



Universidad del Bío Bío
Facultad de Educación y Humanidades;
Departamento de Ciencias de la Educación
Magíster Pedagogía para la Educación Superior

TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE MAGISTER
EN PEDAGOGIA
PARA LA EDUCACION SUPERIOR

COMPETENCIAS DOCENTES: UN MARCO CONCEPTUAL PARA LA
FORMACIÓN PROFESIONAL

Investigación Diagnóstica y Propuesta de Innovación para optimizar la Formación
Profesional Docente

Director: Dr. Francisco Cisterna
Tesisista: Victoria Orellana Palma
Marzo 2015

CONTENIDO

INTRODUCCION

CAPITULO 1

Ámbito Temático de la Investigación	5
1.1. Ámbito de la Investigación	8
1.2. Problema de Investigación	8
1.2.1. Antecedentes	8
1.2.2. Planteamiento del Problema	12
1.2.3. Importancia	13
1.3. Preguntas de Investigación	14
1.4. Premisa	15
1.5. Objetivos	17
1.5.1. Objetivo General I	17
1.5.1.1. Objetivos Específicos	17
1.5.2. Categorías Apriorísticas	17
1.5.2.1. Categoría A: Competencias Docentes	17
1.5.2.2. Categoría B: Formación Inicial Docente y Currículo	18
1.5.3. Objetivo General II	19
1.5.3.1. Objetivos Específicos	19
1.5.4.1. Categoría C: Discurso Pedagógico Docente ante Resultados Académicos	20
1.5.4.2. Categoría D: Marco Institucional para los Resultados Académicos	21

CAPITULO 2

Marco Teorico	
2. Organizaci3n del Sistema Chileno	24
2.1. Estructura educacional	24
2.2. Marco curricular	26
2.2.1. Organizaci3n del marco curricular	26
2.2.2. Implementaci3n curricular	27
2.2.3. Ajuste al marco curricular	28
2.3. Competencias profesionales de los docentes	29
2.4. Caracterizaci3n del ser profesional	30
2.4.1. Desde el 3mbito de la sociolog3a.	30
2.4.1.1. Modelo de propiedades esenciales	33
2.4.1.2. Modelo funcionalista	33
2.4.1.3. Modelo interaccionista	34
2.4.2. Desde el 3mbito de la educaci3n.	35
2.4.2.1. Funciones de los docentes en el ejercicio de su profesi3n.	38
2.4.2.2. Funciones did3cticas	38
2.4.2.2.1. Planificaci3n curricular	39
2.4.2.2.2. Metodolog3a did3ctica	40
2.4.2.2.3. Desarrollo de las tareas instructivas	41
2.4.2.2.4. Organizaci3n de los espacios	41
2.4.2.2.5. Evaluaci3n del proceso de ense~anza – aprendizaje	42

2.4.2.3.	Función tutorial	44
2.4.2.4.	Función de vinculación con el medio social	45
2.4.2.5.	Funciones vinculadas a la formación continua e innovación	47
2.4.3.	Desde el ámbito productivo	49
2.4.4.	Desde el ámbito educativo	52
2.5.	Competencias profesionales profesores enseñanza media	56
2.5.1.	I Competencias técnicas	56
2.5.1.1.	Saberes relacionados con el quehacer pedagógico	56
2.5.1.2.	Gestión de dispositivos de diferenciación	57
2.5.2.	II Competencias metodológicas	58
2.5.2.1.	Vinculación del saber con la realidad del alumno	59
2.5.2.2.	Implementación proceso reflexivo en la acción educativa	60
2.5.3.	III Competencia social	61
2.5.3.1.	Disposición para comprender y trabajar junto a otros	61
2.5.4.	IV Competencia personal	62
2.5.4.1.	Ética de la profesión docente	62
2.5.4.2.	Responsabilidad en el ejercicio de la profesión	63
2.6.	Perspectiva Proceso de Formación y Ejercicio Docente	65
2.6.1.	Perspectiva académica	66
2.6.1.1.	Enfoque enciclopédico	66
2.6.1.2.	Enfoque comprensivo	67
2.6.2.	Perspectiva técnica	69
2.6.2.1.	Modelo de entrenamiento	71
2.6.2.2.	Modelo de adopción de decisiones	72
2.6.3.	Perspectiva práctica	72
2.6.3.1.	Enfoque tradicional	73
2.6.3.2.	Enfoque reflexivo sobre la práctica	74
2.6.4.	Formación y desempeño profesional de enseñanza media	76
2.6.4.1.	Relación entre teoría y práctica	76
2.6.4.2.	Relación formación pedagógica y formación disciplinar	78
2.6.4.3.	Ética y valoración en el proceso de formación inicial	79
2.6.5.	Desempeño Profesional Docente	81
2.6.6.	Importancia de la evaluación docente	83
2.6.6.1.	Sistema de evaluación docente basado en desempeño	84
2.7.	Formación inicial docente	92
2.7.1	Formación Inicial Docente en Chile	96
2.7.2.	Principios básicos de la formación del docente	118
2.7.3.	Perfil del Docente	125
2.7.4.	Conexión Teórica – Práctica en la Formación Docente	131
2.7.4.1.	Características de la formación docente	131
2.7.4.2.	Formación Teórica	138
2.7.4.3.	Formación Práctica	141
2.7.5.	Vínculo Teórico - Práctico	145
2.8.	Aspectos de la formación inicial docente y su influencia en el rendimiento académico de los alumnos.	148

