartida por instituciones chilenas de educación superior en torno a programas especiales de pedagogía en educación básica que permiten regularizar o completar la formación de docentes sin título que se encuentran impartiendo clases.

### **II.2. Objetivos Específicos**

- a) Describir los programas especiales de formación inicial de profesores impartido por Instituciones chilenas de educación superior.
- b) Estimar el ingreso, cobertura y egreso que tienen los programas especiales de formación de docentes en forma agregada y desagregada, según categorías de interés.
- c) Comparar la oferta de programas especiales y de regularización para la formación inicial de profesores, identificando límites y potencialidades, a fin de resaltar los principales nudos críticos relevantes del sistema en su conjunto.
- d) Elaborar un conjunto de sugerencias estratégicas acerca de la oferta de formación inicial de profesores, recogiendo los principales resultados obtenidos en el estudio.

Se entenderá por objeto de estudio los 2 tipos de programa especial de formación de profesores de Educación Básica que se imparten en modalidades semipresenciales o a distancia, a saber:

**Programas de regularización:** programas de formación de profesores creados para regularizar o completar la formación de docentes sin título profesional, que ejercen funciones docentes. Entre los requisitos de ingreso figuran experiencia docente previa y notas de enseñanza media.

**Programas especiales:** programas de formación de profesores a los que se ingresa sin el requisito de haber rendido la PSU (o antes PAA), en conjunto con otros requisitos variables.

Se excluyen de ambos tipos de Programas los que tienen como requisito de ingreso un título profesional previo, y se incluyen, para ambos tipos de programa, aquellos que se impartan bajo modalidad a distancia o semipresencial, y los programas vespertinos que se imparten presencialmente con asistencia a clases sólo algunos días de la semana, y/o en forma intensiva los sábados y períodos de vacaciones.

### III.- Metodología

El enfoque metodológico utilizado en este estudio se sustenta en la combinación de aproximaciones metodológicas y técnicas de recolección de información provenientes de las tradiciones cualitativa y cuantitativa, con especial énfasis en las primeras.

El estudio aborda la recolección y sistematización de información relativa a programas especiales y de regularización desde dos perspectivas:

**a) Segmento Cuantitativo:** Considera la totalidad de **académicos**, con jornada igual o mayor a media, que imparten clases en cada programa especial, la totalidad de **alumnos de último año** de la carrera (un curso, cuando existe más de una promoción del mismo año), y la totalidad de **egresados** de la última promoción (un curso, en caso de existir más de uno). A estos actores se aplican **cuestionarios** (alumno, egresado y académico), en forma virtual (vía correo electrónico) o en forma presencial (cuando fue posible reunir cursos). Otro elemento del segmento cuantitativo es la **Ficha del programa**, consistente en una matriz de datos a ser completada por el **coordinador de carrera** con eventual ayuda del equipo en terreno. En los casos en que no fue posible contar con la colaboración del coordinador u otra persona, se recurrió al **Análisis de datos de Fuentes Secundarias, relativo a** documentos públicos oficiales que resumen información masiva sobre determinada población,

fundamentalmente los documentos públicos oficiales, y en este caso, por ejemplo, sitios web institucionales, folletería, registros académicos, etc), En el caso de los programas que son impartidos en distintas sedes, o para distintos grupos curso, se cubrieron muestralmente, considerando, en cada caso, un grupo de la Región Metropolitana y –si lo hubiere- un grupo de provincia (ambos seleccionados al azar y en base a la disposición de la unidad académica).

**b) Segmento Cualitativo:** Considera la totalidad de **Decanos** (o autoridad equivalente) correspondientes a las facultades a las que se encuentren adscritos los programas especiales y/o de regularización; la totalidad de **Jefes/Directores de carrera** y/o totalidad de **Coordinadores Académicos** de carrera, **Muestra de académicos jornada completa** (para 4 programas: 1 de modalidad a distancia, uno de modalidad semipresencial y uno de modalidad presencial vespertino), **Muestra de alumnos de último año y egresados de la última promoción** (para los mismos 4 programas: 1 de modalidad a distancia, uno de modalidad semipresencial y uno de modalidad presencial vespertino). A estos actores se les aplicaron **Entrevistas en profundidad individuales** (Decanos), o **Entrevistas en profundidad grupales** (Jefe/Director de carrera junto a Coordinador carrera; Alumnos, Académicos).

La selección de la muestra de programas, a la que se agregó **Entrevistas Grupales en Profundidad** a una muestra de académicos con jornada igual o mayor que media, y a una muestra de alumnos de último año y egresados de última promoción, se realizó definiendo programas y entidades elegibles según la modalidad en que se impartan las carreras: Distancia, Semipresencial o Presencial Vespertino (incluye esta última modalidad clases los días sábado o intensivas en períodos de vacaciones), y velando por un equilibrio entre universidades públicas y privadas.

La mayor cantidad de programas encontrados se ofrece bajo modalidad presencial vespertina, por lo que se encuentra representada por 2 programas.

Las 2 modalidades restantes, distancia y semipresencial concentran la menor cantidad de oferta de programas, por lo que cada una de ellas será representada por un programa, seleccionado con los mismos criterios señalados para el caso de la modalidad presencial vespertina, lo que da un total de 4 muestras especiales, según se detalla en la tabla siguiente:

### Muestras especiales completas

Modalidad	Universidad y Programa	Muestra de programas
Distancia	U. Playa Ancha Distancia	1
Semi presencial	Academia Humanismo Cristiano	1
Presencial Vespertino (o sábados o intensivo vacaciones)	U. Tecnológica Metropolitana U. Arcis	2

#### IV. Resultados Obtenidos

##### IV. 1.- Descripción de la muestra

La unidad de estudio está constituida por cada programa especial y/o de regularización para pedagogía en educación básica, impartido por alguna institución nacional de educación superior. Se han definido como criterios para considerar a un programa como especial y/o de regularización, presentar uno o más de los siguientes:

- No encontrarse la rendición de PSU entre sus requisitos de ingreso
- No exigir rigurosamente experiencia docente
- Ser impartido en modalidad semipresencial, a distancia o presencial con clases sólo algunos días de la semana y/o sábado, más, eventualmente, clases en períodos de vacaciones.

El estudio tiene, desde una perspectiva, un carácter censal, abarcando la totalidad de programas especiales y/o de regularización existentes a la fecha, correspondientes a 15 universidades (todas ellas autónomas) que dictan 21 programas de pedagogía en educación básica, con características especiales, impartidos en sus distintas sedes y bajo diversas modalidades; y tiene, bajo otra perspectiva, un carácter muestral, dado que en los casos en que un mismo programa se impartía en distintas sedes, se cubrieron 2 de ellas, una en representación de la región metropolitana y otra de regiones. El criterio de selección de la muestra de regiones fue el de factibilidad relativa a disposición de las autoridades correspondientes a colaborar.

## **IV. 2.- Universidades**

Las 15 instituciones que imparten los diferentes programas son:

### **a) Especiales o de Regularización**

1. Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación
2. Universidad de Los Lagos
3. Universidad de Viña del Mar
4. Universidad Tecnológica Metropolitana
5. Universidad ARCIS
6. Universidad Arturo Prat
7. Universidad de Tarapacá
8. Universidad Austral de Chile
9. Universidad Academia de Humanismo Cristiano
10. Universidad Católica del Norte
11. Universidad Central (en convenio con Universidad Autónoma del Sur)
12. Universidad de Las Américas (también ofrece un programa regular de ingreso especial)

### **b) Regulares con ingreso especial**

13. Universidad Bolivariana
14. Universidad del Pacífico
15. Universidad Mariano Egaña

No se incorporan datos en profundidad (entrevistas, cuestionarios, etc.) de las universidades de Los Lagos, Arturo Prat, Bolivariana, del Pacífico, Las Américas y Mariano Egaña, dado que por diversas razones, no fue posible contar con la colaboración de estas casas de estudio para recabar la información necesaria. La Universidad de Los Lagos inicialmente declinó participar, y sólo muy tarde accedió hacerlo. La Universidad Arturo Prat desde el inicio señaló que sólo podría colaborar a partir de una fecha tardía, en tanto las Universidades del Pacífico, Las Américas y Mariano Egaña no aceptaron colaborar, esgrimiendo, principalmente, que sus programas no pertenecen a las categorías abordadas en este estudio.

#### **IV.3.- Programas según Tipo: Regularización, Especiales, Regulares (con ingreso especial)**

De los 21 programas ofrecidos, 9 son de *regularización*, 7 corresponden a la categoría de *programas especiales* y 5 son programas definidos como regulares por las universidades que los imparten, sin embargo, presentan características correspondientes a programas *especiales*, fundamentalmente en cuanto a requisitos de ingreso, razón por la cual se han incorporado al estudio.

##### **a) Programas de regularización**

Los 9 programas de *regularización* son impartidos por igual número de universidades, de las cuales 3 no pertenecen al Consejo de Rectores de Universidades Chilenas: Academia de Humanismo Cristiano, Universidad de Viña del Mar y Universidad de Las Américas.

De los 9 programas, 2 se encuentran cerrados desde el año 2004: U. de Viña del Mar y U. Austral de Chile. De los 7 restantes, 4 han decidido cerrar con la promoción ingresada el presente año: PTD U. Playa Ancha, U. De Los Lagos y U. De Tarapacá y Universidad Católica del Norte. Esta situación deja vigentes para el año 2006 sólo 3 programas de regularización.

En general, los 9 programas tienen una cobertura territorial amplia, que incluye, al menos la Región Metropolitana y alguna otra, a excepción de los programas de las universidades de Viña del Mar y Academia Humanismo Cristiano, con una cobertura menor, sólo en la Región Metropolitana.

No fue posible el acceso a datos de las universidades de Los Lagos y de Las Américas.

La clasificación de programas según modalidad en que se imparten (Distancia, Semipresencial o Presencial) da lugar a una muestra de 4 programas sobre los cuales se realizó un trabajo de campo cualitativo más exhaustivo. Esta muestra contempla un programa modalidad distancia, un programa modalidad semipresencial y 2 programas modalidad presencial vespertino (dada su mayor representatividad). En el grupo de programas de regularización se encuentran 2 de estas muestras especiales: U. Academia de Humanismo Cristiano (Semipresencial, que finalmente constituye un programa presencial) y U. Tecnológica Metropolitana (Presencial vespertino).



### Programas de Regularización

Universidad	Programa	Cobertura comunas	Cobertura regiones	Muestra	Vigencia programa
1. de Playa Ancha de Ciencias de la Educación	1. Programa Temporal Descentralizado Carrera de Educación Básica	6: Melipilla, San Antonio, Peñaflo, La Florida, Maipú, Curicó	3: RM, V, VII	San Antonio Melipilla	Cierra 2006
2. De Los Lagos	2. Programa Extraordinario de Titulación para Profesores de Educación General Básica	11: Santiago (Pudahuel, Puente Alto, Colina), Melipilla, Quillota, San Felipe, San Fernando, Constitución, Chillán, Osorno	6: RM, V, VI, VII, VIII, X	NO*	Cierra 2006
3. Academia de Humanismo Cristiano	3. Programa Especial de Formación Inicial para Docentes en Ejercicio	1: Santiago	1: RM	<b>ESPECIAL COMPLETA SEMIPRESENCIAL</b> Santiago	Vigente
4. de Viña del Mar	4. Educación General Básica*	1: Santiago	1: RM	Santiago	Cerró 2004
5. de Las Américas	5. Programa de Regularización de Educación Básica	5: Providencia, Santiago Centro, Maipú, Linares, Talagante	2: RM y VII	Santiago NO*	Vigente (sobre la base de reestructuración)
6. Austral de Chile	6. Programa Especial de Titulación de Profesores de Educación Básica	4: Santiago Valdivia Temuco Futrono	3: RM, IX, X	Santiago Valdivia	Cerró 2004
7. Tecnológica Metropolitana	7. Programa de Formación de profesores de Educación General Básica	4: Santiago, San Fernando, Ovalle, San Antonio	4: RM, IV, V, VI	<b>ESPECIAL COMPLETA VESPERTINA Sábado + Domingo Mensual + VACACIONES Stgo.</b> Santiago San Antonio	Vigente
8. de Tarapacá	8. Pedagogía en Educación Básica y Psicopedagogía	2: Santiago, Iquique (sin muestra, aparece sólo en entrevista decano) Peñaflo	1: RM	Santiago	Cerrará 2006
9. Católica del Norte	9. Licenciatura en Educación y Profesor de Educación General Básica	Nacional	13	Muestra	Cerrará 2006

\* Cuando no fue posible el acceso a una universidad, aparece la consigna 'No' en la columna 'Muestra'.

