



HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES

INVESTIGACIÓN

Concepciones académico-profesionales implícitas en programas de magíster en educación acreditados en Chile

Guzmán Utreras, Eduardo

Resumen

El objetivo de este artículo es comunicar los hallazgos obtenidos en una investigación cuyo propósito fue el reconstruir las concepciones implícitas a la base de la formación en programas de magíster en educación acreditados en Chile, cuya calidad ha sido acreditada. Para esto se utilizó una técnica cualitativa a partir de la información obtenida en los informes de acreditación de dichos programas, pudiendo apreciarse por medio de los datos una tendencia a la profesionalización de estos programas en Educación por sobre aquellos conducentes a la formación académica en investigación, permitiendo generar una discusión posterior respecto de la real intención educativa actual de la maestría en esta área del conocimiento y las concepciones que la sustentan.

Palabras clave: Magíster; postgrado; psicología y educación; formación docente; pedagogía

El artículo es producto de una investigación conducente al grado académico de Magíster en Psicología Educacional en la Universidad de Santiago de Chile; recibido el 09/09/2014 y admitido el 05/05/2015.

Autor: Universidad de Santiago de Chile.

Contacto: eduardo.guzman@usach.cl



Academic and professional conceptions implicit in accredited master's programs in education in Chile

Abstract

The purpose of this article is to report findings from a research whose purpose was to reconstruct the implicit conceptions of the master programs in education in Chile, and whose quality has been accredited. A qualitative technique was used from the information obtained in the reports of accreditation of such programs. In the results is possible to observe a clear trend towards the professionalization of these education programs over those with academic definition on research, allowing generating discussion a regarding the actual educational intent of Masters in this area and the conceptions that it underlie.

Keys Words: Master; post grade; psychology and education; teacher training, pedagogy

Concepções acadêmico-profissionais implícitas em programas de mestrado em educação acreditados no Chile

Resumo

O objetivo deste artigo é comunicar os resultados obtidos numa investigação cujo objetivo era reconstruir as concepções implícitas na base da formação em programas de mestrado em educação acreditados no Chile, cuja qualidade foi acreditada. Para isto utilizou-se uma técnica qualitativa a partir da informação obtida nos relatórios de acreditação de ditos programas, podendo observar-se por meio dos dados uma tendência para a profissionalização destes programas em Educação sobre os que conduzem à formação em pesquisa acadêmica, permitindo gerar uma discussão posterior respeito da real intenção educativa atual do mestrado nesta área de conhecimento e as concepções que o sustentam.

Palavras chave: Mestre; pós-graduação; psicologia e educação; formação de professores; pedagogia

I. Introducción

En la actualidad, las demandas sociales respecto de una mejora en el sistema educativo han generado diversas reacciones en la realidad cotidiana de Chile, instalándose la discusión sobre la calidad y equidad como elementos centrales¹. En lo que respecta a la educación superior, dicha calidad y equidad ha intentado ser regulada por medio de organismos legales de evaluación que buscan asegurar un mínimo de calidad medible y cuantificable en los procesos académicos. Ejemplo de esto lo constituyen el programa de Mejoramiento de la Calidad y el Desempeño de la Educación Superior (MECESUP), a cargo del Ministerio de Educación, teniendo por objetivo el fortalecimiento de la calidad en la formación de pregrado y postgrado universitario. Para el cumplimiento de este objetivo, se crearon dos instancias legales transitorias: La Comisión Nacional de Acreditación de Pregrados (CNAP), y la Comisión Nacional de Acreditación de Posgrado (CONAP), que incentivaron la autoevaluación y autorregulación interna de los programas de pregrado y postgrado respectivamente (Reich, 2010). Sin embargo, ambas dieron paso a partir del año 2006 a la Comisión Nacional de Acreditación (CNA-Chile) mediante la promulgación de la ley n.º 20.129

En el contexto de la implementación de la nueva ley, la CNA-Chile estableció una serie de normativas conducentes a asegurar que la formación universitaria cumpliera con un mínimo estándar de calidad en los distintos programas de pregrado y postgrado; pero al mismo tiempo, dejó de lado ciertos conceptos asociados a la misión de la universidad en la actualidad, como formadora de sujetos intelectuales o al servicio de la sociedad del conocimiento, y cómo las concepciones de los actores involucrados en esta afectan en la determinación de la intención educativa y en los perfiles de egreso de los distintos programas. En este sentido, al considerar la formación de pregrado como aquella conducente a un grado y un título profesional, habilitando así al estudiante para ejercer profesionalmente en su área disciplinar; y por otro lado, la formación doctoral como rectora en la educación de académicos investigadores (CNA-Chile, 2013:2), es válido entonces preguntarse: ¿Cuál es la concepción acerca de los programas de magíster o másteres en Chile?

A diferencia de Europa, donde la discusión sobre una posible unificación de criterios respecto de la orientación educativa de los «másteres» ha tenido un amplio desarrollo, aunque sin un consenso aceptado al día de hoy (Tauch y Rauchvargers, 2002), en Chile esta discusión recién comienza a tomar un rumbo clarificador a partir de la implementación de una nueva normativa

de la CNA-Chile en el año 2013 (DJ n.º 006-4) respecto del nombramiento explícito de criterios que permitan deliberar en forma certera la definición de carácter profesional o académico, pudiendo optar el programa según sus propias intenciones por la formación profesionalizante o por aquella orientada a adquirir herramientas para la investigación, como paso inicial y conducente hacia estudios doctorales posteriores.

Frente a esta discusión, resulta interesante preguntarse respecto de este tipo de definición de carácter o intención educativa en programas de magíster asociados a disciplinas que no necesariamente responden a una lógica científica, como es el caso de la pedagogía, y que se definen bajo el concepto «educación», lugar donde también convergen teóricamente otras áreas de las ciencias sociales (González, 2008).