CAPITULO 3	Metodología de Investigación	.....	155
3.1.	Paradigma de Investigación	.....	155
3.2.	Tipo de Investigación	.....	156
3.3.	Unidad y sujetos de estudio	.....	157
3.4.	Instrumentos de Recopilación de Información	.....	158
3.5.	Tabla de vinculación entre subcategorías – estamentos - instrumentos recopiladores de información	.....	162
CAPITULO 4	Presentación de los resultados de la información de la investigación	.....	164
4.1.	Resultados obtenidos de las entrevistas al estamento docentes	.....	165
4.2.	Inferencias interpretativas categoría por estamento	.....	174
4.2.1.	Estamento docente por cada categoría	.....	174
4.2.2.	Estamento directivo por cada categoría	.....	175
4.3.	Resultados obtenidos de las observaciones de reuniones de Departamento de Matemática.	.....	176
4.3.1.	Observaciones directas sobre subcategoría en cada evento. Unidad estudio 1. Correspondiente a los docentes NM2 y NM4.	.....	176
4.3.2.	Observaciones directas sobre cada subcategoría en cada evento. Unidad estudio 1. Correspondiente Jefe de UTP, NM4.	.....	177
4.4.	Resultados obtenidos de focus-group a estudiantes.	.....	179
4.4.1.	Correspondientes a los Alumnos y Alumnas del Establecimiento 1. Sujetos 1 y 2 del NM2 y sujetos 3 y 4 del NM4.	.....	179
4.5.	Revisión Documental	.....	186
4.5.1.	Categoría C, Discurso Pedagógico Docente ante Resultados Académicos	.....	186
4.5.2.	Revisión documental antecedentes históricos mediciones SIMCE y PSU	.....	188
4.5.3.	Tabla de recolección de datos observación documental.	.....	191
4.5.4.	Síntesis interpretativa de categorías observadas como análisis documental.	.....	192
4.6.	Inferencias de revisión documental	.....	193
CAPITULO 5	Triangulación de los resultados obtenidos en el trabajo de campo	.....	195
5.1.	CATEGORIA A: “Competencias Docente”	.....	195
5.2.	CATEGORIA B: “Formación Inicial Docente y Currículo”	.....	197
5.3.	CATEGORIA C: “Discurso Pedagógico Docente ante Resultados Académicos”	.....	199
5.4.	CATEGORIA D: “Marco Institucional para los Resultados Académicos”	.....	202