## **b) Programas Especiales**

Los 7 programas *especiales* son impartidos por 4 universidades, de las cuales 2 no pertenecen al Consejo de Rectores de Universidades Chilenas: U. Arcis y U. Central.

De los 7 programas, 1 se encuentra en calidad de 'congelado' para el año 2006: U. Arturo Prat, Pedagogía en Educación Básica. Se estudia su probable cierre para la sede Victoria, y continuidad, con cambios, para el programa que se imparte en la sede Santiago. Esta situación deja eventualmente vigentes para el año 2006, en las actuales condiciones, 5 programas especiales.

4 de los 7 programas tienen una cobertura territorial restringida, abarcando una región o comuna, en tanto los 3 restantes tienen una amplia cobertura (U. Playa Ancha distancia, 2 de los 3 programas de U. Arturo Prat).

En el grupo de programas especiales se encuentran 2 muestras también especiales, que incorporan un trabajo cualitativo de mayor profundidad: U. Playa Ancha (Distancia) y U. Arcis (Presencial vespertino).

**Programas Especiales**

Universidad	Programa	Cobertura comunas	Cobertura regiones	Muestra	Vigencia programa
1. de Playa Ancha de Ciencias de la Educación	1. Carrera Educación Básica con Licenciatura en Educación (distancia)	Nacional	13	<b>ESPECIAL COMPLETA DISTANCIA</b>	Vigente
	2. Pedagogía en Educación Básica (Vespertina)	1: Valparaíso	1: VI	Valparaíso	Vigente
2. Arcis	3. Pedagogía General Básica* <sup>1</sup>	1: Talagante	1: RM	<b>ESPECIAL COMPLETA VESPERTINA 2/3 Días + Sábado Tlgte</b>	Vigente
3. Arturo Prat	4. Pedagogía en Educación Básica *(Stgo/Victoria) (inicios regularización actual especial Victoria, ya no es indispensable ejercicio docente, discrepa web y unas y otras entrevistas)	8. Santiago, Iquique, Arica, Punitaqui, Salamanca, Illapel, Ovalle, Victoria	5: RM, I, II, IV, IX	Santiago NO** Victoria	Congelado para 2006 (probable cierre Victoria, Stgo continuará con cambios)
	5. Pedagogía en Educación Básica mención Lenguaje y Comunicación, Ciencias, Matemáticas, Educación Cristiana Evangélica (CECAD)*	16: Lo Prado, Recoleta, La Florida, Maipú, Pte. Alto, S. Bdo., Rancagua, Talca, Chillán, Concepción, Los Ángeles, Temuco, Valdivia, Osorno, Pto. Montt, Ancud	6: RM, VI, VII, VIII, IX, X	Puente Alto Talca (Rezagados)	Vigente
	6. Pedagogía Básica mención Lenguaje y Matemáticas (P.E. Calama)	1. Calama	1: II	Entrev jefa carrera (Rezagados)	Vigente
4. Central (Convenio con Autónoma del Sur)(inicios regularización, actual especial)	7. Programa Especial de Pedagogía General Básica*	1: Temuco	1: IX	Temuco	Vigente

\* Cuando no fue posible el acceso a una universidad, aparece la consigna 'No' en la columna 'Muestra'.

<sup>1</sup> \*señalan que han flexibilizado el requisito de ingreso relativo a experiencia docente, aceptando postulantes egresados de enseñanza media (UNAP Cead) o que sus destinatarios son efectivamente egresados de enseñanza media (U. Arcis y U. Viña del Mar)

Resumen Ejecutivo del Estudio "Sistematización de la oferta de Programas Especiales de pedagogía en Educación Básica de las instituciones de educación superior chilenas"

### **c) Programas Regulares (con ingreso especial)**

Los 5 programas *regulares* (definidos así por las propias instituciones que los dictan) son impartidos por igual número de universidades, de las cuales 4 no pertenecen al Consejo de Rectores de Universidades Chilenas: U. De las Américas, U. Del Pacífico, U. Mariano Egaña y U. Bolivariana.

Se trata de programas regulares entre cuyos requisitos de ingreso no figura rendición de PSU, y fundamentalmente exigen Licencia de Enseñanza Media y/o ser trabajador en cualquier área.

Los 5 programas se encuentran abiertos a postulaciones para el año 2006.

4 de los 5 programas tienen una cobertura territorial restringida, abarcando sólo la Región Metropolitana en 3 casos o sólo la V región para un programa (U. Playa Ancha). Sólo un programa tiene alcance nacional, dada su modalidad íntegramente a Distancia (U. Mariano Egaña).

### Programas Regulares (con ingreso especial)

Universidad	Programa	Cobertura comunas	Cobertura regiones	Muestra	Vigencia programa
1. de Playa Ancha de Ciencias de la Educación	1. Pedagogía en Educación Básica con mención en Educación Rural y Desarrollo (con cupos especiales sin PSU)	1: San Felipe	1: V	San Felipe	Vigente
2. de Las Américas	2. Pedagogía en Educación Básica	1: Santiago	1: RM	NO	Vigente
3. Bolivariana	3. Pedagogía Básica con mención en Inglés 2º ciclo. Ciencias, Educación Diferencial y Matemáticas	7: Santiago, La Pintana, Linderos, Linares, San Javier, Cauquenes, Parral	1: RM	NO	Vigente
4. del Pacífico	4. Pedagogía en Educación General Básica	2: Santiago Centro, Melipilla	1: RM	NO	Vigente
5. Mariano Egaña	5. Pedagogía en Educación Básica menciones Orientación, Evaluación institucional, Currículum.	Nacional	13	NO	Vigente

#### IV.4. Programas según Modalidad: Presencial, Semipresencial y Vespertina

##### a) Programas Modalidad Presencial

De los 21 programas en estudio, 16 son impartidos bajo **modalidad presencial**, implementándose la mayor parte de ellos en **modalidad exclusivamente sabatina** o en **modalidad vespertina + sabatina**. Otra modalidad, de menor frecuencia, es la **sabatina más períodos intensivos durante vacaciones**, seguida, en orden descendente, por la modalidad **diurna**, con clases de lunes a viernes durante todo el día (coinciden exactamente con los 4 programas que se definen como regulares).

Con menor frecuencia, se encuentran programas impartidos bajo **modalidad exclusivamente vespertina**, que incluye clases en ese horario, los 5 días de la semana. Finalmente, se encuentra también una alternativa a ser cursada en **horario exclusivamente vespertino, 3 días a la semana**.

Bajo la **modalidad exclusivamente sabatina** se encuentran 4 programas: PTD UPLA, U. Viña del Mar, UACH, UTA, U. Central; más una versión de un 5º (PTD UPLA), y 6º (UNAP Victoria) programa, y en **modalidad vespertina + sabatina**, incluyendo clases 2 a 3 días

semanales, más la mañana del sábado son 5 programas: Arcis, dos alternativas de Las Américas, UNAP Stgo. y Bolivariana.

Bajo **modalidad sabatina más períodos intensivos durante vacaciones** se encuentran 3 programas: UTEM, U. Lagos y Academia de Humanismo Cristiano, con distinta intensidad de clases en vacaciones, siendo la más intensiva Academia de Humanismo Cristiano, que completa 5 semanas intensivas anuales, y la menos intensiva U. Lagos, que completa 2 semanas anuales. La UTEM, además, incluye clases todos los días domingo, información verbal que difiere de la contenida en documentos públicos que señalan clases sólo un domingo al mes.

Bajo **modalidad exclusivamente vespertina** (clases 5 días semanales), se encuentran 2 programas (UPLA vespertino y del Pacífico), más una alternativa de Las Américas.

Finalmente, UPLA PTD, ofrece también la posibilidad de ejecutar su programa bajo **modalidad exclusivamente vespertina**, con clases 3 días a la semana.

### Programas modalidad presencial

Universidad	Programa	Días y Horario
1. de Playa Ancha de Ciencias de la Educación	1. Programa Temporal Descentralizado Carrera de Educación Básica	<b>Sábado</b> 9,30 – 19,00 ó <b>Vesp</b> 3d 19,00 – 21,30
2. De Los Lagos	2. Programa Extraordinario de Titulación para Profesores de Educación General Básica	<b>S + I:</b> Sábado 9,00 – 18,30 + 1 semana vacaciones invierno 1 semana vacaciones verano
3. Academia de Humanismo Cristiano	3. Programa Especial de Formación Inicial para Docentes en Ejercicio	<b>S + I:</b> Sábado, vacaciones invierno (2 semanas) + 3 semanas enero, 8,30 - 16,30
4. de Viña del Mar	4. Educación General Básica*	<b>S: Sábado</b> 8,15 - 19,15
5. Austral de Chile	5. Programa Especial de Titulación de Profesores de Educación Básica	<b>S: Sábado</b> 9,00 a 17,30 (Valdivia) <b>S: Sábado</b> 8,30 a 17,30 (Qta. Normal)
6. Tecnológica Metropolitana	6. Programa de Formación de profesores de Educación General Básica	<b>S + 1D + I:</b> Sábado + 1 Domingo mensual + 9d vacaciones invierno + 2 semanas vacaciones verano (documentos públicos) Entrevista señala clases todos los domingo.
7. de Tarapacá	7. Pedagogía en Educación Básica y Psicopedagogía	<b>S: Sábado</b> 8,30 – 15,00 (60% horas presenciales) Consigna 40% horas de investigación
8. Arcis	8. Pedagogía General Básica*	<b>Vesp 2/3d + S: 2/3d 19,00 - 22,00, sábado 8,30 a 19,00</b>
9. de Playa Ancha de Ciencias de la Educación	9. Pedagogía en Educación Básica (vespertino)	<b>Vesp 5d:</b> lu a vie 19,00 23,15
10. Arturo Prat	10. Pedagogía en Educación General Básica (Stgo/Victoria Presencial)*	<b>Vesp 3d + S:</b> 2d 19,00 a 22,00 + sábado 8,00 a 15,00 (Santiago) desde 2006 agrega mes completo enero lu-mie-jue-vie 19,00 a 22,00 y sábado 8,00 a 17,00 <b>Sábado</b> 8,30 – 13,15, 14,00 – 18,45 (Victoria)
	11. Pedagogía Básica mención Lenguaje y Matemáticas (P.E. Calama)	<b>Diurno:</b> Lu a vie 8,30 a 18,30
11. Central (Convenio con Autónoma del Sur)	12. Programa Especial de Pedagogía General Básica*	<b>S:</b> Sábado 9,30 – 13,00, 14,00 – 18,00
12. de Playa Ancha de Ciencias de la Educación	13. Pedagogía en Educación Básica con mención en Educación Rural y Desarrollo	<b>Diurno 5d:</b> Lu a vie 7,45 - 19,30
13. de Las Américas	14. Pedagogía en Educación Básica	<b>Diurno 5d medio día + S medio:</b> Sistema Modular : 2d semana 8:30 a 14:00+ Sábado (mañana) <b>Diurno 5d</b> : lu - vie 8:30 - 18:45 <b>Vesp 5d:</b> lu - vie 19:00 a 23:00 <b>Vesp 2d + S medio:</b> Executive : 2d semana 19:00 - 23:00+ Sábado (mañana)
14. Bolivariana	15. Pedagogía Básica con mención en Inglés 2º ciclo. Ciencias, Educación Diferencial y Matemática	<b>Diurno 5d:</b> 8:15 a 17:00 <b>Vesp 3d + S medio:</b> 19:00 a 22:00 + Sábado 8:00 a 14:00
15. del Pacífico	16. Pedagogía en Educación General Básica	<b>Vesp 5d:</b> Lu a vie 19,00 – 22,00

### b) Programas modalidad Semipresencial

Bajo **modalidad semipresencial** son impartidos 2 de los 21 programas en estudio: Programa Regularización U. De Las Américas y el Programa UNAP dependiente del Centro de Educación a Distancia, en ambos casos, las clases presenciales se dictan en forma vespertina 3 días a la semana, o en forma sabatina.

#### Programas modalidad semipresencial

Universidad	Programa	Régimen: Días y Horario
1. de Las Américas	1. Programa de Regularización de Educación Básica	<b>Vespertino</b> 3 días semana desde 19,00 (Stgo) <b>Sábado</b> (Linares y Talagante)
2. Arturo Prat	1. Pedagogía en Educación Básica mención Lenguaje y Comunicación, Ciencias, Matemáticas, Educación Cristiana Evangélica (CECAD)*	<b>S:</b> Sábado todo el día (1ª promoción ago 2002) <b>Vesp 3d:</b> Lu, mi, vie 19,00 - 22,15 (promoción 2003 en adelante), remediales martes y jueves.

### c) Programas Modalidad Distancia

Bajo la **modalidad Distancia** se imparten 3 de los 21 programas: UCN, UPLA distancia y UME.