Por estas razones, surge la inquietud de responder a la siguiente pregunta: ¿Cuáles son las concepciones acerca del Magíster en Educación, en cuanto formación académica o profesional, implícitas en aquellos programas acreditados en Chile?

Como primer apartado, se revisará un resumen de los antecedentes teóricos considerados como relevantes para el estudio, continuando en un segundo apartado con las características metodológicas utilizadas. Finalmente, se expondrán los principales hallazgos y conclusiones de la presente investigación.

II. Modelo teórico

II.1. Concepciones implícitas

Diversos estudios han intentado acercarse y describir, o analizar si se prefiere, las concepciones implícitas específicas de los profesores en relación a su labor, aunque principalmente estas se han centrado en prácticas pedagógicas y de aprendizaje (Aparicio *et al.*, 2004). Una concepción puede ser entendida como «una construcción mental de los sujetos en relación a las experiencias sensibles que tienen con sus contextos» (Arancibia *et al.*, 2010:2), como un constructo creado para referirse a parte del conocimiento personal que los seres humanos poseen, con un marcado carácter social (Buendía *et al.*, 1996), o en palabras de Pozo (2006), como la fusión de lo que valoramos (creencia) y sabemos (conocimiento). En el ámbito del estudio docente, el término «concepción» advierte un consenso en la existencia de cierto conocimiento que se vincula en la acción al aula (Mastrángelo, 2009), estas estructuras mentales o «concepciones» abarcan conocimientos profesionales como sus creencias, las que se entrelazan en la experien-

cia profesional y se objetivan en el contacto con la realidad escolar (Prieto y Contreras, 2008).

Por otro lado, la definición de concepción por sí sola, parece no ser suficiente cuando nos referimos a las intenciones educativas descritas públicamente en las fuentes de datos de nuestro proceso de investigación; esto puede ser explicado desde un punto de vista teórico, dado que existirían niveles de concepciones según el contenido o creencias asociadas a juicios valorativos, y que es posible entender más allá de complejos entramados de creencias particulares (Pozo y Scheuer, 1999). Por tanto, la aproximación hacia lo implícito de estas concepciones encuentra respuesta en las teorías implícitas, al considerarse como una síntesis dinámica de las experiencias biográficas de los individuos que tienen su activación desde las demandas cognitivas de un sistema social en forma directa, vicaria o simbólica (Marrero, 1993). Concepciones y teorías implícitas se asocian a partir de la experiencia en los conceptos construidos en la práctica y en los aspectos socioafectivos y axiológicos, ejerciendo un dominio que no es de libre acceso puesto que el nivel donde se encuentran no es explícito, sino que requiere de estrategias para identificarlas (Aparicio *et al.*, 2004).

En el caso de nuestro estudio, resulta imprescindible no tan solo comprender la asociación anterior, es decir, las concepciones implícitas docentes, sino también observar el problema desde una perspectiva más holística e histórica asociada a la misión de la universidad en la actualidad.

II.2. Universidad, sociedad y formación docente

Uno de los pilares fundamentales que permite sostener las concepciones sobre la formación de magíster en educación –entre otras áreas–, es la misma institución universitaria. En específico, esta es la que establece un lineamiento particular acerca de su misión social y educativa, considerando factores como la influencia de la sociedad en su conjunto, y así generar directrices que deben seguir los programas a su haber.

Desde el principio de su historia la universidad ha sido reconocida como una institución de carácter público, teniendo como misión la transmisión del conocimiento (Beraza y Rodríguez, 2007); esta dinámica se pudo observar a través de la *universitas scholarium* y la *universitas magistrorum*², pudiendo gozar de una autonomía adquirida progresivamente, y al mismo tiempo certificando los grados académicos que ellas enseñaban para una mayor valoración social (Brunner, 2005).

Con el transcurso del tiempo y con el éxodo desde el «teocentrismo» hacia una época moderna, la universidad experimentó una serie de cambios

como consecuencia de nuevas tendencias sociales, tecnológicas y científicas. No obstante, en 1810, la Universidad de Berlín combinó la misión tradicional de formación intelectual, la docencia y la investigación, organizada en disciplinas (Beraza y Rodríguez, 2007), instaurándose como el modelo ideal universitario, en donde el estado se hacía cargo del financiamiento principal de esta, orientándose la investigación en saberes básicos, empleando a sus profesores y contratando a la mayoría de sus graduados, esperando a cambio una lealtad para con el estado (Brunner, 2005)

En la actualidad la relación entre universidad y sociedad se ha tornado un tanto compleja, conflictiva si se quiere, pero al mismo tiempo imprescindible. Por una parte, los determinantes económicos del mercado impulsan las nuevas tendencias (Etcheverry, 2003), pero por otro lado, la institución universitaria que renuncia a la investigación se cierra al ámbito supravital, permanente y luminoso de lo trascendente, se transforma en una escuela profesional, con significado práctico, pero que carece de un significado espiritualmente esencial (Guardini, citado por Rosso, 2012).

En nuestro caso, comprender la relación entre universidad y sociedad nos permite transitar por medio de las concepciones que se tienen sobre la misión que posee esta institución acerca de la formación de sus estudiantes, ya sea ligada a la intelectualidad, a la investigación o la formación profesional, constituyendo una discusión importante en relación con nuestra pregunta de investigación.

II.3. Profesionalización docente, pedagogía y ciencias sociales

Pensar en profesionalización docente es pensar en cómo la profesión del profesor ha debido, con el tiempo, ir acoplándose a una forma de entender su propia formación. Tradicionalmente el maestro ha permanecido asociado al concepto de vocación, el enseñar es prácticamente un arte para el cual el profesor ha sido llamado a ser (Larrosa, 2010). Esta referencia resulta un factor clave para entender al profesor como actor principal en la educación y sus concepciones explícitas e implícitas.