CAPITULO 6	Interpretación de resultados y conclusiones de la investigación	205
6.1.	Contrastación marco teórico con la investigación	205
6.1.2.	Contrastación marco teórico con la investigación	205
6.1.3.	Competencias en la formación inicial docente - currículo y marco teórico	210
6.1.4.	Discurso pedagógico ante los resultados académicos y marco teórico	211
6.1.5.	Marco Institucional resultados académicos y marco teórico	212
6.1.6.	Conclusiones como síntesis a preguntas de investigación	213
CAPITULO 7	Propuesta pedagógica para la innovación en la formación profesional docente.	220
7.1.	Introducción	220
7.2.	Objetivos de la propuesta y fundamentación teórica desde el ámbito de la formación de competencias profesionales	223
7.2.1.	Objetivo General	223
7.2.2.	Objetivos Específicos	223
7.3.	Fundamento o Justificación de la Propuesta	224
7.3.1.	Marco teórico de la planificación de la enseñanza	232
7.4.	Planificación Curricular	237
7.5.	Planificación Didáctica	242
7.5.1.	Aprendizajes esperados en relación a las unidades	243
7.6.	Criterios de Evaluación	246
7.7.	Plan de acciones para validar la propuesta pedagógica	277
ANEXOS		
	Texto de Análisis Nº 1	288
	Actividad Nº 2	296
	Texto de Análisis Nº 3	299
	Actividad Nº 4 Desarrollo Cuestionario	303
	Texto de Análisis Nº 5	309
	Texto 6: Basado en los Siete Saberes Necesarios para la Educación del Futuro	310
	Texto de Análisis Nº 7	322
	Texto Nº 8 Caracterización Docente	324
	Texto Nº 9 Modelos Innovadores para Chile	326
	Texto Nº 10 Circulo de Acción Docente	328
	Texto Nº 11 Calidad Educación Docente	332
	Texto Nº 12 Profesión Docente en Chile	335
	Texto Nº 13 Sujeto Político	342
BIBLIOGRAFIA		347

Introducción

Uno de los mayores retos de la sociedad del siglo XXI es la educación. La formación de las nuevas generaciones hay que plantearla desde las necesidades actuales, educándolas para vivir en la sociedad del conocimiento, en un mundo marcado por las relaciones internacionales y un mercado laboral que se extiende más allá de las fronteras de los distintos países.

Este marco social, laboral y del conocimiento demanda sujetos calificados y competentes para desenvolverse en los distintos ámbitos profesionales. La institución escolar debe adaptarse a esta realidad y ofrecer una educación de calidad.

Chile tiene una tradición de formación inicial institucionalizada de docentes, pero esta tradición ha conocido alto y bajos tanto en términos de su calidad como de quienes se han interesado por los estudios pedagógicos. Hoy, existe un creciente número de candidatos a la docencia que se preparan en una variedad de instituciones universitarias y no universitarias, públicas y privadas, en horarios regulares y en horarios vespertinos, con modalidades presenciales y semi-presenciales, aunque en su mayoría se expresan en programas similares en cuanto a duración y contenidos.

El desarrollo de esta tesis presenta un análisis de las características que tienen los docentes de un establecimiento educacional de enseñanza media, la formación inicial del profesorado, con especial atención a la relación que pudiera existir entre su formación inicial y los resultados académicos de los alumnos en las mediciones nacionales estandarizadas, además de develar si existe la conexión que debe haber entre la formación teórica y la práctica incide en los resultados académicos.

El trabajo está organizado en capítulos lo que permiten apreciar algunos aspectos del desarrollo de la investigación como el Capítulo I, donde se expone el problema desde el cual surge la investigación, que parte con las Competencias en la Formación Inicial Docente y su Incidencia en los resultados de los alumnos, es por este motivo, que los colegios no están ajenos a esta problemática y realidad nacional.

El capítulo II, se confecciona el marco teórico, en él se intenta construir el concepto de competencias profesionales, según literatura especializada y obtener una visión del mismo concepto en nuestro país, estableciendo los principios básicos en los que se sustenta, analizando las características y dificultades de la docencia como profesión y determinando el perfil del docente en la actualidad.

El Capítulo III, centrado en la Metodología de la Investigación, revisa las peculiaridades del paradigma y la investigación que se realizó, se determinan las unidades y sujetos de estudio, además de los instrumentos de recopilación de información y la vinculación de las categorías y sub-categorías expresadas en el capítulo anterior.

El capítulo IV, se definen los criterios y procedimientos de presentación de la información obtenida de la aplicación de instrumentos, observaciones directas, revisión documental y focus group. En cada una de ellas se realiza una síntesis interpretativa de los datos recolectados.

El capítulo V, nos muestra el resultado de la triangulación hermenéutica que se realizó a cada uno de los estamentos involucrados en la investigación cualitativa, se podrá leer e inferir sobre las respuestas entregadas, por los directivos, docentes y alumnos, finalmente en esta etapa de la investigación se obtuvieron las conclusiones que emanan de la información recopilada, la triangulación y el análisis de esta. En estricto rigor con el concepto de las competencias profesionales y formación inicial de los docentes de enseñanza media técnica profesional.

En el capítulo VI, se presenta la Propuesta del Proyecto de Intervención Educativa, que surge para enfrentar las necesidades observadas en el proceso de investigación, a raíz de las conclusiones realizadas.