#### Programas modalidad distancia

Universidad	Programa
1. Católica del Norte	1. Licenciatura en Educación y Profesor de Educación General Básica
2. de Playa Ancha de Ciencias de la Educación	2. Carrera Educación Básica con Licenciatura en Educación (distancia)
3. Mariano Egaña	3. Pedagogía en Educación Básica

### d) Programas de regularización según modalidad

De los 9 programas de regularización, sólo 1 se imparte bajo modalidad distancia, sólo uno lo hace en modalidad semipresencial, en tanto, los 7 restantes se dictan bajo modalidad presencial:

#### Programas de regularización modalidad a distancia:

Universidad	Programa
1. Católica del Norte	1. Licenciatura en Educación y Profesor de Educación General Básica



**Programas de regularización modalidad semipresencial:**

Universidad	Programa	Régimen: Días y Horario
1. de Las Américas	1. Programa de Regularización de Educación Básica	<b>Vespertino</b> 3 días semana desde 19,00 (Stgo) <b>Sábado</b> (Linares y Talagante)

**Programas de regularización presenciales**

Universidad	Programa	Días y Horario
1. de Playa Ancha de Ciencias de la Educación	1. Programa Temporal Descentralizado Carrera de Educación Básica	<b>Sábado</b> 9,30 - 19,00 ó <b>Vesp</b> 3d 19,00 - 21,30
2. De Los Lagos	2. Programa Extraordinario de Titulación para Profesores de Educación General Básica	<b>S + I:</b> Sábado 9,00 - 18,30 + 1 semana vacaciones invierno 1 semana vacaciones verano
3. Academia de Humanismo Cristiano	3. Programa Especial de Formación Inicial para Docentes en Ejercicio	<b>S + I:</b> Sábado, vacaciones invierno (2 semanas) + 3 semanas enero, 8,30 - 16,30
4. de Viña del Mar	4. Educación General Básica*	<b>S: Sábado</b> 8,15 - 19,15
5. Austral de Chile	5. Programa Especial de Titulación de Profesores de Educación Básica	<b>S: Sábado</b> 9,00 a 17,30 (Valdivia) <b>S: Sábado</b> 8,30 a 17,30 (Qta. Normal)
6. Tecnológica Metropolitana	6. Programa de Formación de profesores de Educación General Básica	<b>S + 1D + I:</b> Sábado + 1 Domingo mensual + 9d vacaciones invierno + 2 semanas vacaciones verano (documentos públicos) Entrevista señala clases todos los domingo.
7. de Tarapacá	7. Pedagogía en Educación Básica y Psicopedagogía	<b>S: Sábado</b> 8,30 - 15,00 (60% horas presenciales) Consigna 40% horas de investigación

**e) Programas Especiales según Modalidad**

De los 7 programas especiales encontrados, sólo uno se imparte bajo modalidad a distancia, y sólo uno bajo modalidad semipresencial. Los 5 restantes se dictan bajo modalidad presencial.

**Programas especiales a distancia:**

Universidad	Programa
1. de Playa Ancha de Ciencias de la Educación	1. Carrera Educación Básica con Licenciatura en Educación (distancia)

### Programas especiales semipresenciales:

Universidad	Programa	Días y Horario
1. Arturo Prat	1. Pedagogía en Educación Básica mención Lenguaje y Comunicación, Ciencias, Matemáticas, Educación Cristiana Evangélica (CECAD)*	<b>S: Sábado</b> todo el día (1ª promoción ago 2002) <b>Vesp 3d:</b> y Lu, mi, vie 19,00 - 22,15 (promoción 2003 en adelante), remediales martes y jueves.

### Programas especiales presenciales:

Universidad	Programa	Régimen, Días y Horario
1. Arcis	1. Pedagogía General Básica*	<b>Vesp 2/3d + S:</b> 2/3d 19,00 - 22,00, sábado 8,30 a 19,00
2. de Playa Ancha de Ciencias de la Educación	2. Pedagogía en Educación Básica (vespertino)	<b>Vesp 5d:</b> lu a vie 19,00 23,15
3. Arturo Prat	3. Pedagogía en Educación General Básica (Stgo/Victoria Presencial)*	<b>Vesp 3d + S:</b> 2d 19,00 a 22,00 + sábado 8,00 a 15,00 (Santiago) desde 2006 agrega mes completo enero lu-mie-jue-vie 19,00 a 22,00 y sábado 8,00 a 17,00 <b>Sábado</b> 8,30 - 13,15, 14,00 - 18,45 (Victoria)
	4. Pedagogía Básica mención Lenguaje y Matemáticas (P.E. Calama)	<b>Diurno:</b> Lu a vie 8,30 a 18,30
4. Central (Convenio con Autónoma del Sur)	5. Programa Especial de Pedagogía General Básica*	<b>S: Sábado</b> 9,30 - 13,00, 14,00 - 18,00

### f) Programas Regulares según Modalidad

De los 5 programas regulares (con ingreso especial) encontrados, sólo uno se dicta bajo modalidad distancia, íntegramente. Los 4 restantes lo hacen bajo modalidad presencial.

### Programas regulares a distancia:

Universidad	Programa
1. Mariano Egaña <sup>2</sup>	1. Pedagogía en Educación Básica

<sup>2</sup> Esta modalidad de ejecución (a distancia) hace discutible su clasificación en la categoría de programa regular, considerando que se trata de una carrera profesional de pregrado y que requiere particularmente del modelamiento, sin embargo, se ha respetado la clasificación que le ha dado la institución que la imparte.

**Programas regulares presenciales:**

<b>Universidad</b>	<b>Programa</b>	<b>Días y Horario</b>
1. de Playa Ancha de Ciencias de la Educación	1. Pedagogía en Educación Básica con mención en Educación Rural y Desarrollo	<b>Diurno 5d:</b> Lu a vie 7,45 - 19,30
2. de Las Américas	2. Pedagogía en Educación Básica	<b>Diurno 5d medio día + S medio:</b> Sistema Modular : 2d semana 8:30 a 14:00+ Sábado (mañana) <b>Diurno 5d :</b> lu - vie 8:30 - 18:45 <b>Vesp 5d:</b> lu - vie 19:00 a 23:00 <b>Vesp 2d + S medio:</b> Executive : 2d semana 19:00 - 23:00+ Sábado (mañana)
3. Bolivariana	3. Pedagogía Básica con mención en Inglés 2º ciclo. Ciencias, Educación Diferencial y Matemática	<b>Diurno 5d:</b> 8:15 a 17:00 <b>Vesp 3d + S medio:</b> 19:00 a 22:00 + Sábado 8:00 a 14:00
4. del Pacífico	4. Pedagogía en Educación General Básica	<b>Vesp 5d:</b> Lu a vie 19,00 - 22,00

## **V.- PRINCIPALES HALLAZGOS DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS 'DATOS DUROS' (SEGMENTO CUANTITATIVO)**

En esta sección se pretende relevar los elementos más significativos para la comprensión de la realidad encontrada a través de los resultados arrojados por el segmento cuantitativo del estudio, a partir de la aplicación de instrumentos desarrollados especialmente para estos efectos. Este relevamiento se sustenta en la configuración de nodos críticos y aspectos bien evaluados, para el análisis y toma de decisiones.

### **V.1. La oferta**

La oferta existente de *programas especiales* de pedagogía básica en las universidades chilenas es diversa y en algunos casos, difícilmente comparable. Como consecuencia de las condiciones de contexto, los datos recopilados permiten indicar que la oferta de programas de regularización que dio origen a este incremento de programas, tiende a disminuir (existe un cierre condicionado en el caso de las universidades públicas) y persisten, mayormente, los programas especiales.

En cuanto a la cobertura, se constata que más de 16.000 alumnos se han matriculado en este tipo de programas en los últimos 5 años. Esta cifra resulta sólo ilustrativa al considerar que no se han incorporado los datos del programa de la Universidad de Los Lagos, con matrícula muy considerable, ni las totalidad de datos de la Universidad Arturo Prat, cuyas matrículas son también muy considerables. Asimismo, cabe recordar que en los casos en que los programas se dictan en distintas versiones, sólo se ha consignado una muestra, razón por la que el dato también en esos casos es incompleto.

En relación a la matrícula particular de cada institución, puede decirse que, por lo general, los programas presenciales concentran un número discreto de alumnos (alrededor de 30 personas por promoción); la diferencia significativa en este caso se da en los programas a distancia que contienen una matrícula mucho más amplia. De hecho, la matrícula histórica de tres programas a distancia (UPLA, UNAP y UME) concentra casi el 70% del total de la matrícula del conjunto de la oferta existente. Aunque no existen datos detallados que permitan analizar con mayor profundidad este hecho, es factible que en este tipo de programas exista un mayor abandono o deserción de alumnos durante el transcurso de la carrera.

El arancel anual promedio de un programa de este tipo es de alrededor de \$705.000, valor inferior en más del 50% en comparación con el costo promedio de una carrera regular tradicional de Pedagogía en Educación

Resumen Ejecutivo del Estudio "Sistematización de la oferta de Programas Especiales de pedagogía en Educación Básica de las instituciones de educación superior chilenas"

Básica. La diferencia en el costo es aún mayor en programas de regularización, con un costo promedio de \$608.000 anuales, valor inferior en un 26% al de la media de los programas especiales estudiados, e inferior en un 58% al de la media del arancel para programas regulares tradicionales. Los costos bajan aún más si se trata de programas a distancia: \$519.000 anuales, un 64% más bajos que el promedio de los programas regulares tradicionales.

## V.2. Perfil de los alumnos

La característica global de estos programas apunta a abrir espacios a alumnos que no han tenido oportunidad anteriormente de cursar estudios superiores. Como característica común se observa sólo la exigencia de concentración de notas de la enseñanza media y, en algunos casos, la realización de entrevistas personales como forma de evaluar vocación profesional.

El perfil de los alumnos responde más a adultos jóvenes y adultos que han encontrado en este tipo de oferta una posibilidad efectiva de alcanzar un título profesional a un costo significativamente más bajo que las alternativas tradicionales, en horario compatible con actividades laborales y sin necesidad de pasar por filtros de admisión como rendición y/o puntaje PSU y peso de las notas de enseñanza media.

### a) Nodos críticos

- **Dificultad para filtrar a los postulantes de programas de regularización de acuerdo al perfil del público objetivo:** La mayoría de los alumnos y egresados consultados no ejercía ni ejerce actualmente la docencia. Más del 70% de los alumnos de programas de regularización no eran profesores que se encontraban ejerciendo sin título al momento de iniciar sus estudios, y más del 50% no lo son tampoco ahora .
- **La percepción de un perfil de 'incompetencias de entrada' de los alumnos, especialmente en programas de regularización:** Un 60% de los académicos consultados considera que sus alumnos cuentan con un nivel insuficiente de competencias al momento de ingresar al programa. En programas de regularización la situación es más crítica, pues el 65% percibe a sus alumnos con déficits de competencias, en tanto para programas especiales esta percepción baja al 30%.  
No obstante, más del 80% señala también que *los resultados de los alumnos son satisfactorios en consideración a los objetivos del programa.*

Este dato es interesante a la luz del hecho que una mayoría de académicos (52%) considera que deben adecuar las exigencias del programa para adaptarse a las posibilidades reales de tiempo de los alumnos. Un 84% señala que los alumnos disponen de poco tiempo para cumplir con los objetivos propuestos, sin embargo, mayoritariamente indican (74%) que el cumplimiento de las exigencias por parte de los alumnos, es satisfactorio.

### V.3. Infraestructura y recursos

La información entregada sobre condiciones de ejecución de los programas es variada de acuerdo a si el programa tiene asiento en un local de la propia universidad o se ubica en locales especiales a nivel descentralizado. En estos casos, por lo general existe mayor déficit de infraestructura o dificultad de acceso a recursos pedagógicos para la actividad docente, particularmente en cuanto a bibliotecas, acceso a internet y servicios de apoyo.

#### a) Nodos críticos

- **Las deficiencias a nivel de infraestructura y recursos:** aparecen sistemáticamente consignadas por todos los actores como la gran debilidad de los programas estudiados y particularmente de los de regularización. Sin embargo, en el caso de los académicos, este dato se contradice al ser consultados específicamente por el tema de los recursos, donde se registra una mayoría que señala coincidencia con la idea de su adecuación a las necesidades formativas.
- **La situación de infraestructura y equipamiento evaluada como particularmente deficitaria en programas de regularización y presenciales** (constituye el grupo mayoritario estudiado): más del 60% de los alumnos de programas de regularización y presenciales evalúan negativamente las condiciones de infraestructura, en cambio, alumnos de programas regulares, especiales y semipresenciales, sobrepasan el 80% de evaluaciones positivas para esta variable. Una situación similar se observa en la evaluación de servicios de apoyo.  
Los elementos peor evaluados son la cantidad de libros e infraestructura, con más del 60% de evaluaciones negativas, y más del 50% considera que el material de biblioteca, cuando lo hay, no es de buena calidad.