Actualmente las demandas sociales exigen al profesorado la creación de un nuevo modelo docente bajo los estándares de calidad asociados a la comunicación, la tolerancia y la formación de contenidos (Sánchez, 2003), pudiendo así legitimar una carrera docente y un quehacer de la profesión con un reconocimiento autónomo de sí misma. El docente debe cumplir con el objetivo de atender los nuevos requerimientos y demandas, asociadas directa o indirectamente con la sociedad del conocimiento, la globalización y los cambios culturales (Montero, 2011), cambiando su rol tradicional, a

partir de la vocación, hacia el tránsito por conocimientos construidos para desarrollar competencias que permitan a los estudiantes aprender de forma permanente (Corvalán, 2010).

Si bien la actividad docente se vuelve cada día más compleja y las soluciones formativas han sido percibidas como poco útiles, desvalorizándose su oficio, aparentemente su identidad se mantiene ligada a una concepción que, por estos días, no presta servicio al mundo post-moderno, férrea a la vocación (Larrosa, 2010).

Frente a los planteamientos anteriores, cabe preguntarse entonces sobre qué sucede con la investigación docente, en términos de procesos de enseñanza, prácticas pedagógicas, determinación de su rol en la sociedad, etc. ¿Quién investiga respecto de estos temas? ¿Y si pensamos que existen otras disciplinas intervinientes, llamadas ciencias sociales, que operan desde otras lógicas de pensamiento, y que también hacen apropiación del concepto educación? ¿Es la educación una ciencia?

Una de las principales diferencias entre ambas áreas disciplinares anteriores corresponde al concepto de investigación. Para la pedagogía, esta aún no ha podido ser la herramienta alternativa o esperanzadora para que el docente rompa con las lógicas y prácticas asociadas al concepto tradicional, «siendo la rutina un medio que desvaloriza su acción en el aula» (Aranguren, 2007:175).

Mialaret (1977, citado por Hernández, 2002) planteó una de las primeras clasificaciones respecto del estatus científico de la educación, apostando por una concepción de ciencias de la educación (González, 2008), y clasificándolas de la siguiente forma: a) las que estudian las condiciones generales o locales de la educación como la sociología y la economía, b) las que estudian la situación educativa y los hechos educativos como la psicología de la educación y la didáctica, y c) las que se dirigen al estudio evolutivo o de reflexión sobre la educación, objetivos asociados a la filosofía (Mialaret, 1977, citado por González, 2008).

Fernández y Sarramona (citados por Tejada, 2005) establecen cuatro grupos de clasificación: las que consideran una única ciencia de la educación –la pedagogía– (Planchard, 1969; Manganiello, 1970; Vexliard, 1970), las que consideran otras ciencias de la educación distintas a la ciencia general de la educación –pedagogía–, dependientes de esta (Nassif, 1958; García, 1968); una tercera categoría en donde existen varias ciencias de la educación independientes entre sí según su objeto de estudio y su mirada epistemológico-profesional (Clausse, 1970; García, 1982; Colom, 1982; Quintana, 1983), así como una última categoría que otorga el grado de ciencia

de la educación a toda disciplina que se relacione con la educación, aunque no la tenga como objeto de estudio.

La discusión sobre los ángulos epistemológicos no ha logrado consenso al respecto, adhiriendo algunos al concepto de que la pedagogía es un ente rector y que se aleja de la ciencia, mientras otros consideran que es parte de las ciencias de la educación.

No obstante esta última posición, algunos autores asumen que la visión de la pedagogía ha sido mermada y superficializada como disciplina científica (Quintana, 1997, citado por González, 2008), reduciéndose el saber pedagógico a las investigaciones aportadas por la psicología educativa, la sociología, y otras ciencias educacionales, las que se agrupan bajo el manto de la «ciencia de la educación» (Flores, 2005 citado por González, 2008).

En lo que a nosotros respecta, al hablar de concepciones implícitas en la formación de programas de magíster en educación acreditados en Chile, nos lleva a pensar necesariamente en aquellas concepciones que no son producto de creencias aisladas sino más bien de la experiencia, de la práctica y de la valoración no explícita, resultantes de una construcción social emergente desde aspectos como la pedagogía y la vocación de profesor, la universidad como formadora de pedagogos a partir del siglo xx y de grupos profesionales conocedores de la educación, la diferenciación con las ciencias sociales en tanto su definición de ciencia y sus elementos, como por ejemplo la investigación y método.

A continuación haremos una breve descripción del modelo metodológico utilizado para guiar el proceso de investigación.

III. Metodología

El objetivo general de esta investigación fue la reconstrucción de las concepciones subyacentes al grado de Magíster en Educación en programas presentados a un proceso de acreditación en Chile.

Los resultados que se presentan emergen de una investigación de tipo cualitativo, buscando explorar y describir un problema que no ha sido suficientemente estudiado y del cual existe un vacío de información en la literatura asociada. Se trabajó con una muestra intencionada inicial de 11 programas de magíster en educación acreditados, obteniendo los datos desde sus informes públicos de acreditación y descriptores públicos en internet. Estos informes, publicados en el sitio de la CNA-Chile³, poseen información oficial declarada por los programas al momento de presentarse voluntariamente a un proceso de acreditación según la ley n.º 20.129/06 en las áreas

de intención educativa, perfil de ingreso, objetivos, plan curricular y perfil de egreso, así como particularidades propias de carácter administrativo. En el caso de los perfiles públicos de internet, éstos reflejan la declaración explícita de cada uno de los programas en tanto su presentación, objetivos y propuesta educativa pública. Como criterio temporal, se decidió utilizar la información disponible al 01 de abril de 2013.

Como criterio de triangulación de datos, y a modo de cumplir con un criterio de rigor científico, se utilizaron fuentes de datos similares a las descritas anteriormente, pero en programas de magíster en educación no acreditados (6 casos) y en programas acreditados de psicología educativa (2 casos) en Chile.