También se presenta en este mismo capítulo, la puesta en práctica de la propuesta del Proyecto de Intervención Educativa, y los resultados y conclusiones de la aplicación del Proyecto de Intervención Educativa. Finalmente, también se presentan las Conclusiones derivadas tanto de la investigación, como de la propuesta y aplicación de la Propuesta Pedagógica o Proyecto de Intervención Educativa.

CAPÍTULO 1 EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1. Ámbito temático de la investigación

1.1. Ámbito de Investigación

La definición del ámbito temático de la investigación realizada, se enfocó dentro de la praxis pedagógica, en el *ámbito curricular*, en interacción con los procesos de enseñanza aprendizaje, específicamente en las actividades que se desempeñan los docentes. Por esta razón la investigación buscó convicciones en la relación que se da entre el profesor y el alumno, y más precisamente en determinar el grado en que estas características se relacionan con el rendimiento de los alumnos en la rendición de evaluaciones estandarizadas. Por lo tanto, es en esta área donde se concentra la investigación, establece, el cómo y de qué forma se relacionan las competencias profesionales del docente y el rendimiento académico, en mediciones nacionales.

El aporte de esta investigación se materializa en un diagnóstico sobre la competencia docente y su incidencia en los resultados académicos en las evaluaciones SIMCE y PSU de un Colegio de Enseñanza Media Técnico Profesional Particular Subvencionado, desde la perspectiva teórica y de los agentes integrantes.

1.2. Problema de Investigación:

1.2.1. Antecedentes

La educación en Chile ha invertido grandes esfuerzos por mejorar los estándares académicos de todos sus alumnos, en especial aquellos más vulnerables. La Reforma Educacional de 1990 levantó grandes desafíos a todos los actores que rodean los procesos de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, el último informe de la OCDE dejó de manifiesto que aún se está por debajo de lo esperado, estas cifras se confirman además, con los bajos resultados en las pruebas SIMCE y PSU, más aún con las mediciones internacionales.

Hasta hoy las políticas educativas han concentrado sus intereses en mejorar principalmente las prácticas de los docentes, sin embargo hay aquí un factor que se sobrepone a lo estrictamente metodológico, esta es, la relación profesor – alumno, donde la percepción que tiene el profesor de sí mismo (su formación) y las expectativas que los sus alumnos tienen (incidencia).

Los resultados obtenidos a nivel nacional los alumnos y alumnas y que son medibles a través de las evaluaciones SIMCE y PSU, son una radiografía de los escasos avances en esta materia. Resultados, que traen año a año la discusión de cómo mejorar y potenciar los procesos de enseñanza aprendizaje de los estudiantes y con ello surgen comentarios y propuestas al respecto de cómo mejorar y/o potenciar los aprendizajes. Sin embargo, pocos son los que apuntan a la formación en las diferentes casas de estudios de educación superiores.

Durante las últimas décadas las autoridades en educación han estado preocupadas por subir los estándares académicos en nuestro sistema escolar. Grandes esfuerzos se han realizado durante estos años para lograr acercarnos a los niveles educacionales mínimos esperados; a través del SIMCE y PSU, pruebas de medición, donde los resultados obtenidos muestran que aún hay mucho por hacer.

“Estos estudios revelaron que el sistema escolar estaba obteniendo bajos logros en comparación con los competitivos estándares de aprendizajes en el mundo. Ambas mediciones revelaron que mientras las bases para un nuevo sistema escolar estaban ahora implementadas, las experiencias de aprendizajes estaban lejos de lo que requiere una sociedad crecientemente integrada en un mundo globalizado y aún más exigente en términos del conocimiento y habilidades de las personas y organizaciones” (OCDE, 2004, p. 18 -183)

Según el informe de la OCDE, entre 1996 y el 2002 se ha implementado en el país una de las más importantes reformas curriculares. El objetivo de impulsar este cambio educativo, responde a la necesidad de acercar a nuestra sociedad futura (niños y jóvenes que cursan su enseñanza básica y media) a las exigencias del presente siglo. No obstante, los resultados en las últimas pruebas sobre la calidad de la educación SIMCE, han arrojado que efectivamente hay un avance, pero que este no es significativo respecto de la inversión que se ha hecho durante este tiempo; situación que se agudiza aún más al compararnos con países desarrollados o en vías de desarrollo.