#### V.4. Evaluación de los programas

Formalmente la organización curricular se estructura en un promedio de 8 semestres y 3000 horas de clases (con excepción de un programa, U. Academia de Humanismo Cristiano, programa de 5 semestres de duración que exige 2 años de estudios previos de pedagogía).

Los programas de regularización cuentan, en promedio, con un 30% menos de horas de clases que los programas especiales, en tanto los programas a distancia declaran contar con un promedio también de alrededor de un 30% más que los programas presenciales, y si se compara la carga horaria promedio de programas de regularización con la carga horaria promedio de programas regulares tradicionales, la diferencia crece sustancialmente a favor de estos últimos, que cuentan con cerca de un 30% más de clases

##### a) Nodos críticos

- **La cuestionable capacidad para desarrollar en los tiempos y modalidades propuestas una formación de calidad:** la propia organización horaria de estos cursos (la mayoría concentrado en jornadas sabatinas o vespertinas de trabajo) hace factible pensar que 5 semestres bajo modalidad sabatina o vespertina difícilmente logran acercarse a la carga horaria de un programa tradicional de una duración similar, o bien, también es factible pensar que no existe un uso efectivo de este tiempo si se compara con la distribución de un programa de iguales características a lo largo de la semana en horarios diferenciados.
- **Dificultades comparativas en la valoración positiva de la oferta educativa por parte de alumnos de programas de regularización:** una importante mayoría (79%) refiere tener una *alta valoración de la formación recibida*. Sin embargo, la valoración más baja la hacen los alumnos de regularización, con un 77%. La más alta valoración del programa la tienen los alumnos del único programa regular que respondió al cuestionario (94%), en tanto los alumnos de programas especiales cuentan con un 90% de valoración positiva.
- **La falta de percepción de 'sello corporativo' al evaluar las fortalezas del programa:** En programas de regularización un 19% de los académicos definen como la principal fortaleza *el prestigio de*

la universidad y el programa, en cambio los académicos de programas especiales señalan la *consistencia de la estructura curricular* de este tipo de programas (19%). Dichos porcentajes representan las frecuencias más altas, pues en general las respuestas son muy dispersas, y claramente no puede hablarse de una tendencia al momento de establecer las fortalezas del programa

- **La ambigua percepción de existencia de un perfil profesional del egresado:** la mayoría de los académicos consultados señala que efectivamente el programa tiene un perfil de egresado claramente definido (88%) sin embargo, la escasa claridad en la definición del perfil profesional es un aspecto que se considera entre las principales debilidades mencionadas por los académicos tanto de programas de regularización como especiales.

#### **b) Aspectos mejor evaluados**

- **La alta valoración de la institución, el programa y el proceso formativo:** La mayoría de los alumnos y egresados (más del 90%) y de los académicos (casi un 90%) expresa una alta valoración de la institución, del programa y de la formación entregada por el programa, independientemente del tipo.
- **Alto nivel de satisfacción con la formación recibida:** Una gran mayoría de los alumnos y egresados (79%) manifiesta sentirse *satisfecho(a) de la formación recibida*.
- **El nivel de cumplimiento de los objetivos de los programas por parte de los alumnos:** Más del 80% de los académicos señala que *los resultados de los alumnos son satisfactorios en consideración a los objetivos del programa*. Un 74 % de los académicos afirma que los alumnos cumplen adecuadamente con las exigencias del programa, esto, a pesar que la mayoría (60%) señala que los alumnos que se incorporan al programa *no muestran un nivel adecuado de competencias*.
- **La coordinación entre los diversos componentes del programa:** La mayoría (70%) de los alumnos, egresados y académicos coincide al considerar que existe una buena coordinación entre las unidades a cargo, los docentes y asignaturas, así como una coherencia entre métodos de enseñanza, de evaluación y objetivos (más del 90%). También coinciden al señalar que el aspecto menos coordinado es la relación con la comunidad (alrededor del 50%).



- **La percepción de adecuación de la oferta formativa a la demanda social:** Tanto académicos como alumnos y egresados (más del 80%) perciben que el perfil profesional se ajusta a lo que el mundo laboral necesita. Sólo en programas especiales tiende a evaluarse como menos efectiva (46%) la integración de nuevas problemáticas en el plan de estudios programas de regularización que en los programas de regularización (60%).

### V.5. Evaluación del cuerpo académico

En general, el cuerpo académico que participa en estos programas tiene un perfil profesional y calificación académica satisfactoria, sin embargo, es significativo que más del 75% de ellos sólo tiene contrato a honorarios en los programas. Esto remite al carácter específico de tal modalidad, sustentado en el autofinanciamiento y en una relativa autonomía de las actividades y funcionamiento del resto de las reparticiones universitarias.

Los profesores contratados por horas tienden a concentrarse más en los programas de regularización, en que la media sube a 94%, en tanto baja a 68% en los programas especiales, y la tendencia a este tipo de contratación es aún más notoria en los programas a distancia, subiendo al 99%.

#### a) Nodos críticos

- **La no pertenencia formal de la mayoría de los académicos a las universidades que imparten los programas:** Casi un 40% de los académicos consultados ejercen la docencia en más instituciones que en aquella por la cual fueron consultados. Esto reviste especial interés para el análisis considerando que, en general, sólo respondieron cuestionarios académicos contratados por al menos media jornada en la institución. Aunque no es posible colegir directamente de los datos revisados, el hecho que la mayoría de los académicos no tengan contrato estable podría implicar considerables posibilidades de distancia con los alumnos.
- **La dividida y ambigua valoración de la calidad del cuerpo académico por parte de los propios académicos:** En este punto, los académicos presentan discrepancias entre sí y con los alumnos, señalando, en igual proporción de opinión, la calidad del cuerpo académico como una fortaleza y una debilidad. Luego, al ser consultados específicamente sobre la *evaluación del cuerpo académico*, la percepción de alta calidad de la totalidad o la mayoría

del cuerpo docente, aumenta a un 84%, a pesar de haber sido sindicada ya como una debilidad por el 50% de los académicos. Con todo, casi la totalidad de los académicos tiene una alta valoración de sus propias competencias y conocimientos para el desarrollo de las funciones que les son propias. Esta alta valoración disminuye, pero se mantiene alta, al evaluar a sus pares.

- **La baja tasa de socialización de los resultados de las evaluaciones académicas:** Más del 50% de los académicos reporta que los resultados de estas evaluaciones no son finalmente conocidos por ellos.
- **La baja participación de los alumnos en la evaluación de los académicos:** Menos del 50% de los consultados señala que el programa ofrece la posibilidad de evaluar formalmente a los académicos.
- **La particular desfavorable situación de los alumnos de programas presenciales respecto de la posibilidad de evaluar a sus académicos:** los alumnos de programas presenciales señalan mucho menos posibilidades que los alumnos de programas semipresenciales para evaluar formalmente a los académicos (90,6% y 44,4% , respectivamente).

#### **b) Aspectos mejor evaluados**

- **La alta valoración de la calidad del cuerpo académico por parte de los alumnos y egresados:** En relación a la calidad del cuerpo académico, la mayoría (74%) refiere que la *totalidad o la mayoría de los académicos demuestran una alta calidad académica* y un 82.6% señala que los *docentes conocen y manejan los planes y programas de estudio vigentes* (enseñanza básica).
- **La existencia de mecanismos de evaluación del quehacer académico:** un porcentaje significativo de académicos, sin distinción entre tipo de programas, afirma su existencia (76%) siendo la docencia el principal aspecto considerado en las evaluaciones (75%) en tanto más del 90% señala que el aspecto menos considerado por las evaluaciones es la participación de los docentes en actividades de investigación. La mayoría (60%) de los académicos indica que el ámbito de mayor impacto de la evaluación académica es la práctica docente, en cambio más del 80% considera que no tiene impacto alguno en la contratación o despido de académicos.

## V.6. Implementación curricular

### a) Metodología de enseñanza y evaluación

#### Aspectos mejor evaluados

- **La presencia (al menos en el discurso) de metodologías de enseñanza renovadas:** Entre las **modalidades de enseñanza** más recurrentes, reportan el uso habitual de clases interactivas (75%) y los trabajos grupales (60%), no obstante en esta dimensión las clases expositivas siguen ocupando un lugar destacado (74%)
- **La coexistencia de variadas metodologías de enseñanza y evaluación, innovadoras y tradicionales:** Casi la totalidad de los alumnos (90%) señala el *trabajo grupal como frecuente* metodología de enseñanza, un importante 76% señala como frecuente una metodología más conservadora: las *clases expositivas* y un 73.8% plantea el *trabajo práctico*. Se observan variadas e innovadoras estrategias evaluativas, coexistiendo con modalidades tradicionales (trabajo grupal, exposiciones orales, pruebas escritas).
- **El tipo de habilidades evaluadas en las pruebas, con tendencia a ser habitualmente habilidades de orden superior:** se observa una clara tendencia a relevar las de orden superior: un 90% refiere que principalmente es la *capacidad de aplicar contenidos*. Un 87% refiere que es la *capacidad de análisis e interpretación de contenidos* y un 85% señala que es la *capacidad de trabajo en equipo*.

#### Nodos críticos

- **La predominancia de metodologías de enseñanza y evaluación tradicionales:** La mayoría coincide en señalar las clases expositivas como la metodología más usada en la enseñanza, (71% egresados y 70% alumnos) en tanto que igual porcentaje indica que las pruebas escritas siguen constituyendo el principal medio de evaluación, este escenario discrepa del que presentan los académicos, señalando en un 75% las clases interactivas, seguidas de las expositivas como las modalidades de enseñanza más recurrentes.

## **b) Disponibilidad de tiempo de los académicos**

### **Nodos críticos**

- **Discrepancias en la percepción de la disponibilidad de tiempo de los académicos para satisfacer las necesidades de los alumnos, en desmedro de los alumnos de programas de regularización:** Más del 80% de los egresados y casi el 70% de los académicos consideran que estos últimos disponen de tiempo suficiente para atender las necesidades de sus alumnos y lograr los objetivos propuestos. En cambio, la opinión de los alumnos de último año se encuentra dividida en este sentido, pues en igual proporción consideran, un grupo, que el tiempo es suficiente, y otro grupo, que no es suficiente. Según el tipo de programa en el que estudian la percepción es aún más desfavorable en el caso de los programas de regularización, son los que evalúan más deficitariamente la disponibilidad de tiempo de los académicos, no alcanza al 50% de aprobación, en tanto que los alumnos de programas especiales lo evalúan muy por sobre el porcentaje del grupo total, con el 80%, y lo mismo ocurre con la evaluación de los alumnos de programas semipresenciales (84%).

## **c) Prácticas profesionales y preprácticas**

En casi el 50% de los programas estudiados el plan de estudios no contempla prácticas preprofesionales, sin embargo, el porcentaje disminuye si se considera que en varios casos son prácticas susceptibles de ser convalidadas por experiencia docente. Esta situación de ausencia de preprácticas aumenta a más del 90% si se consideran sólo los programas de regularización. El único programa de este tipo que cuenta con prepráctica es UPLA PTD.

En el 50% de los programas que sí tienen preprácticas, estas no son supervisadas en aula, sólo hay revisión de informes y/o trabajo tutorial.

Más del 25% de los programas estudiados no consideran práctica profesional en su plan de estudios: UACH, U. de Las Américas, U. Viña del Mar y U. Católica del Norte, todos ellos programas de regularización.

Resulta imposible comparar la duración de estas prácticas, por la forma en que se expresan, y llama la atención la alternativa que ofrece, por ejemplo, UNAP, CECAD, de homologar la práctica contra presentación de contrato de trabajo certificando el ejercicio durante un año.

La mayoría de los programas que cuentan con práctica profesional son supervisadas directamente en aula, aunque implementada de muy diversos modos (registro de videos, subcontratación de supervisores, delegación de la supervisión).

#### **Nodos críticos**

- **Escasez de prácticas previas a la profesional, y mecanismos de supervisión y evaluación pertinentes:** Más del 50% de los alumnos de último año señalan que no existen prácticas previas a la práctica profesional en el programa que estudia, y en los casos que sí la hay, cerca del 70% no se supervisa en terreno y casi el 50% fue evaluado sólo a través de un autoinforme.
- **Debilidades en la supervisión y evaluación de prácticas profesionales:** un 30% de los alumnos de último año señalan que no se consideran prácticas profesionales en sus programas. De los alumnos que indican la existencia de estas prácticas, cerca del 50% manifiesta que no se supervisa directamente en aula. Alrededor del 35% ve su práctica profesional evaluada sólo en función de un autoinforme.
- **Particular situación desfavorable de las prácticas profesionales en programas de regularización:** existe menor proporción de prácticas profesionales en los programas de regularización, casi un 40% de los casos consultados no reporta existencia. En los programas especiales se encuentra mayor proporción de prácticas profesionales, dado que el 89% de los alumnos lo consigna.