III.1. Análisis de datos

Como consecuencia de la decisión teórica y metodológica, al considerar las concepciones implícitas de los programas de magíster en educación en Chile acreditados, en tanto formación académica o profesional, el proceso de análisis de datos estuvo enfocado en explorar y descubrir categorías a partir de estos. Para ello se utilizó una técnica de codificación coherente con un análisis de contenido cualitativo.

Se levantaron categorías y subcategorías emergentes, pudiendo confirmarse y describirse dos ejes centrales desde donde se procede a realizar la discusión final respecto de la pregunta de investigación: Profesional y académico⁴.

Como criterios de rigor científico y validez se consideraron los siguientes puntos:

Credibilidad o validez interna: El proceso contó con sistematicidad y coherencia interna en la construcción del diseño y ejecución de los pasos; se triangularon los datos para establecer categorías emergentes y representativas.

Transferencia, aplicabilidad o validez externa: Se contó con documentación empírica de libre acceso desde plataforma de internet⁵. No se modificaron datos ni muestra durante el proceso.

Confirmabilidad y replicabilidad: Al contarse con una fuente documental oficial y pública, es posible acceder y analizar datos en forma libre siguiendo la decisión metodológica indicada. El contenido fue auditado por un investigador especialista en el área de formación profesional y metodológica.

IV. Análisis de resultados

IV.1. Análisis descriptivo

La información descrita en la **Tabla 1** muestra una prevalencia de programas de magíster en educación profesionales por sobre aquellos académicos. Es posible identificar una tercera categoría que corresponde a programas que han determinado su carácter con ambas intenciones educativas, profesionales o académicas, o resulta indefinida según las categorías principales de análisis; estos han sido denominados «mixtos» en la presente investigación y no fueron considerados en el análisis de contenido de esta presentación.

TABLA 1. Programas de Magíster en Educación acreditados según carácter

	Cantidad Acreditados	%
Programas académicos	3	21,4%
Programas de carácter mixto	3	21,4%
Programas profesionales	8	57,1%
Total programas acreditados	14	100%
Total acreditaciones ⁶	11	

Por otra parte, el contenido de la **Tabla 2** describe individualmente el carácter, años otorgados de acreditación y porcentaje. Del total, el sesenta y nueve por ciento (69 %) ha obtenido dicha acreditación por un período de al menos dos años, siendo el nivel óptimo un total de 10 años como máximo (CNA-Chile, 2007:9).

Es importante señalar que el 100% de los programas de esta tabla no corresponde a la totalidad de programas de Magíster en Educación ofrecidos en el país, dada la condición de carácter voluntario de participación en el proceso. También es importante indicar que ninguno de los programas que se han presentado voluntariamente, en el área de la educación, han superado la cantidad de 6 años de acreditación, siendo el nivel óptimo un total de 10 años (CNA-Chile, 2007:9).

Tabla 2. Datos de acreditación según carácter del programa en Educación (profesional, académico, ambiguo o mixto) y perteneciente a la categoría acreditado

<i>Programa Magíster en Educación</i>	<i>Carácter acreditado</i>	<i>Años de acreditación</i>	<i>Porcentaje de años</i>
Mg. 1 (4 menciones) ^Z	Profesional	5	50%
Mg. 2	Mixto	6	60%
Mg. 3	Académico	4	40%
Mg. 4	Académico	4	40%
Mg. 5	Académico	3	30%
Mg. 6	Profesional	6	60%
Mg. 7	Profesional	5	50%
Mg. 8	Mixto	4	40%
Mg. 9	Profesional	6	60%
Mg. 10	Profesional	2	20%
Mg. 11	Mixto	3	30%

La diversidad de contenidos en los planes curriculares revisados es amplia. Sin embargo, más allá del carácter declarado explícitamente, se aprecia la consideración transversal de una asignatura de formación metodológica investigativa (**Tabla 3**), la que no se relaciona necesariamente en todos los casos con una actividad final de graduación consistente en una tesis o investigación científica.

Tabla 3. Pertenencia de la asignatura Metodología de la Investigación (o relacionada) en programas de Magíster en Educación acreditados

	Total	Porcentaje
Programas con Metodología de la investigación	10	71,4%
Programas sin Metodología de la investigación	4	28,5%
Total programas acreditados	14	100%

En relación a la actividad de graduación y/o egreso, se aprecia que los distintos programas utilizan un tipo de actividad asociada al carácter determinado, sea este profesional o académico, no siendo necesariamente una tesis o investigación científica de postgrado (**Tabla 4**).

Tabla 4. Actividad de graduación en programas de Magíster en Educación acreditados

Programas con Tesis como actividad de salida	7
Programas sin Tesis como actividad de salida	7
Total programas acreditados	14

IV.2. Análisis por categorías

Es preciso señalar, como primera consideración, que por medio del análisis ha sido posible identificar que la condición básica para que un programa logre una acreditación de calidad es la consistente articulación o coherencia interna entre su intención educativa, los objetivos, la organización del plan de estudios y el perfil de egreso, avalados directamente por una actividad de graduación que sea capaz de reflejar la programación curricular definida durante el proceso de formación. Este proceso debe estar a cargo de un grupo de docentes con grado académico pertinente (Magíster, Doctor), con experiencia en el área a desarrollar por medio de su desempeño académico (investigación y publicaciones) y profesional específico (experiencia profesional).

IV.3. Programa profesional

La definición del carácter profesional de un programa de magíster en educación, acreditado, responde a una serie de características explícitas en las fuentes de datos consultadas. Por un lado, los esfuerzos de formación por medio de un plan de estudios se enfocan hacia el perfeccionamiento en áreas pragmáticas de la educación, desarrollando competencias asociadas a la indagación como método diagnóstico y a la resolución innovadora de problemas profesionales aplicados en el área de la pedagogía:

«Nuestra concepción de Magíster profesionalizante se basa en especializar profesionales formados en la reflexión, en la resolución de problemas, en la investigación y la innovación, que desarrollen saberes situados y atingentes a los diferentes contextos de desempeños profesionales» (n.º 026:4)⁸.