De este modo, y al revisar los impactos que la reforma trajo al sistema escolar en estos años, nos encontramos con que efectivamente ha habido cambios, pero en áreas como: la descentralización, la estructura curricular, la organización curricular, los contenidos y enfoques de las materias, y la inclusión de la formación valórica; todas estas, importantes,

pero no han sido suficientes para mejorar la calidad académica medida por pruebas estandarizadas y acercar las distancias entre un sistema escolar privado y un sistema municipalizado.

Ahora bien, si revisamos las etapas que la reforma ha desarrollado durante estos años y que tienen su implicancia directamente en el profesorado y en la relación de este con sus alumnos, nos encontramos con que los énfasis han sido puestos en tratar de mejorar las prácticas docentes. A través de perfeccionamientos dirigidos, portales educativos en Internet, programas de pasantías al exterior, programas especiales y focalizados a sectores medidos en las pruebas SIMCE, etc. Se ha pretendido mejorar la acción del profesor. Según el informe de la OCDE (2010), estas políticas han tenido un impacto y evolución positiva, por una parte los profesores manifiestan en sus prácticas habituales un mayor profesionalismo y trabajo en equipo, también hay evidencia clara de que las relaciones entre profesores y alumnos(as) son más cercanas y que estos incluyen en sus clases el contexto de vida de sus aprendices. Por otra parte, se advierten alumnos(as) más activamente integrados al proceso educativo, pero nuevamente nace la pregunta: ¿qué pasa con los aprendizajes que no mejoran según lo esperado? El Reporte del Banco Mundial (World Bank, 2000), citado en el informe OCDE (2004:160) señala:

“En las salas de clases típicas de este nivel (tanto municipales como privadas subvencionadas) se puede observar la predominancia de un nuevo patrón, cuyos rasgos incluyen mayor actividad de los alumnos que en el pasado, cercanía en las relaciones de estos con sus maestros, variedad y riqueza en el uso de recursos de aprendizaje, pero el conjunto adolece de foco en el logro de los objetivos de aprendizaje”.

Esta realidad es la que ha motivado a buscar explicaciones y soluciones en otras áreas del proceso educativo; y no como una forma de desechar lo anterior, sino todo lo contrario, como una forma de complementarlo; ya que es sabido, que todo cambio en los aprendizajes responde a una serie de factores que actúan simultáneamente en el sistema, y no a una u otra en particular. Es así como la realidad emocional que rodea la escuela y el rendimiento de los alumnos(as), comienza a situarse como tema central de muchas investigaciones en el último tiempo. Dean, 1992 (Arancibia y otros, 2000) plantea que:

“el sentido de eficacia implica por lo menos dos dimensiones: por una parte, la creencia que uno es competente para resolver problemas; y por otra, la creencia de que personalmente uno puede influenciar los resultados del propio ambiente”.

Este argumento destaca la importancia que tiene el “creer”, tanto en las propias capacidades y competencias, como también “creer” en el poder de influir en el otro. Con esto se destaca que las competencias intelectuales, tanto las del propio docente como las de los alumnos, no son suficientes por sí solas; sino que deben complementarse con un factor interno asociado más a lo afectivo que a lo meramente intelectual y social. De ahí, la importancia que tienen conocer la formación inicial docente (auto-valorización) y las expectativas que se tengan de los alumnos y alumnas.

Se plantea que, aunque la educación escolar se sitúa en un campo netamente cognitivo, el rendimiento es más que esta sola variable; más bien actúa aquí una multitud de variables, muchas de ellas de carácter no estrictamente cognitivas.

Esto se confirma al momento de buscar explicaciones a las bajas calificaciones que ha obtenido un niño o niña en un período de tiempo.

Todo lo anterior nos lleva a pensar que la relación profesor alumno no es emocionalmente neutra, aunque la mayoría de las veces no se reconozca, probablemente, por el supuesto infundado de que el aspecto emocional en el proceso enseñanza aprendizaje es de carácter positivo o cuanto menos neutro. No obstante, la experiencia muestra que profesores y alumnos experimentan emociones positivas y negativas, aún cuando, los alumnos en su condición asimétrica, tengan que aprender a esconder sus emociones; sobre todo, las negativas.

No reconocer estos aspectos supone correr el riesgo de, “ignorar que cuando los estados afectivos y emocionales alcanzan cierta intensidad en el aula es más que probable que los participantes se encuentren en ellos antes que en los aspectos más racionales y cognitivos de la tarea” (Mirás, 2000, 327)

En la primera parte, se indagó sobre cómo se perciben los profesores en el aspecto profesional y qué valor, positivo o negativo, les atribuyen a su formación pedagógica.