#### **d) Énfasis en la formación**

#### **Nodos críticos**

- **División de opiniones en torno al equilibrio ideal y efectivo entre formación práctica y teórica en la formación:** Algo más del 50% de los alumnos y más proporción de académicos (casi un 70%) señala que la formación teórica y práctica deberían encontrarse equilibradas en el proceso formativo, en tanto el 50% de los alumnos y también de los académicos señala que este equilibrio es efectivo en el plan de estudios, mientras el 50% restante cree que no lo es.

## **VI.- PRINCIPALES HALLAZGOS DESDE LA PERSPECTIVA DEL DISCURSO DE LOS ACTORES (SEGMENTO CUALITATIVO)**

En esta parte del informe se entrega una síntesis analítica de los principales aspectos contenidos en el discurso de los actores entrevistados. El énfasis apunta hacia una mirada integrada del conjunto de las propuestas, sus estrategias pedagógicas, el perfil de los alumnos así como el balance y la perspectiva futura que los responsables de las distintas universidades realizan de cara a un nuevo escenario político educativo<sup>3</sup>. Por cierto, como se ha insistido, estas afirmaciones se sostienen en el propio discurso de los actores (descripciones y juicios sobre la realidad de estos programas y su contexto), y por tanto, deben considerarse como hipótesis conclusivas sin que exista necesariamente una base de información empírica como contraste para algunos de los temas aquí reflejados.

### **VI.1. Sobre la definición de los programas.**

Un primer aspecto a destacar dice relación con la diversidad de experiencias detectadas en el *mercado educativo* y la, muchas veces, ambigüedad de los responsables de los programas para definirlos de un modo preciso. Como ha quedado patente en la revisión de cada una de ellas, la gran mayoría apela a la figura de los planes de regularización de títulos como origen y fundamento de las propuestas (esto es, un programa dirigido a personas que, sin poseer título profesional, realiza y puede demostrar ejercicio y experiencia en el aula).

Sin embargo, también en varios casos se reconoce que el programa es, en sentido más amplio, un programa de admisión especial dirigido *preferentemente* a personas que necesitan regularizar un título, acceder a estudios universitarios abandonados (o que estuvieron forzados a abandonar) o en un campo más amplio, a personas que por diversos motivos (edad, vulnerabilidad, distancia) no pueden realizar estudios post-secundarios destinados a la obtención de un título profesional.

En el caso de las Universidades que son parte del Consejo de Rectores, la gran mayoría (incluyendo aquellas que han decidido descontinuar la oferta) señalan haber comenzado como un programa estrictamente de regulación aunque, al mismo tiempo, reconocen la flexibilización de los requisitos de ingreso posteriormente. Solamente las Universidades de

---

<sup>3</sup> Nos referimos, por cierto, al escenario que surge después de las observaciones públicas realizadas a estos programas por el Ministro de Educación durante el período de ejecución de este estudio.

Resumen Ejecutivo del Estudio "Sistematización de la oferta de Programas Especiales de pedagogía en Educación Básica de las instituciones de educación superior chilenas"

Tarapacá y Universidad Católica del Norte (bajo la modalidad a distancia) señalan no haber variado en este requisito de ingreso. El resto, por lo general, argumenta que entre sus alumnos existe una amplia categoría de personas vinculadas al *mundo de la educación*, justificando, de este modo, la aceptación de personas sin experiencia de aula (educadores informales, personas con experiencia en capacitación, personal administrativo o auxiliar de establecimientos educacionales, etc.). La Universidad Arturo Prat es, de todas las universidades públicas, la que enfatiza con mayor claridad en su discurso el abandono del modelo de regularización y la institucionalización de una oferta amplia de ingreso especial a las diversas alternativas que presenta para el desarrollo de estudios de pedagogía general básica.

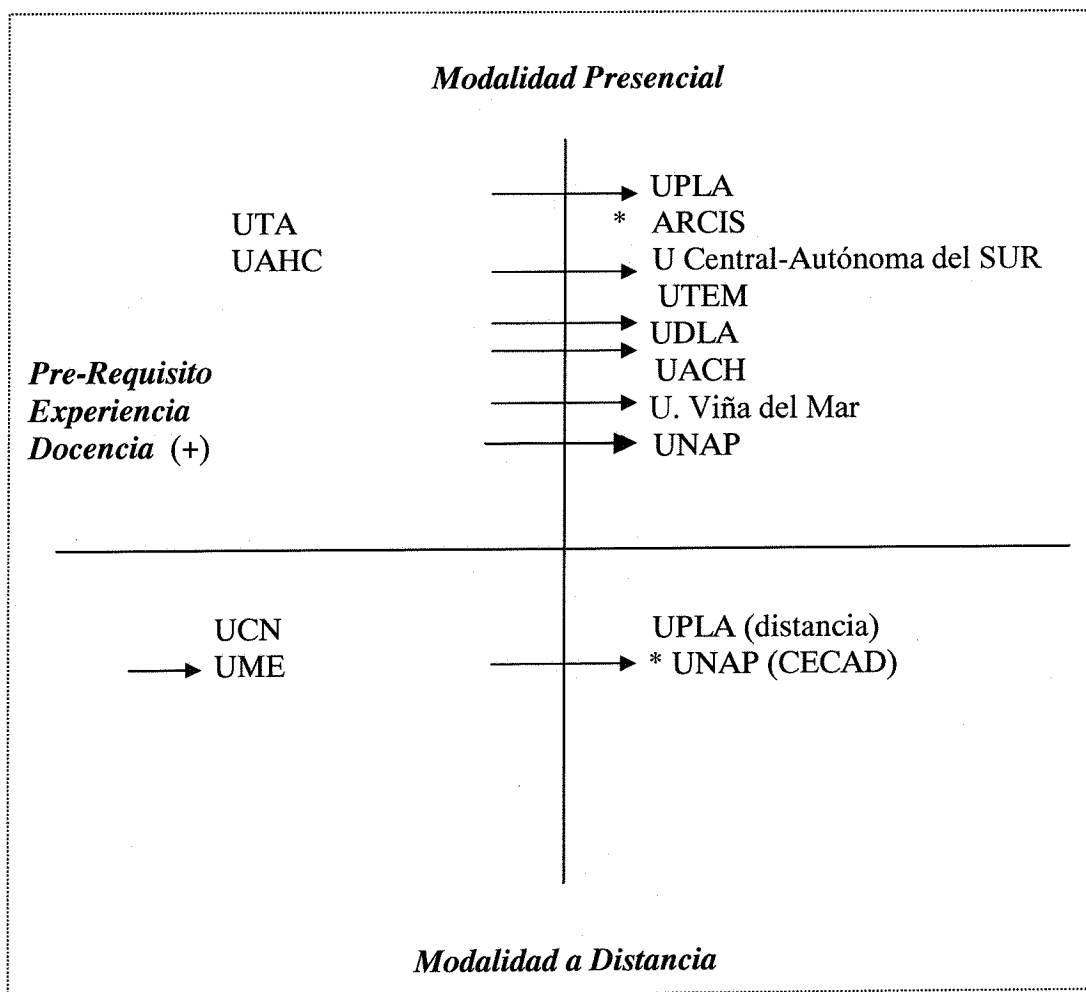
En el caso de las universidades privadas, también se hace referencia al origen de la propuesta en el marco de una demanda por alcanzar la regularización y dos de estas universidades señalan exigir esta condición de entrada a sus alumnos (Universidad Academia de Humanismo Cristiano y Universidad Mariano Egaña, bajo modalidad a distancia); junto a ello coexisten *programas especiales* de pedagogía básica con asiento territorial, destinado a un universo más amplio de potenciales alumnos y con un argumento que remarca mayormente la importancia de posibilitar acceso a estudios superiores a segmentos de la población que hasta ahora han tenido escasas posibilidades (es el caso de la Universidad ARCIS, y la Universidad Central).

Por lo general, en la gran mayoría de las propuestas revisadas es posible observar un **tránsito discursivo**: aunque el grueso hace referencia a la necesidad de cubrir la demanda de regularización de título de los docentes, finalmente, la oferta realmente existente es mucho más flexible, escudándose en una argumentación acerca de la amplitud del arco de las personas que trabajan en el espacio de la educación. El siguiente cuadro intenta sintetizar la posición discursiva de los responsables de cada programa entrevistado<sup>4</sup>:

---

<sup>4</sup> El eje vertical refiere a la modalidad; en la parte superior se encuentran los programas presenciales y en la parte inferior aquellos que se dictan a distancia; el eje horizontal remite a la exigencia de experiencia docente como pre-requisito de ingreso, a la izquierda se agrupan los programas que así lo exigen, mientras que a la derecha se agrupan aquellos que no lo exigen. Los programas con una flecha indica que han transitado de una situación a otra.

Resumen Ejecutivo del Estudio "Sistematización de la oferta de Programas Especiales de pedagogía en Educación Básica de las instituciones de educación superior chilenas"



Como puede verse, del conjunto de universidades entrevistadas, solo tres señalan persistir en la exigencia de experiencia docente para el ingreso al programa de regularización de título (UTA, UAHC y UCN). Hemos dejado en el casillero de exigibilidad pero con observaciones -de ahí la flecha de *tránsito*- a la propuesta de modalidad a distancia de la Universidad Mariano Egaña; los antecedentes recogidos en la entrevista son contradictorios respecto a este hecho, aunque, se señala que la gran mayoría responde al perfil de regularización.

Excluyendo los casos de la Universidad ARCIS y Universidad Arturo Prat a distancia, que explícitamente se sitúan bajo una modalidad de *no regularización*<sup>5</sup> en el resto, discursivamente, existe ambigüedad respecto a la definición del perfil de ingreso exigido en sus alumnos; en todos los

<sup>5</sup> Debería agregarse a esto la oferta de Calama de la Universidad Arturo Prat; en este cuadro se hace referencia a la oferta de programas especiales de esta Universidad  
Resumen Ejecutivo del Estudio "Sistematización de la oferta de Programas Especiales de pedagogía en Educación Básica de las instituciones de educación superior chilenas"



casos se reconoce la inclusión de personas sin experiencia en el aula y varias universidades han comenzado a hacer explícito un nuevo perfil prioritario de ingreso (como es el caso de la Universidad Central y la UTEM cuando refieren que se trata de un programa dirigido a trabajadores). De este modo, aunque un número importante de los entrevistados representantes de los programas señala en un primer momento que una condición de ingreso de los alumnos al programa es la exigencia de experiencia docente, se reconoce que, a través de diversos mecanismos, esta exigencia se ha relativizado o definitivamente abandonado en etapas posteriores de ejecución del programa.

Como pudo revisarse en el informe específico, las Universidades de Las Américas y de Viña del Mar son casos *especiales*; la primera (que además limitó las posibilidades de acceso a información) reconoce un cambio en la estructura curricular durante la ejecución del programa y la ampliación del total de horas para enmarcarse en la exigencia de un mínimo de 4 semestres de formación. La segunda se focaliza en una experiencia puntual a nivel comunal, que no representa a las actuales autoridades de educación de esta Universidad, y de la que desean deshacerse lo antes posible.

## VI.2. Sobre la Modalidad de Ejecución

Un rasgo distintivo en la mayoría de los programas revisados tiene que ver con la capacidad de **flexibilidad** para ofrecer el desarrollo de una oferta formativa de carácter presencial a nivel territorial. Como se señaló de manera reiterada, en la mayoría de los casos (hay que excluir de esta característica los programas de las Universidades Arcis, Central, y Academia Humanismo Cristiano), existe una oferta que se canaliza a través de sedes en diversas ciudades del país y, en un sentido más específico todavía, propuestas que se negocian con Direcciones Municipales para el desarrollo de programas ad hoc a docentes en la propia comuna donde imparten clases.

En estos casos, se reportan dificultades de infraestructura y de recursos educativos para una formación de nivel universitaria. De igual manera, aunque algunas Universidades cuentan con un staff de académicos que viajan a dictar cursos específicos, por lo general, las necesidades son suplidas con la contratación de profesionales cercanos a las localidades donde se implementa el programa, dependiendo, fundamentalmente, de una coordinación territorial que sirve de nexo con el equipo académico de la respectiva Universidad.