«Cuenta con objetivos y perfil de graduación definidos, con una perspectiva profesionalizante orientada a resolver problemáticas pedagógicas...» (n.º 124:2).

«... viene a cubrir un área nueva en el campo de la educación especial, lo que justifica su interés por fortalecer la línea de investigación –sin perder de vista que es un Magíster enfocado a docentes y no a investigadores–, de manera de enriquecer el acervo de la disciplina» (n.º 026:12).

«Al focalizar la selección de estudiantes a profesores de educación física, ésta resulta consistente con el carácter profesional del programa y con las asignaturas del plan de estudios» (n.º 124:3).

Por otra parte, para cumplir con el fin anterior respecto de la formación profesional con sus características definidas, se debe realizar una actividad de graduación orientada a partir de los objetivos estipulados por el programa, consistentes con el perfil y carácter declarado.

«Se valora positivamente el cambio de la tesis por una actividad de graduación equivalente, lo que es coherente con la orientación del Magíster» (n.º 189:3).

«Por otra parte, los estudiantes que ingresan tienen un perfil profesional y las tesis que desarrollan tienden a producir un tipo de conocimiento aplicado, consistente con este perfil profesional» (n.º 173:3).

Finalmente, en este tipo de programas sus docentes son evaluados en forma consistente con el carácter declarado, es decir, por su nivel profesional experiencial. No obstante, también se efectúa una valoración a partir de su productividad científica.

«El programa cuenta con un cuerpo de profesores con la formación y experiencia requerida, además de una relevante trayectoria y diversidad en las líneas de especialización que abarcan» (n.º 129:5).

«...el nivel de productividad que evidencian es alto, tanto en términos de publicaciones como de proyectos de investigación, y de experiencia profesional pertinente al programa» (n.º 124:5).

Al triangular la información anterior con la proveniente desde los programas de magíster en educación no acreditados, no se aprecian diferencias sustantivas en las categorías definidas por estos. A saber:

«El programa se define como un magíster de carácter profesionalizante, estableciendo sus ejes de formación hacia el ámbito del fortalecimiento de la docencia, la investigación educativa y el desarrollo académico» (n.º 37:3).

«...resulta plausible considerar que un graduado, aún con orientación profesional, también debe desarrollar competencias en el área de la investigación que le permitan indagar sobre su práctica, levantar hipótesis y desarrollar conocimiento que permita un acercamiento y comprensión profunda del rol profesional que debe ser ejercido» (n.º 294:2).

«...pretende contribuir a la formación de profesionales que posean un «saber hacer fundamentado»» (n.º 344:2).

«los participantes estén en mejores condiciones para progresar en su carrera profesional y asumir mayores responsabilidades en las organizaciones educativas.» (pp. Web, ACR n.º 294)⁹.

IV.4. Programa académico

La definición del carácter académico de un programa de magíster en educación acreditado, responde a las características explícitas relacionadas con una línea reflexiva y asociada a la formación en investigación científica. El plan de estudios pone énfasis en metodología de la investigación científica, finalizando su proceso con la generación de una tesis de grado que genere nuevo conocimiento científico:

«El magíster declara tener un carácter académico, teniendo como objetivo potenciar la investigación...» (n.º 173:3).

«El énfasis puesto en las asignaturas de Metodologías de la investigación tiene como objetivo que los estudiantes desde el momento de su ingreso comprendan que la línea investigativa será el eje conductor del proceso de graduación y es consistente formalmente con el foco académico del magíster». (n.º 173:3).

«Se advierte que las tesis desarrolladas tienen un carácter principalmente profesional, lo que no corresponde al nivel de un Magíster académico» (n.º 203:3).

Finalmente, en esta definición de carácter académico, se valora como punto central y reconocible la publicación y divulgación del conocimiento investigado por medio de publicaciones científicas, constituyéndose como eje central en la evaluación de sus docentes:

«Destaca el hecho de que algunos trabajos de tesis, realizados por estudiantes a través de la actividad de graduación, hayan tenido difusión e impacto en su medio disciplinar correspondiente...» (n.º 173:6)

«El programa se destaca por un cuerpo académico de alto nivel y consolidado, que mantiene una elevada productividad científica que es reconocida en el campo disciplinar» (n.º 173:6).

Al consultar la información proveniente desde los programas de magíster en educación no acreditados, resulta imposible realizar una comparación con respecto a la definición de carácter académico, puesto que ninguno de ellos se definió explícitamente dentro de este grupo.

IV.5. Análisis de casos de magíster en psicología educacional acreditados

Al revisar los programas de psicología educacional acreditados en Chile, es posible encontrar criterios de acreditación y categorías de análisis similares a las descritas con anterioridad en los programas de magíster en educación acreditados.

Programa profesional: Su intención educativa y el correspondiente perfil de egreso se dirige hacia el perfeccionamiento profesional, diseño, implementación y evaluación de programas de intervención e investigación aplicada, estableciéndose en este último caso como condición la comunicación del conocimiento obtenido. Sus docentes son evaluados, principalmente, por su nivel profesional experiencial y por su productividad científica:

«También habrá desarrollado habilidades metodológicas para diseñar e implementar programas de intervención e investigación aplicada, comunicando los resultados» (pp. Web, ACR n.º 399).

«Profesional: quienes buscan desarrollar fundamentalmente sus habilidades profesionales prácticas, realizan un Trabajo de Grado (30 créditos) como actividad final y toman 50 créditos en cursos optativos.» (pp. Web, ACR n.º 399)

«El Trabajo de Grado consiste en diseñar, realizar y evaluar una intervención específica, aplicada en el ámbito educacional.» (n.º 399:3)

Programa académico: Responden a la formación científica y la divulgación de conocimiento, aunque criticándosele una formación muy básica en el área de metodología de la investigación. Sus docentes son valorados por su productividad científica y publicaciones.