Un segundo aspecto fue conocer si existe o no una relación en los resultados académicos en evaluaciones estandarizadas y el nivel de expectativas de sus alumnos, de cuánto son capaces en sus rendimientos y proyecciones futuras. Se establece una conexión entre ambos factores (competencias docentes e incidencias en alumnos (as)) y si por separado y juntas, influyen en el rendimiento de los alumnos(as).

En relación a lo anterior se debe mencionar, que en nuestro país las escuelas de pedagogía tienen una fuerte formación académica en cuanto a la especialidad pero una débil formación metodológica, curricular, didáctica y evaluativa. Este fenómeno, tiene serias repercusiones a futuro ya que una formación inicial docente menos competente se traducirá en prácticas pedagógicas deficientes.

Es por este motivo, que los colegios no están ajenos a esta problemática y realidad nacional y para ello se realizó una investigación en cuanto a la formación inicial docente tomando los sub sectores de corte humanista y de ciencias exactas. Para ello, se tomó como referentes los resultados de las tres últimas evaluaciones SIMCE y PSU.

La intencionalidad de la investigación realizada, es mejorar los resultados de los alumnos y alumnas y visualizar falencias docentes y emprender acciones remediales tendientes a elaborar un plan de acción que apunte a superar dichas problemáticas, ya sea en el establecimiento donde se realiza el estudio o en las instituciones de educación superior.

1.2.2. Planteamiento del problema

Las competencias docentes en Chile se encuentran en plena discusión. Los temas sobre los que se articula el debate interpelan a su efectividad, pertinencia y sobre todo, calidad de la formación profesional docente. El principal argumento para cuestionar a las instituciones formadoras de profesores son los sistemáticos y repetidos bajos resultados obtenidos por los estudiantes en las pruebas estandarizadas de medición de la calidad de los aprendizajes, vale decir las pruebas del SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación), que se aplican en 4º básico, 8º básico y 2º de educación media, y la prueba de admisión para las Universidades tradicionales (PSU).

Desde el gobierno, tanto el actual como los anteriores, se señala que la cuantiosa inversión económica realizada para implementar el proceso de reforma educacional, no ha tenido los correspondientes resultados esperados. El actor que aparece como el principal responsable de estos magros resultados es el magisterio chileno, pues se entendería que son los profesores/as los encargados de implementar en las aulas las intenciones educativas establecidas por la sociedad y el Estado a través de los planes y programas de estudio.

Sin embargo, los resultados escolares tienen una multi-causalidad de variables explicativas, entre ellas, la directa relación que se produce y se evidencia año tras año entre la estructura socio-económica-cultural con dichos resultados. También están presentes otros factores como la propia responsabilidad e involucramiento de las familias, las expectativas y posibilidades que el sistema socio-económico-laboral brinda a las jóvenes generaciones y a nivel interno, las capacidades de liderazgo de quienes gestionan los establecimientos educacionales.

Más allá de la certeza de estas premisas, la investigación indagó sobre las competencias docentes, de quienes se desempeñan en el establecimiento, a fin de descubrir cuánto hay de cierto en la responsabilidad que se adjudica a las casas de estudios superiores en la explicación de esta problemática.

1.2.3. Importancia

Los docentes son uno de los actores más importante del proceso educativo. Es por ello, que la calidad con la cual se desempeñan en los establecimientos una vez egresados es materia de cuestionamiento en nuestro país. La discusión se orienta a dar respuesta a las demandas que la sociedad globalizada, de la información y del conocimiento requieren de los futuros ciudadanos. Por lo tanto, actualmente, es imposible hablar de calidad de la educación sin poner atención a la formación inicial docente.

Entendiendo, que las competencias y formación inicial docente se encuentran en manos de la educación superior y que se traduce en los docentes egresados de las universidades e instituciones que han puesto énfasis en dar un salto significativo en una formación innovadora y dejar atrás el tradicionalismo.

De hecho, a pesar de esos intentos de cambio, la práctica de la formación ha continuado atrapada en modelos tradicionales de enseñanza y aprendizaje. Los centros de formación docente continúan reproduciendo la cultura escolar tradicional, mientras los estudiantes que cursan carreras de pedagogía suelen llegar con experiencias igualmente tradicionales. Por tal motivo, se hace necesario visualizar la realidad de la formación inicial de los docentes del establecimiento.