Con distintos matices, varios entrevistados destacaron que este factor atenta a una formación de calidad y que la estructuración de unidades curso a nivel comunal es evaluado, básicamente, siguiendo un criterio de

Resumen Ejecutivo del Estudio "Sistematización de la oferta de Programas Especiales de pedagogía en Educación Básica de las instituciones de educación superior chilenas"

autofinanciamiento. Este hecho, por cierto, se distancia significativamente de los objetivos de excelencia y calidad que generalmente acompañan la propuesta formativa de las distintas Universidades que han experimentado en el negocio de los *programas especiales*.

Como contraste de lo anterior, un aspecto interesante que se recoge de varios de los entrevistados remite a un modelo discursivo que enfatiza en el compromiso o **responsabilidad social** como justificación de este programa. En efecto, en varios entrevistados de Universidades públicas (se remarcó este hecho en entrevistados de las Universidades de Playa Ancha y UTEM) se señaló explícitamente que el programa recoge un modelo histórico de servicio de formación universitaria a trabajadores o bien que cumple una función de reparación frente a la arbitrariedad sufrida por varias generaciones de estudiantes durante el período de Dictadura.

Este discurso también se encuentra, con algunas variaciones, en algunas Universidades privadas que remarcan un compromiso social con sectores o localidades que sufren situaciones de pobreza. Es el caso del fundamento explícito del programa de la Universidad Central o la propuesta descentralizada de la Universidad ARCIS.

La tensión entre objetivos académicos, el cumplimiento de un rol social y los aspectos más pragmáticos de un *negocio rentable* para la política global de la Universidad constituye una tensión permanente, no exenta de contradicciones, en los argumentos que levantan los principales actores a cargo de la implementación de estos programas.

### VI.3. Sobre la Estrategia Metodológica

En la mayoría de los programas revisados se plantea una estructura curricular de tipo modular, con un fuerte énfasis en la didáctica de los distintos sub-sectores de aprendizaje. Salvo los casos ya mencionados que se acercan a un modelo de formación inicial, metodológicamente existe un énfasis en una propuesta de trabajo centrada en la **reflexión sobre la práctica**. Organizados en sesiones de trabajo sabatina, cada asignatura se sostiene en trabajos grupales y desarrollo de pautas de observación, registro y reflexión de contenidos contrastados en la experiencia cotidiana de los alumnos.

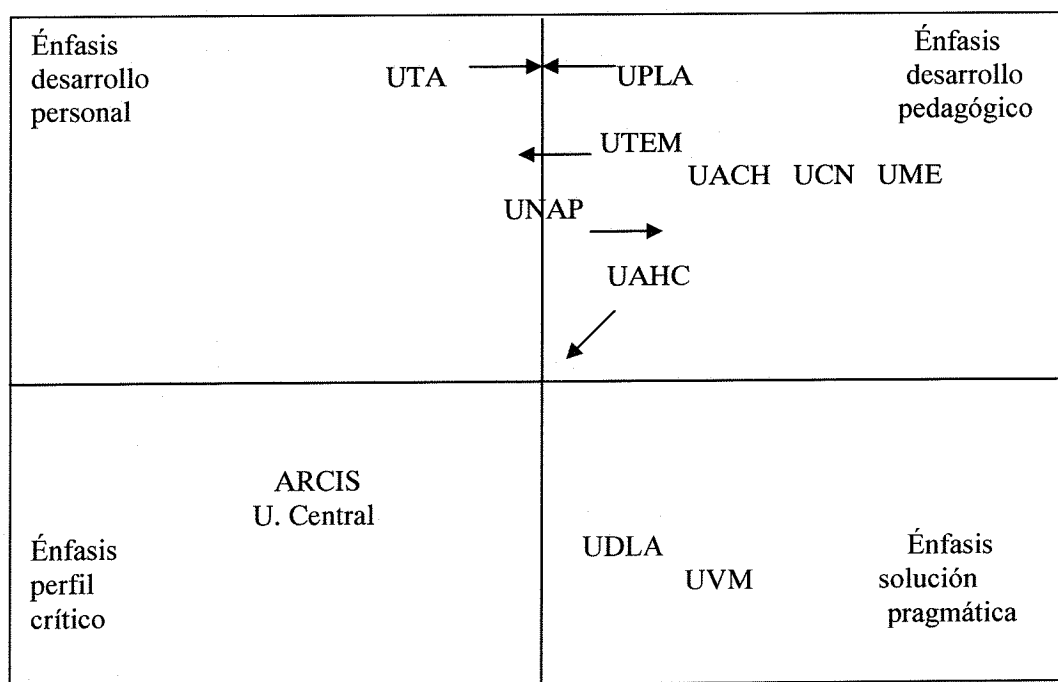
Aunque el total de los programas (a excepción del programa impartido por la U. Academia de Humanismo Cristiano) se encasilla formalmente en la exigencia de una malla curricular de ocho o más semestres y más de 2400 horas de duración, en varios casos se señaló que existen procedimientos que reducen el tiempo real destinado a cubrir el período formativo para la obtención del título. Una medida común corresponde a la *convalidación* de asignaturas de práctica y la práctica profesional a partir del *reconocimiento*

Resumen Ejecutivo del Estudio "Sistematización de la oferta de Programas Especiales de pedagogía en Educación Básica de las instituciones de educación superior chilenas"

de la experiencia laboral en aula de los alumnos. De este modo, en varios casos la duración de la carrera se reduce a seis semestres.

Otro aspecto relevante es el modelo de **perfil profesional** que los diversos programas dicen enfatizar en la organización de sus cursos y la metodología de trabajo a lo largo de los semestres. De las experiencias revisadas es posible construir cuatro modelos tipo de adscripción del *discurso oficial* del programa; estos son (a) un énfasis en el desarrollo de capacidades pedagógicas para volcarlas en el aula, (b) una formación docente que enfatiza en los aspectos de desarrollo personal; (c) un modelo formativo que enfatiza en el desarrollo de un perfil profesional crítico y (d) un modelo formativo pragmático que, básicamente, responde a la necesidad de cumplir con el requisito de *cursar estudios para la obtención del título*.

Aunque en las afirmaciones de los entrevistados no se encuentra un modelo puro como justificación del programa, este intento de clasificación permite construir un panorama general sintético. De acuerdo a nuestra *lectura*, las Universidades ARCIS y Central desarrollan un modelo formativo asociado al desarrollo de capacidades iniciales de personas sin experiencia docente; su modelo enfatiza en el desarrollo de capacidades para una lectura crítica de la realidad y su transformación a través de la *intervención profesional*. Los programas de las Universidades de Las Américas y Viña del Mar, por cierto, se sitúan en un polo pragmático de *solución de una necesidad* (esta perspectiva es particularmente explícita en nuestro entrevistado de la UDLA). El resto tiende a enfatizar en diversas modalidades de apoyo o reforzamiento a las competencias educativas de los alumnos participantes del programa (por cierto, aspecto muy asociado al paradigma de regularización de título). Por lo general el énfasis se sitúa en la entrega y reflexión de herramientas conceptuales y prácticas para el trabajo en el aula. En un caso (UTA) hemos identificado un énfasis en el desarrollo de capacidades personales -en tanto docente- para hacer frente a sus desafíos futuros, aunque esta perspectiva tiende a estar asociada a las actividades de formación pedagógica. Algunas propuestas, particularmente aquellas bajo modalidad a distancia, son las que formulan, de un modo más directo un énfasis de desarrollo de capacidades técnico-pedagógicas en su propuestas formativas. El siguiente cuadro intenta sintetizar este modelo:



#### VI.4. Las Propuestas de Modalidad a Distancia

En el caso de las propuestas de programas especiales a distancia, existen algunas particularidades que es importante destacar. De los cuatro programas revisados, solo uno de ellos -Universidad Católica del Norte- acogió la demanda de cierre de nuevos ingresos. El Centro de Educación a Distancia de esta Universidad había definido el programa como una actividad de corte temporal (en la entrevista se señaló que la solicitud de cierre solo adelantó en un año la decisión tomada desde un comienzo) concentrando su oferta futura básicamente en el nivel de post-títulos.

El resto de los programas mantiene su oferta vigente. La modalidad predominante consiste en el desarrollo de libros o guías de autoaprendizaje *monitoreados* a distancia por tutores de las propias Universidades o profesionales especialmente contratados para estos fines<sup>6</sup>. De todas las experiencias revisadas, el Centro de Capacitación a Distancia de la Universidad Arturo Prat es el que ofrece, al igual que su oferta de

<sup>6</sup> por lo general el modelo de distancia se organiza sobre la base de un equipo central reducido y docentes contratados por hora para los servicios de tutoría. Aunque no fue posible obtener información específica en detalle, las Universidades públicas parecen contar con mayor personal de la propia Universidad. En el caso de la U. Mariano Egaña, el Coordinador del programa se relaciona con una red de profesionales que no son, en sentido estricto, académicos de este centro de estudios.

Resumen Ejecutivo del Estudio "Sistematización de la oferta de Programas Especiales de pedagogía en Educación Básica de las instituciones de educación superior chilenas"

programas especiales, una modalidad combinada con actividades presenciales en terreno. En el otro extremo la Universidad Mariano Egaña enfatiza que su principal vínculo con los alumnos es a través del uso de internet y acceso a la página web del programa. Las Universidades Católica del Norte y Playa Ancha concentran sus esfuerzos en los materiales que se entregan a los alumnos, el desarrollo de tutorías y la examinación presencial para cada asignatura en las distintas sedes locales con las que cuentan a lo largo del país.

Aunque se trata de un tema complejo, a partir de las entrevistas realizadas es posible levantar una hipótesis preliminar sobre un eje crítico de ejecución de estos programas. Como puede verse en la revisión de cada uno de ellos, la oferta de educación a distancia de las Universidades (particularmente de las universidades públicas) administrativamente no depende de las respectivas Facultades de Educación, creándose una organización administrativa específica para tal efecto.

Esto puede generar un cierto desajuste acerca de las exigencias académicas de ingreso y la modalidad de enseñanza aprendizaje predominante<sup>7</sup>. Son variadas las críticas que se levantan frente a la oferta de educación a distancia realizada en los últimos años, una de las principales argumentos señala que el problema no radica, necesariamente, en el modelo en sí, sino que más bien en el criterio comercial predominante de estas propuestas al interior de los centros de estudios. Este tema, por cierto, supera los límites del presente estudio y de la oferta específica de programas especiales de pedagogía en educación básica.

En el siguiente cuadro se sintetizan las principales características de los programas que ofrecen la alternativa bajo la modalidad a distancia:

---

<sup>7</sup> insistimos en el carácter especulativo de esta afirmación toda vez que no existen antecedentes empíricos suficientes de sustento

Resumen Ejecutivo del Estudio "Sistematización de la oferta de Programas Especiales de pedagogía en Educación Básica de las instituciones de educación superior chilenas"

Ámbito temático	UCN	UPLA	UNAP CECAD	UME
Dependencia				
Facultad o Escuela de Educación				
Centro Autónomo/ Vice Rectoría	✓	✓	✓	✓
Modalidad				
No presencial	✓	✓		✓
Semi-presencial			✓	
Examinación				
Presencial	✓	✓	✓	
A distancia				✓
Cuerpo docentes				
Exclusivo universidad				
Combinado	✓	✓	✓	
Externos				✓
Materiales anexos				
Guías de trabajo	✓	✓	✓	✓
Perfil alumnos				
Exclusivo regularización título	✓			
Amplio		✓	✓	✓ *

\*aunque se define como programa regular a distancia plantea exigencia de experiencia laboral en aula.

A manera de síntesis, puede decirse que la variada oferta de programas especiales de pedagogía básica en las Universidades contactadas en este estudio son un buen reflejo de las complejidades que existen bajo un sistema de baja regulación de la educación superior.

Como se ha demostrado, un número importante de Universidades, utilizando el argumento de la regularización de títulos, ha flexibilizado las exigencias de ingreso de los alumnos, al punto de desvirtuar el sentido original de este modelo. Al mismo tiempo, de un modo paralelo, existe una serie de *programas especiales* (que, para varios entrevistados no son más que un programa regular en una localidad específica) que no incorporan mayores exigencias de ingreso a sus alumnos y que presentan variaciones importantes en las condiciones de infraestructura y recursos académicos para el desarrollo de una carrera propiamente universitaria.

Reconociendo en la mayoría de los casos, errores y debilidades, los representantes de estos programas, empero, destacan aspectos relevantes que otorgan un sentido positivo a la oferta formativa de sus centros de

estudios<sup>8</sup>. La experiencia acumulada en la formación docente, el sentido social del programa, la innovación metodológica en el trabajo con los alumnos, son argumentos recurrentes para justificar la vigencia de estas propuestas. De igual modo, la gran mayoría de los entrevistados justifica la existencia de modalidades especiales de regularización (incluso aquellos programas que han debido cerrar la admisión de alumnos) señalando que se trata de una realidad -de una demanda- plenamente vigente, particularmente en zonas rurales y regiones extremas del país.