«El programa tiene un carácter académico explícitamente señalado en su descripción y perfil de graduación» (n.º 188:3).

«Posteriormente profundiza la formación para trabajar como científicos en el área de la psicología educacional...» (pp. Web, ACR n.º 399)

«Académica: quienes buscan desarrollar una carrera en el área docente, de investigación o continuar hacia estudios doctorales, realizan una Tesis (50 créditos) como actividad final y toman 30 créditos de cursos optativos.» (pp. Web, ACR n.º 399)

«En relación a la tesis, como actividad de graduación, ellas están generando producción científica, elemento que es valorado positivamente» (n.º 399:3).

La tendencia de programas de Psicología Educacional acreditados es predominantemente académica, aunque en uno de los casos analizados se

plantea un sistema de elección para el estudiante, abriendo la posibilidad en forma voluntaria hacia la profesionalización o la investigación.

IV.6. Triangulación de fuentes de información

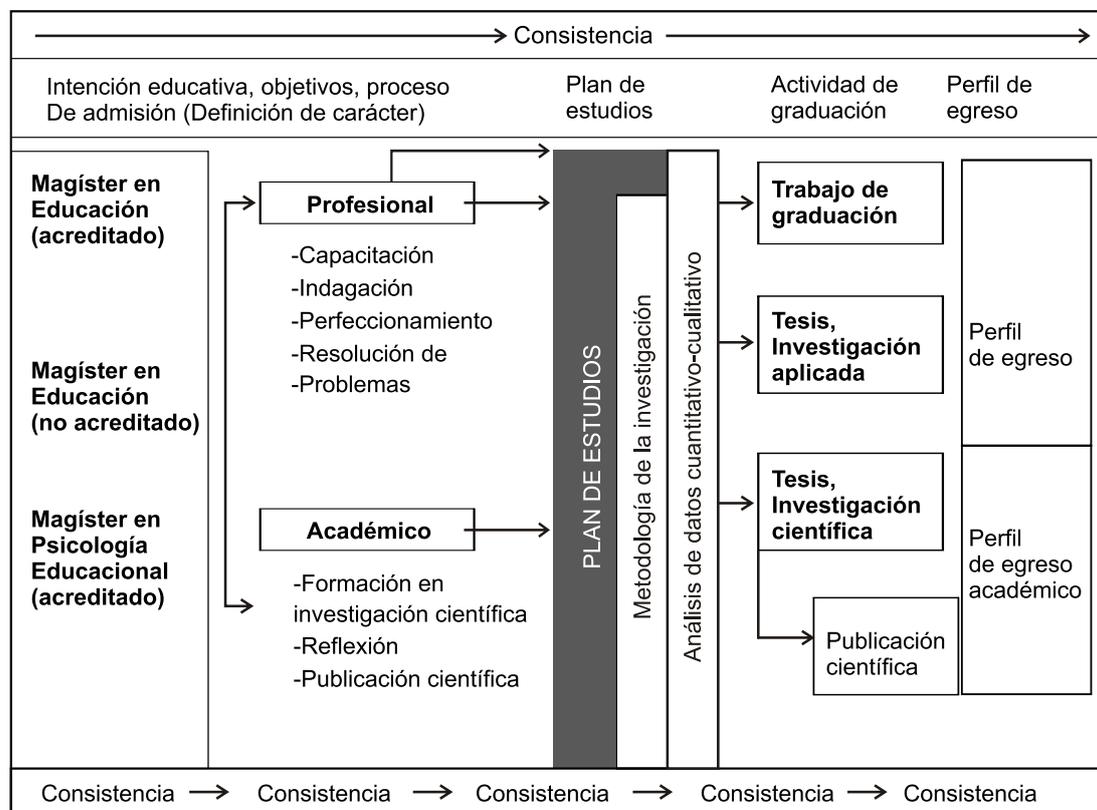
Al efectuar el proceso de triangulación con tres fuentes de datos –programas de magíster en educación acreditados, no acreditados y en psicología educacional acreditados–, es posible realizar las siguientes apreciaciones emergentes de éstos:

-Carácter profesional: Especialización laboral y perfeccionamiento en prácticas profesionales, administrativas y de diagnóstico-indagación.

-Carácter académico: Menor presencia. Su intención educativa está centrada en la reflexión y desarrollo de conocimiento original a partir de la investigación científica.

-En el caso de los programas de psicología educacional acreditados, existe una tendencia hacia la formación científica, sin embargo, esto no ha excluido la discusión sobre su profesionalización.

Figura 1. Cuadro de triangulación informativa en los tres grupos de análisis.



Los elementos internos analizados en cada uno de los grupos no difieren mayormente entre sí, según se puede observar en la **figura 1**.

V. Conclusiones y discusión

Los programas de magíster en educación acreditados en Chile han ido definiendo sus intenciones educativas en relación a concepciones particulares, explícitas e implícitas, que han dado paso a propuestas concretas de formación de postgrado. A nivel explícito, se entienden claramente dos concepciones que no son excluyentes ni exclusivas del área de la educación, sino más bien responden a tendencias actuales en la formación de postgrado: profesionalismo e investigación. Es importante destacar que esta dicotomización no resulta ni constituye una forma naturalista de comprensión, sino se construye a partir de las características emergentes del análisis y apoyadas en los antecedentes particulares de la realidad educativa chilena en estas materias¹⁰.

Por medio de los datos estadísticos de apoyo es posible apreciar una tendencia hacia el desarrollo de programas profesionalizantes o profesionales, observándose un número menor de programas que, desde la concepción explícita de la educación, definen sus intenciones hacia la formación académica y/o investigación.