El tema de investigación se consideró pertinente, ya que los establecimientos se encuentran en constante evaluación interna y externa, estas últimas, medidas a través de los resultados obtenidos en las evaluaciones SIMCE y PSU. Por tal motivo poder observar la realidad de las prácticas docentes, contribuyó a optimizar las competencias del profesorado del establecimiento.

De la mano con lo anterior, el establecimiento que se investigó es un Liceo Técnico Industrial y de acuerdo a las nuevas propuestas que entrega el Ministerio de Educación para el 2014 el colegio está inserto en el sistema de Subvención Especial Preferencial (SEP). En este nuevo escenario, las exigencias que emanan desde el Ministerio hacen necesario el mejorar los puntajes en las dos evaluaciones antes mencionadas. Para ello, cuentan con el respaldo de la dirección del establecimiento, de la Unidad Técnico Pedagógica (UTP) y el consentimiento del cuerpo docente para mejorar los resultados obtenidos.

1. 3. Preguntas de Investigación

Con el objeto de orientar la investigación surgieron preguntas, particularmente cualitativas, que guió este estudio.

¿La formación de competencias que recibieron los docentes en su paso por los centros de educación superior, les ayuda a tener un buen desempeño en sus prácticas curriculares de aula?

¿La formación inicial de los docentes que se desempeñan en el establecimiento investigado, repercute en los resultados obtenidos por los alumnos y alumnas en las evaluaciones SIMCE y PSU?

1.4. Premisa

El problema de la efectividad en los procesos de competencias docentes y de formación se inició con el estudio de la denominada 'efectividad escolar' hace más de dos décadas con estudios como los de Coleman et al. (1966), Jenck et al. (1972) y Rutter et al. (1979), según el Informe Final sobre: ¿Qué características de la formación inicial de los docentes se asocian a mayores avances en su aprendizaje de conocimientos disciplinarios?, proyecto FONIDE (2010)

Estos estudios introdujeron la idea de que era posible diferenciar y estudiar el efecto neto de la escuela sobre el aprendizaje de los estudiantes, demostrando que cuando se descuenta factores sociales y académicos previos, se observan diferencias entre escuelas que se pueden concebir como el aporte de la escuela per se. Estas diferencias darían cuenta de entre un 5 y un 10 por ciento de la varianza total del logro individual de aprendizaje de los alumnos, según se ha confirmado en múltiples estudios que siguieron a los mencionados en las décadas posteriores (Bosker y Witziers, 1996; Scheerens y Bosker, 1997). Este efecto parece ser mayor en países en vías de desarrollo, según indican resultados en pruebas internacionales como PISA y SERCE, sin embargo en Chile, el efecto sería menor al 10% en pruebas de lectura y levemente superior en matemática (Brunner, 2010).

En Chile, Redondo, Descouvieres & Rojas (2004) plantearon el problema de medir la calidad de los establecimientos escolares y de especificar, para tal fin, una medida del aporte genuino del establecimiento al aprendizaje.

Proponen un modelo en que el aporte del establecimiento al aprendizaje se mida descontando de los resultados (SIMCE y PSU) una serie de factores no propios de los establecimientos, los cuales se espera que incidan en los niveles de aprendizaje de los estudiantes. En el caso del estudio mencionado, los autores encuentran evidencia que soporta la idea de que el resultado final no necesariamente representa el aporte genuino de la institución formadora.

Si bien existen diversos estudios sobre los factores y características que inciden en la calidad de la formación inicial de profesores, interesa, para efectos de esta investigación, se profundizó en aquellos que inciden en el mayor o menor desarrollo de los

conocimientos disciplinarios de los docentes. El conocimiento disciplinario es definido por el “Committee on the Study of Teacher Preparation Programs in the United States” como el “cuerpo de conceptos y conocimientos de una disciplina que es una base esencial para la enseñanza efectiva en una determinada área” (CFE, 2010, p. 68).

En la profesión docente se distingue éste “del conocimiento del contenido disciplinario del conocimiento pedagógico y del conocimiento pedagógico del contenido” (Loewenberg, Hoover, Phelps, 2008, p. 389).

Como señala Beijaard et al (2000, p. 751) “existe consenso general de que los profesores requieren una profunda y completa comprensión del área disciplinar, en otras palabras una comprensión de sus conceptos centrales y de la relación entre ellos”.