Como se ha indicado, la realización de este estudio tuvo la complejidad de un escenario externo convulsionado debido al llamado de MINEDUC a cerrar la *oferta de programas de formación de profesores de menor duración y con menos requisitos de ingreso*. En aquellos centros de estudios donde fue posible entrevistar a los responsables de los programas y acceder a información complementaria sobre su actual oferta, quedó en evidencia una readecuación gradual a este tipo de exigencias. Pese a ello, la tendencia hacia el futuro parece ser la consolidación de una oferta variada de programas especiales sin exigencia de requisitos previos a los interesados (es el caso de la institucionalización referida a la Universidad Arturo Prat y en una medida similar la Universidad de Playa Ancha). El seguimiento de la calidad de la oferta y los mecanismos de evaluación, entre otros aspectos, deberían ser las variables críticas que permitan orientar un juicio informado acerca de la formación que están recibiendo y el verdadero nivel con que egresan los futuros profesores en el país.

A manera de cierre de esta sección, en las páginas siguientes se entrega un cuadro resumen de los principales aspectos consignados por los jefes de carrera de cada uno de los programas analizados.

---

<sup>8</sup> se excluye de esta tendencia la Universidad de Viña del Mar debido a las características particulares de su experiencia

Resumen Ejecutivo del Estudio "Sistematización de la oferta de Programas Especiales de pedagogía en Educación Básica de las instituciones de educación superior chilenas"

**Cuadro Resumen Auto-Percepción Fortalezas y Debilidades de Programas**

	UPLA San Felipe	UPLA Valparaíso	UPLA Programa Temporal Descentralizado	UPLA Programa Modalidad a distancia	ARCIS	UAHC
Si tuviese que señalarlo brevemente, ¿en qué se distinguiría el programa de formación de su Universidad respecto a otras?	Misión rural de la carrera	Perfil de los alumnos y ambiente en el aula	Carácter presencial del programa	Rigurosidad sistema y apoyo a alumnos	Calidad del cuerpo docente y énfasis formación integral de profesionales	Condiciones de entrada: perfil como docente o experiencia en aula
Si pudiese solicitar recursos para reforzar el cuerpo docente de su carrera ¿qué ámbito privilegiaría?	Áreas pedagógicas básicas (lenguaje y matemáticas)	No es necesario, se cuenta con un gran cuerpo docente	Mayor tiempo para preparación cursos y contenidos en función a perfil de alumnos	Nada en particular	Enseñanza de las matemáticas (problema general)	Nada particular en
Si pudiese solicitar recursos para reforzar la infraestructura o recursos materiales en general del programa, ¿qué solicitaría?	Materiales tecnológicos y recursos bibliográficos	Nada en particular	Recursos bibliográficos; mayor acceso a internet (laboratorio)	No corresponde a una inversión en esta área	Digitalización de la bibliografía y materiales de trabajo	Nada particular en
¿Considera necesario incorporar alguna innovación curricular a su programa? ¿Cuál?	Sí, evitar superposición temática en cursos y revisar malla	Mayor integración contenidos curriculares	Enfatizar en malla que desarrolle aprendizaje de la experiencia	Mejor vínculo a desafíos de reforma curricular	Fortalecer evaluaciones iniciales como filtro de alumnos	Ampliar cursos de desarrollo personal
Si le preguntaran acerca de las debilidades que tiene el programa ¿qué señalaría?	Pocos libros y repetición temas en algunas asignaturas	Innovar en mecanismos de selección	Mecanismo de selección de alumnos	Aislamiento de alumnos y dificultad de sostener tutoría	Perfil no funcional a un modelo de educador pasivo	Programa ambicioso para el tiempo real disponible



**Cuadro Resumen Auto-percepción Fortalezas y Debilidades de Programas (continuación)**

	UCN	U. Central/ Autónoma del Sur	UDLA	Universidad Austral	Universi- dad Viña del Mar	UTEM
Si tuviese que señalarlo brevemente, ¿en qué se distinguiría el programa de formación de su Universidad respecto a otras?	Existe un prestigio basado en el nivel de exigencia y respaldo institucional del programa	Rigor académico y perfil crítico del alumno egresado	Calidad del cuerpo docente y buena infraestructura disponible	Modalidad educativa presencial y énfasis metodología aplicada	* Situación especial: Equipo académico nuevo que debe cerrar programa	Calidad académica y adecuada preparación pedagógica
Si pudiese solicitar recursos para reforzar el cuerpo docente de su carrera ¿qué ámbito privilegiaría?	No es necesario, aunque resulta importante actualizar los materiales	Especialidades, particularmente matemáticas	Es un programa que se cerró definitivamente	Aunque cerró en 2004; capacidades diseño curricular y tecnologías educativas		Innovación curricular orientada a investigación-acción
Si pudiese solicitar recursos para reforzar la infraestructura o recursos materiales en general del programa, ¿qué solicitaría?	No es necesario ya que se cuenta con recursos adecuados para el curso a distancia	No es necesario, ya que esto es una fortaleza de la Universidad	Posiblemente en programas en provincia hubiese sido adecuado algo más de material	En Santiago equipos computacionales y conexión a internet		Inversión en tecnología (TICs)
¿Considera necesario incorporar alguna innovación curricular a su programa? ¿Cuál?	Es un tema a considerar en una eventual reapertura	Reforzar carácter de agente de cambio social y respeto de la diversidad	El principal cambio fue la ampliación de la cantidad de horas del programa	Uso de nuevas tecnologías de comunicación		Ajuste horario a exigencia curricular/ vida cotidiana de estudiantes
Si le preguntaran acerca de las debilidades que tiene el programa ¿qué señalaría?	Por aislamiento no todos los docentes pueden hacer uso intensivo de plataforma e-learning	Mayor comunicación permanente a través del uso intensivo de TICs (se está en proceso)	Nada en particular	Modalidad de trabajar perfil y conducta de entrada de los alumnos (considerar acciones remediales)		Escasez de recursos para funcionamiento óptimo

**Cuadro Resumen Auto-percepción Fortalezas y Debilidades de Programas (continuación)**

	UNAP	UNAP (CECAD)	UTA	UME
Si tuviese que señalarlo brevemente, ¿en qué se distinguiría el programa de formación de su Universidad respecto a otras?	Consistencia de perfil pedagógico en malla curricular	Prácticas tempranas y profesionales y talleres de desarrollo personal	Pertinencia del programa a requerimientos de formación pedagógica	Énfasis en uso intensivo de TICs y nivel de alfabetización digital alcanzado
Si pudiese solicitar recursos para reforzar el cuerpo docente de su carrera ¿qué ámbito privilegiaría?	Ampliar el número de jornadas	Apoyo en didáctica y evaluación	No es necesario debido a la calidad de equipo de docentes	El equipo que colabora es adecuado y funcional a las necesidades
Si pudiese solicitar recursos para reforzar la infraestructura o recursos materiales en general del programa, ¿qué solicitaría?	Refuerzo en tecnologías de comunicación y material para cursos	Recursos bibliográficos	Recursos bibliográficos y espacio local en Santiago (casino)	No corresponde debido al carácter virtual de la oferta
¿Considera necesario incorporar alguna innovación curricular a su programa? ¿Cuál?	Aunque ya existe, importancia de ampliar a formación artística	Énfasis en metodología cualitativa de investigación en educación	No; el programa ha sido funcional a las necesidades de los interesados	Enfatizar la articulación entre especialidad pedagógica y formación de adultos a distancia
Si le preguntaran acerca de las debilidades que tiene el programa ¿qué señalaría?	Débil acceso bibliográfico y materiales en sedes comunales	Insuficiencias horas presenciales para reforzar modelo formativo	Pocas posibilidades de actividades extra curriculares	Puede ser importante generar espacios de intercambio para fortalecer identidades colectivas de quienes participan de la experiencia

## VII.- REFLEXIONES, CONCLUSIONES FINALES Y SUGERENCIAS EN TORNO A LOS RESULTADOS DEL ESTUDIO

Los datos obtenidos permiten señalar que es efectivo que los programas de formación a los que alude recientemente el ex Ministro de Educación, solicitando su cierre, se caracterizan por contar con requisitos de ingreso frecuentemente mínimos, que no incluyen rendición de PSU y son implementados a través de modalidad a distancia (2 de 21 programas) o semipresencial (los menos) , o mayoritariamente con clases presenciales sólo los días sábado, o bien todos o algunos días de la semana en forma vespertina o en período de vacaciones.

También se constata que la gran mayoría de sus docentes (cerca del 80% y casi el 100% en programas de regularización y a distancia) no forman parte del cuerpo académico estable de la universidad que los imparte, sino que se trata de académicos contratados por horas, incrementándose las probabilidades de generar espacios poco interactivos y de mayor distanciamiento con el proceso formativo de los alumnos.

Asimismo, se constata que, en el caso de las universidades con una oferta más masiva (3), y los que ofrecen alternativas locales (una considerable porción del total), los programas se ejecutan en sedes que no forman parte de la infraestructura de la institución y sin el equipamiento necesario, condiciones que indudablemente afectan la calidad de la formación recibida.

Igualmente, resulta efectivo que los alumnos de estos programas hoy son fundamentalmente jóvenes o adultos sin experiencia docente. La demanda muestra estructurarse caso a caso, son profesores que en forma individual llegan a matricularse. No se observa un peso importante de la canalización a través de municipios u otras instituciones o agrupaciones.

Y la magnitud de la situación parece ser, cuantitativamente, de mayor envergadura que la estimada por la autoridad ministerial, pues serían más de 16.000 los estudiantes que en un período de 5 años se han matriculados en los programas especiales y de regularización, en tanto que, anualmente, se sumarían más de 2000 alumnos. Esta cifra sería de todos modos sólo ilustrativa, ya que no fue posible incluir el dato de dos programas de matrícula masiva, ni la de programas que cuentan con distintas versiones regionales y/o simultáneas.

Sin embargo, no es posible afirmar que una diferencia significativa de estos programas con los de ingreso regular sea la duración de los estudios, ya que sólo se encontró un caso de duración inferior a 8 semestres

(Universidad Academia de Humanismo Cristiano, 5 semestres, con requisito de mínimo 2 años de estudios previos de pedagogía).

En todos los casos restantes la duración de los programas es igual o superior a 8 semestres. Sin embargo, los programas de regularización cuentan, en promedio, con un 30% menos de horas de clases que los programas especiales, en tanto los programas a distancia cuentan con un promedio de horas de clases superior en un 30% a las de los programas presenciales, y asimismo, la carga horaria promedio de programas de regularización y especiales resulta ser un 30% inferior a la de programas regulares tradicionales, asumiéndose siempre como efectiva la cantidad de horas de clases declarada por los distintos programas.

Sin embargo, un ejercicio simple en este sentido cuestiona incluso la capacidad real de hacer efectivas las horas de clases declaradas: por ejemplo, un programa de regularización declara contar con 3268 horas de estudio, 60% de ellas correspondientes a horas presenciales y 40% a investigación. Si las implementan en 3 bloques de dos horas los días sábado, da un total de 6 horas semanales; esto, durante 40 semanas lectivas corresponde a 240 horas anuales, que a su vez correspondería a 960 horas en 4 años (8 semestres). Estas 960 horas equivalen a cerca del 30% del total de horas de estudio declarado, y no al 60% declarado). Este simple ejercicio hace surgir una legítima duda acerca de las horas lectivas efectivas, lo que se traduciría en una eventual aún mayor brecha entre las horas de clases de los programas regulares tradicionales y los programas especiales y/o de regularización, considerando que finalmente todos los programas conducen al mismo título profesional y grado académico.

De todos modos, es factible pensar que 8 semestres bajo modalidad sabatina o vespertina difícilmente logran acercarse a la carga horaria de un programa tradicional de una duración similar, o bien, también es factible pensar que no existe un uso efectivo de este tiempo si se compara con la distribución de un programa de iguales características a lo largo de la semana en horarios diferenciados, como ocurre con la oferta de programas regulares tradicionales.

Asimismo, es efectivo que, pese a que los programas de regularización fueron creados con el fin de normalizar la situación de docentes en ejercicio que no contaban con título, y que, a juicio de la autoridad, esta situación habría sido superada, sin embargo, un número importante de universidades, utilizando el argumento de la regularización de títulos, ha flexibilizado las exigencias de ingreso de los alumnos, al punto de desvirtuar el sentido original de este modelo.