No obstante, al analizar las concepciones implícitas desde los datos emergentes, se aprecian ciertos elementos que permiten establecer un lineamiento particular posible de asociar con otros elementos previstos en el marco teórico de esta investigación. Explícitamente se describe una definición de carácter o intención educativa de los programas, con una clara tendencia profesional; cabe entonces preguntarse sobre el porqué de esta tendencia. ¿Cuáles son las concepciones implícitas que sostienen esta decisión?

Desde el planteamiento teórico de la profesionalización docente, el profesor es un actor relevante en la educación, y como tal debe mantenerse en un proceso continuo de formación laboral, especializándose, perfeccionando sus habilidades pedagógicas y definiendo rutas claras con respecto a su orientación formativa para el ejercicio laboral docente. Asociando lo anterior al concepto de vocación, en tanto definida como el «llamado a ser y a enseñar», es posible entender que la misión a la cual fue llamado el profesor, y por consiguiente quien se dedica a ejercer labores asociadas a él, es la de «llevar a cabo el acto pedagógico», es decir, poner en práctica los planteamientos generales de la educación.

Sin embargo, al entender esta afirmación sustentada mediante las citas codificadas y provenientes desde la triangulación de datos, cabe cuestionarse por el estatus epistemológico de la pedagogía, tal como fue señalado en el marco teórico por González (2008), en tanto ha construido una concepción asociada a su tradición pedagógica en el «acto educativo», apartando implícitamente a la investigación pedagógica o educacional, es decir, en palabras simples, a la consideración de la pedagogía como una ciencia de la educación.

La definición de la pedagogía como una ciencia de la educación, supone necesariamente la idea de considerar lógicas de investigación científica, asunto que ha sido concebido explícitamente por algunos programas de magíster acreditados en tanto su intención educativa se ha centrado en el desarrollo de competencias reflexivas y científicas en su nivel inicial.

Sin embargo, si bien los esfuerzos desde esta concepción educativa se centran en la generación de conocimiento nuevo, la tendencia descrita en las tablas de resultados cobra una relevancia significativa frente a planteamientos teóricos como los de Aranguren (2007) al decir que la investigación aún no ha podido ser, ni es la herramienta alternativa o esperanzadora para que el docente rompa con las lógicas y prácticas asociadas al concepto tradicional de su propio desempeño asumido.

Como hemos visto, es un carácter profesional el que han asumido principalmente los programas de magíster en educación acreditados en Chile, pudiendo inferirse que el centro de su formación está en la especialización, en la valoración del perfeccionamiento profesional. Es posible apreciar que las concepciones explícitas, declaradas por medio de objetivos, planes de estudio y perfiles de egreso, cobran un significado aún mayor al momento de reconstruirlas con elementos implícitos, que han sido construidos por medio de los actores involucrados en el conocimiento disciplinar. El aval de estas concepciones implícitas a nivel de formación de magíster lo constituyen los elementos teóricos que describen a la pedagogía como una disciplina apropiada del «saber hacer» educativo, en concordancia con las concepciones actuales asociadas al sentido formativo de la universidad hacia las exigencias de la sociedad «del conocimiento», y dejándole un sitio definido a las ciencias sociales –particularmente en este caso a la psicología educativa– en tanto se transforman en investigadoras de fenómenos educativos subsidiarios de la pedagogía en su concepción general de su quehacer profesional.

No obstante lo anteriormente declarado, resulta consistente con la declaración principal respecto de las concepciones en la definición de

«Magíster» o «Máster» presentes en la literatura chilena, donde se define a este tipo de programas desde la formación avanzada de disciplinas de orden profesional (Comisión Nacional de Acreditación, 2007), focalizándose en la formación de especialistas en la práctica (CNA, 2013).

El problema final parece bifurcarse hacia la discusión pedagogía-ciencias sociales, en términos de la continuidad de estudios hacia programas de doctorado que, en la definición realizada por la CNA-Chile, exige una formación científica avanzada para investigar de forma independiente y original (2007). ¿Es posible realizar esta formación, si previamente se ha preparado a los docentes para enfrentarse principalmente, o incluso exclusivamente, a desafíos profesionales? ¿Es la pedagogía una disciplina que debe apostar a la ciencia, o son las ciencias sociales las que deben hacerse cargo de la investigación educativa? ¿Es la educación una ciencia? (Mialaret, 1977 en: González, 2008).

Es probable que la pedagogía sea la disciplina que por justicia histórica y disciplinar, deba dedicarse al «acto educativo» desde la concepción explícita de la «vocación», pero a partir de esta definir un camino lógico en la formación profesional que sea consistente con dicha vocación docente; dejando al mismo tiempo que otras disciplinas –por ejemplo, la psicología educacional– sean las que se dediquen a investigar sobre temas educativos.

Según lo que hemos podido observar con anterioridad en este proceso, explícita e implícitamente la tendencia de la pedagogía en Chile, como actor de la educación, es a mantenerse en el sitio que, al menos es posible pensar, desea aparentemente permanecer: el aula de clases.

Notas

1. La UNESCO establece a partir de 2005 que una educación de calidad se asocia a una competencia profesional docente, a la actualización y relevancia curricular, así como a la implementación de sistemas efectivos de administración de los mismos. Por tanto, el concepto de calidad en la educación chilena es posible entenderlo a partir de la definición anterior. Mayor información en Amar (2007).
2. *Universitas scholarium* y *universitas magistrorum* corresponden a denominaciones de las primeras universidades de la historia, con particularidades propias al contexto y época donde se desarrollaron. Mayor información en Brunner, J. (2005).
3. Sitio web: www.cnachile.cl
4. La determinación de estas categorías queda de manifiesto en los análisis realizados

- por las agencias acreditadoras de programas de magíster en Chile, siendo descritos en los distintos acuerdos de acreditación vigentes. A partir del año 2013, esta dicotomía se valida oficialmente en el decreto DJ n.º 006-4 publicado en el diario oficial del país. [Volver al texto](#)
5. Sitio web: www.cnachile.cl
 6. El acceso a la plataforma de acuerdos de acreditación se realiza por medio del sitio web www.cnachile.cl
 7. El total de acreditaciones considera a este programa académico como un solo conglomerado dividido en menciones, aunque en la práctica, y según su plan de estudios, su comportamiento puede ser catalogado como independiente entre sus componentes y dichas menciones.
 8. La referencia indica el número de acuerdo de acreditación desde donde se recoge la cita y la página donde esta se encuentra.
 9. La referencia indica el número de acuerdo de acreditación desde donde se recoge y que la cita corresponde a una extracción de un perfil público de internet.
 10. Explícitos en Decreto DJ n.º 006-4/13 y en acuerdos de acreditación publicados en sitio web de la CNA-Chile.

Referencias bibliográficas

- AMAR, M. (2007). Equidad, calidad y derecho a la educación en Chile: Hacia un nuevo rol del estado, en: *Serie estudio, Biblioteca del Congreso Nacional de Chile*, 9: 9-14.
- APARICIO, J.; HOYOS, O.; NIEBLES, R. (2004). De Velázquez a Dalí: las concepciones implícitas de los profesores sobre el aprendizaje, en: *Psicología desde el Caribe*, 13(1): 144-168.
- ARANCIBIA, M.; SOTO, C.; P. CONTRERAS, (2010). Concepciones del profesor sobre el uso educativo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) asociadas a procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula escolar, en: *Estudios Pedagógicos*, 36: 23-51.
- ARANGUREN, G. (2007). La investigación-acción sistematizadora como estrategia de intervención y formación del docente en su rol de investigador, en: *Revista de Pedagogía*, 28(82):173-195.
- BERAZA, J. M.; RODRÍGUEZ A. (2007). La evolución de la misión de la universidad, en: *Revista de dirección y administración de empresas*, 14(1): 25-56.
- BRUNNER, J. J. (2005). Transformaciones de la universidad pública, en: *Revista de sociología, Universidad de Chile*, 19(1): 31-49.
- BUENDÍA, L.; CARMONA, M.; GONZÁLEZ D.; LÓPEZ, R. (1996). Concepciones de los profesores de educación secundaria sobre evaluación, en: *Revista educación XXI*, 2:125-153.
- COMISIÓN NACIONAL DE ACREDITACIÓN, CHILE (2007). Criterios y procedimientos para acreditación de los programas de postgrado.
- COMISIÓN NACIONAL DE ACREDITACIÓN, CHILE (2013). Criterios para la

- acreditación de programas de postgrado. Resolución exenta DJ n.º 006-4.
- CORVALÁN, Ó. (2010). La profesionalización docente, condición para la carrera docente, en: *Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias (REDEC)*, 6(2):124-151.
- ETCHEVERRY, G. (2003). Universidad y sociedad: relación conflictiva e imprescindible, en *Revista Petrotecnia, Buenos Aires, Argentina*, 1: 59-61. Disponible en: <<http://biblioteca.iapg.org.ar/ArchivosAdjuntos/Petrotecnia/2003-1/Universidad.pdf>> [Recuperado el 20 de diciembre de 2012]
- GONZÁLEZ, F. (2008). La pedagogía como disciplina: aproximaciones teóricas y reflexiones desde la práctica, en: *Revista Pensamiento Pedagógico*, 70: 45-50.
- LARROSA, F. (2010). Vocación docente versus profesión docente en las organizaciones educativas, en: *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 13(4): 43-51.
- MARRERO, J. (1993). Las teorías implícitas del profesorado: vínculo entre la cultura y la práctica de la enseñanza. (pp. 243-276) En: RODRIGO, A. et al., (comp.) *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.
- MASTRÁNGELO, S. (2009). *Un estudio sobre las concepciones de profesores universitarios acerca de la educación matemática y la enseñanza de la matemática*. (Tesis de maestría en educación, mención en gestión educativa, inédita): Universidad de San Andrés, Buenos Aires, Argentina.
- MONTERO, P. (2011). Educación basada en competencias, profesionalización del profesor y marco regulatorio: urgencia de una rectificación indispensable en Chile, en: *Revista electrónica de desarrollo de competencias*, 2(8):1-31.
- PRIETO, M.; CONTRERAS, G. (2008). Las concepciones que orientan las prácticas evaluativas de los profesores: un problema a develar, en: *Revista Estudios Pedagógicos*, 34(2): 245-262.
- POZO, J.; SCHEUER, N. (1999). Las concepciones sobre el aprendizaje como teorías implícitas. (pp. 87-108) En: POZO, J. et al., (comp.). *El aprendizaje estratégico: enseñar a aprender desde el currículo*. Madrid: Santillana.
- POZO, J.; SCHEUER, N.; PÉREZ, M.; MATEOS, M.; MARTIN, E.; DE LA CRUZ, M. (2006). *Nuevas Formas de Pensar la Enseñanza y el Aprendizaje*. Barcelona: Colección Crítica y Fundamentos.
- REICH, R. (2003). Acreditación de los posgrados en Chile, en *Revista Calidad en la educación*, 18(1): 61-67.
- ROSSO, P. (2012). *Vigencia del ideal universitario, ¿qué es o debiera ser una universidad?*. Disponible en: <<http://www.brunner.cl/?p=2585>>. [Recuperado el 12 de julio de 2012].
- SÁNCHEZ, E. (2003). La Vocación entre los Aspirantes a Maestro, en: *Educación xx1*, 6: 203-222.
- TAUCH C.; RAUCHVARGERS A. (2002). *Estudio sobre Másters y Titulaciones Conjuntas en Europa*. Disponible en: <http://www.ugr.es/~graseqa/Master%20en%20Europa.pdf> [22 de diciembre de 2012].