Es así como al interior de los programas las autoridades coinciden en aseverar que la necesidad de este tipo de oferta educativa se encuentra

plenamente vigente, especialmente en sectores populares y rurales, hecho coincidente con la apertura reciente de nuevos programas, especialmente del tipo temporal descentralizado. Y, efectivamente también, se ha incrementado la oferta, proporcionalmente a la demanda, pues los programas presentan una alta tasa de ocupación de vacantes, tanto los programas masivos como aquellos más restringidos, encontrándose, incluso, que una fracción considerable de estos programas habrían sido demandados directamente desde los municipios.

En este sentido, la importante y progresiva disminución de las autorizaciones, se constituye en un nuevo y real argumento para flexibilizar los requisitos de ingreso, constatándose con frecuencia que la estructuración de unidades curso a nivel comunal es evaluado, básicamente, siguiendo un criterio de autofinanciamiento. Este hecho, por cierto, se distancia significativamente de los objetivos de excelencia y calidad que generalmente acompañan la propuesta formativa de las distintas universidades que han experimentado en el negocio de los *programas especiales*.

Otro fundamental nodo crítico, que no ha sido suficientemente relevado, aparece al revisar los requisitos de egreso y titulación de estos programas. Se observan graves omisiones al momento de certificar las competencias profesionales y académicas de profesores egresados de la mayoría de los programas especiales y de regularización, y particularmente de estos últimos, dado que en una importante cantidad de programas no se ha considerado relevante aprobar una práctica profesional que acredite su desempeño en aula, y/o no se ha considerado relevante desarrollar un trabajo de tesis o titulación que acredite sus competencias académicas y profesionales, y/o una defensa de dicho trabajo en el mismo sentido. Menos aún se ha considerado un mecanismo de obtención del grado académico de Licenciado, que simplemente aparece vinculado a la obtención del título.

No resulta comprensible ni sostenible que programas académicos conducentes al grado académico de Licenciado, como es el caso de todos los programas consignados en este estudio, no cuenten con el requisito de certificación ineludible como es el desarrollar una tesis de grado y su respectiva defensa. Tampoco resulta admisible que se otorgue un título profesional sin cumplir satisfactoriamente con una práctica profesional. Y más difusa aún resulta la explicitación y diferenciación de los requisitos que conducen al título y al grado, que se observan simultáneos, en la mayoría de los casos.

Por otra parte, en los casos en que las prácticas y/o preprácticas forman parte del plan de estudios, son frecuentes lugares comunes la homologación de éstas a trabajo docente realizado con anterioridad,

dificultades en su supervisión y evaluación, así como la presencia de considerables tiempos ambiguos asignados tácita o explícitamente a trabajo personal.

En este punto del análisis aparece otro elemento fundamental que ha sido poco visible y resulta particularmente crítico: el hecho que se omita o canjee la práctica profesional en este tipo de programas, dado que precisamente por tratarse de ofertas destinadas a personas que ya se encontraban ejerciendo, es fundamental evaluar y retroalimentar el impacto de la formación recibida en la práctica pedagógica.

El validar el trabajo efectuado previo al inicio de los estudios, la práctica docente realizada antes o durante la formación, aparece como sinónimo de subvaloración de la formación, pues se asume como aprobado un trabajo realizado antes de cumplir con el plan de estudios (en el caso de las preprácticas), en tanto en el caso de las prácticas profesionales homologadas se pretende que por la sola coincidencia de encontrarse trabajando al momento de egresar, puede considerarse como válidamente ejecutado un trabajo anterior o paralelo a la presencia de la variable que precisamente ha de ser la que fundamente esa acción (la formación profesional), asumiendo que la adecuada transferencia al aula es automática.

Creemos que este elemento del curriculum no puede estar ausente ni ser reemplazado, y que debe ser adecuadamente supervisado y retroalimentado, de lo contrario, implicaría que el interés se centra sólo en el cumplimiento del trámite, en la formalidad, cuando el punto neurálgico en esto es el cómo.

Por otra parte, llama preocupantemente la atención que, con el objeto de satisfacer la alta demanda de algunos programas, estos se vean en la necesidad de externalizar 'servicios' clave como la supervisión de prácticas de sus alumnos, función que es delegada a personas que ninguna relación tienen con la entidad que otorga el título. En este sentido, llama aún más la atención el constatar la existencia de programas en los que tales funciones se externalizan en la persona de supervisores del MINEDUC. Otro estudio urgente requeriría la capacidad técnica y factibilidad real de tales supervisores de llevar a cabo adecuadamente su labor ministerial, pero ya el hecho de constituirse, además, en supervisores de prácticas profesionales de instituciones privadas genera legítimas suspicacias en torno a situaciones circulares que resultaría más sano y productivo abordar desde la academia.

Otro análisis requiere el dilucidar si las razones que esgrimen los programas son las que los mantienen vigentes, y otro en particular para determinar la proporción de alumnos que finalmente egresan y se titulan,

*¿hay + del  
caso de la  
ETAP?  
pero si se  
dijo que se  
o de aler  
uauu  
CP= q' no se  
dijo*

pues, en consideración a esto último, se observa una tendencia marcada al sistemático egreso de programas de matrícula más restringida, que podría ser relativamente consistente con la evolución de la matrícula, sin embargo, las titulaciones no resultan tan frecuentes, y menos aún los egresos y titulaciones de programas masivos, particularmente de aquellos cuyo sustrato es la virtualidad o cuyo factor crítico es la sistematicidad y perseverancia del estudiante (programas a distancia o semipresenciales, no necesariamente apoyados en TIC), de los que no se ha logrado obtener cifras precisas, pero sí referencias verbales que hablan de un importante índice de deserción.

El nuevo perfil del estudiante de este tipo de programas es útil al análisis de las razones que los mantienen. Resulta plausible pensar que los programas mantienen su vigencia y son cada vez más demandados, precisamente por haberse convertido en una alternativa real de obtención de un título profesional sin cumplir con la mayoría de las exigencias históricas que el sistema educativo tradicional ha convenido, además de constituir una opción de significativo menor costo asociado, considerando que el arancel anual promedio de un programa de este tipo es, en promedio, inferior en más del 50% en comparación con el costo promedio de una carrera regular tradicional de Pedagogía en Educación Básica. Y el costo es aún menor en el caso de programas de regularización, cuestan casi menos del 60% que la media del arancel para programas regulares tradicionales. Y todavía menor aún es el costo en el caso de programas a distancia con un arancel promedio que es un 64% más bajo que el promedio de los programas regulares tradicionales.

¿Egresos?  
i  
Regularización

En una sociedad certificacionista como la nuestra, claramente esto constituye una oportunidad de negocio rentable para algunas entidades y una verdadera opción para muchos aspirantes a estudiantes universitarios.

Sin embargo, es necesario precisar en este punto que, independientemente de la situación recién descrita, se encuentran, dentro de la actual oferta, programas que muy probablemente no corresponde catalogar como de 'profesores express' o 'marmicoc', y que luego de necesarios ajustes, principalmente de filtro en el ingreso, resguardo de la carga horaria efectiva, equipamiento, revisión de prácticas y requisitos de titulación, podrían constituirse en programas de peso académico, por el tipo de propuesta formativa ofrecida, su enfoque y particular puesta en práctica.

Coincidimos en la necesidad de velar porque las personas que inicien estudios de pedagogía cuenten con más herramientas que sólo haber cursado la educación media. No nos parece un buen derrotero llevar la discusión hacia el argumento de la democratización de la educación superior, señalado con gran frecuencia como la justificación plena a la

oferta, sin embargo, nos parece que no resiste análisis, fundamentalmente por tratarse de la carrera sobre la cual se construyen los pilares sociales, por lo que no resulta permisible, por definición, que quede en manos que no puedan ofrecer garantías de excelencia, y ya bastante en ese sentido se ha errado hasta la fecha, no habría razón para seguir incrementando la debilidad entonces.

El libre acceso no constituye garante de la calidad con que deben egresar los profesores, es más, la dificulta enormemente, avalado esto por la misma evaluación de competencias de sus alumnos que hacen los académicos de estos programas. Podría contraargumentarse que los mismos académicos señalan que a pesar de esas deficitarias competencias de entrada, los programas logran 'revertirlas' y obtener resultados satisfactorios. Ciertamente quisiéramos que esto fuese efectivo, pero nos parece que la evaluación de ese cambio sustantivo debe provenir de agentes externos, y, fundamentalmente, de los resultados que están obteniendo esos profesores en aula.

En este sentido, la ley de acreditación obligatoria de las pedagogías podría ser una buena oportunidad para corroborar estos resultados, aprovechando el enorme potencial de éxito de la medida que cuenta con la mayoritaria adhesión de las autoridades entrevistadas.

Ciertamente, se observa una notoria tendencia al cierre de los programas de regularización, sin embargo, tal como se ha señalado, esta tendencia se encuentra particularmente condicionada por el requerimiento ministerial en este sentido, y esta situación deriva en una readecuación gradual a este tipo de exigencias, en modificaciones a los programas actuales, de manera que aparezcan y/o efectivamente se constituyan en programas renovados subsanando o intentando subsanar aspectos críticos, generalmente a través de la opción de transformarse en programas especiales, que se interpretan como fuera del ojo del huracán. Es decir, se incubaba la legítima preocupación porque a estos programas se les realicen algunos ajustes de 'forma', pero continúen en el 'fondo' sin ofrecer una formación de calidad.

Altamente preocupante resulta constatar que en algunos programas las autoridades reconocen debilidades de entrada en los alumnos, razón por la que la exigencia es 'matizada' en función de una 'cierta consideración de la situación particular que les toca vivir'. Un atentado indiscutible a la calidad de la formación en discusión.

Con todo, como ya se señalara, la tendencia hacia el futuro parece ser la consolidación de una oferta variada de programas especiales sin exigencia de requisitos previos a los interesados, tal como ya se observa en algunos programas. Con esta nueva oferta, específicamente, creemos que habría que ser especialmente cuidadosos y sanamente críticos, desde las



profundidades de sus sustentos e implementaciones, e, indudablemente, mirar más allá, y avanzar en la revisión del actual rol ministerial en estos asuntos, pues, tal como también se señalara anteriormente, puede decirse que la variada oferta de programas especiales de pedagogía básica en las universidades contactadas en este estudio son un buen reflejo de las complejidades que existen bajo un sistema de baja regulación de la educación superior.

A la luz de los resultados arrojados por el presente estudio, consideramos que las *'razonables dudas'* acerca de la calidad de estos programas, expresadas tanto por la Comisión sobre Formación Inicial Docente como por el ex Ministro, son fundadas, con un nivel suficiente de detalle en este estudio, y efectivamente se constituyen en un riesgo grave para la educación de nuestro país, pues ciertamente *no se garantiza una formación de calidad de acuerdo a los estándares necesarios.*

Es más, la información recabada orienta a una realidad en que no se justifica la existencia de un sistema paralelo de formación inicial docente, sino más bien al potenciamiento de aquél con el que se cuenta, pues ciertamente, se abre hoy la posibilidad de mirar en mayor profundidad lo que ocurre con la oferta especial, sin embargo, creemos que no necesariamente las garantías están dadas en el sistema tradicional de formación inicial docente, razón más que suficiente para concentrar los esfuerzos de una manera más operativa y con mayores posibilidades de éxito. Es decir, no se trata de restringir la diversidad de la oferta, sino que de garantizar que sea adecuada a las necesidades de una formación de calidad.

Creemos en la necesidad de orientar la mirada, en forma intensiva y permanente, al sistema de formación inicial en general, en la imperiosa necesidad de elevar los requisitos de ingreso a las carreras de pedagogía y de acreditar la calidad de todas ellas, generando vínculos efectivos con escuelas, liceos y la comunidad, que aparece sistemáticamente como el elemento de coordinación menos considerado.

Y, sin duda, creemos en la necesidad de profundizar la mirada más allá de los estudios habituales (por cierto, menos costosos) basados en opinión de los actores, y dar un vistazo más integral y etnográfico. La necesidad de financiar estudios que vayan al aula universitaria, que registren y permitan analizar sus dinámicas, ver lo que allí efectivamente ocurre, y cómo ocurre, descubriendo y constatando lo que está marcando la diferencia entre el aula y el profesor universitario *'reformada'* y el aula y profesor no *'reformado'*, y, por consiguiente, llevar esa investigación también al aula escolar, estudiar sus propias dinámicas y generar saludables comparaciones y lecciones dadas por los efectos de unos y otros tipos de formación inicial. Abrir la mirada a lo que está ocurriendo en

el corazón del proceso educativo, para aprender y replicar lo eficiente y efectivo.

Todo ello, porque creemos también firmemente en que el seguimiento de la calidad de la oferta y los mecanismos de evaluación, entre otros aspectos, deberían ser las variables críticas que permitan orientar un juicio informado acerca de la formación que están recibiendo y el verdadero nivel con que egresan los futuros profesores en el país.