Los resultados que arrojó la investigación coinciden en señalar la importancia fundamental que tienen las competencias de los Docentes en especial para la unidad que se estudió Colegio de Enseñanza Media Técnico Profesional Particular Subvencionado, la formación educativa y su experiencia profesional, se basa en las creencias y valores que las sustentan, cómo a cada sujeto y la institución, en conjunto se crea la imagen que deben compartir y las repercusiones en el vínculo pedagógico y social entre ellos.

Las competencias y su formación inicial dependerá del carácter de las intervenciones de la praxis educativa, de cómo la misión y la visión de la institución marca sello a los principales objetivos y contenidos, y por ende, qué deben hacer los y las docentes, condicionando las ideas sobre la praxis pedagógica.

Para evidenciar lo expuesto se identificaron antecedentes en diversos ámbitos, como la práctica que hoy realizan los docentes de la institución y la evaluación de los procesos en su planificación y organización, de este modo revelaremos información confiable y válida para la institución.

Por ello, el hilo conductor de la investigación fue profundizar en la comprensión de los diversos significados y las implicancias que tienen para los actores los resultados obtenidos en la prueba estandarizada SIMCE y PSU. Con este fin, el procedimiento más apropiado es el estudio de caso, empleando la técnica de entrevista en profundidad, para registrar desde la fuente los significados indagados.

1.5. Objetivos

1.5.1. Objetivo General I

Develar si las competencias de los Docentes (Pedagogos o Profesionales) cumplen con los requerimientos que el Ministerio de Educación exige a los docentes en prácticas de aula.

1.5.1.1. Objetivos específicos

- Analizar el aporte que hacen tanto las competencias teóricas como la práctica hacen a la formación de los docentes.
- Conocer las competencias profesionales docentes propias y su relación con la competencia técnica, metodológica, social y personal a través de la transversalidad.

1.5.2. Categorías Apriorísticas

Las categorías y sub-categorías apriorísticas de la presente investigación, con sus correspondientes definiciones conceptuales, se basan en el planteamiento de Díez y Román (2001) concretizar los temas propiamente tales de la investigación. Y el sistema de categorización se basa en la propuesta de Cisterna (2005).

1.5.2.1. Categoría A: Competencias Docentes

Conceptualmente: Las competencias constituyen en la actualidad, una conceptualización y un modo de operar en la planificación y gestión de recursos humanos en la educación, orientada a facilitar una mejor articulación entre gestión, trabajo y educación, esto según Rothewell (1996), la categoría se refiere a la formación recibida por los docentes en la institución donde efectuaron sus estudios profesionales y que constituye en ellos los referentes metodológicos que rigen su desempeño profesional.

Sub – Categoría. A.1. Competencias docente en materias de tipo pedagógicas.

Está referida a las competencias que los docentes recibieron en materias de tipo pedagógicas y prácticas, que conforman la base desde donde han construido su identidad

pedagógica como profesionales de la educación. Establecer las competencias en la disciplina es indudablemente la capacidad de tratar y analizar problemas y fenómenos de una manera significativa requiere del dominio de un conjunto de conocimientos y habilidades de un área específica, el primer requerimiento intelectual de un profesional es el nivel en el que desarrolla su actividad, pero según Torres (1998) “no solamente se refiere a la mera acumulación de estudios, sino acerca de las bases de ese contenido, su estructura, su significación y su dimensión social e histórica”.

Sub – Categoría. A.2. Competencias profesionales docentes específicas en materia de desempeño de los docentes.

Para efectos de la investigación se consideran las palabras de Bunk (1994) quien señala que posee competencia profesional toda persona que: “dispone de los conocimientos, destrezas y aptitudes necesarios para ejercer una profesión, puede resolver los problemas profesionales de manera autónoma y flexible, y está capacitado para colaborar en su entorno profesional y en la organización del trabajo”, se refiere entonces a un contexto caracterizado por continuos y profundos cambios, ampliando las cualificaciones claves, demostrando las competencias técnicas, metodológicas, sociales y personales en materias específicas de la disciplina que deben enseñar.

1.5.2.2. Categoría B: Formación Inicial Docente y Currículo.

Conceptualmente: De acuerdo a Ávalos (2003) los contenidos de los programas de formación docente en Chile, pueden identificarse en áreas de formación, en torno a las cuales se organiza el currículum, es posible identificar diferentes áreas, que incluye actividades que contemplan el aprendizaje docente propiamente tal, desde los primeros vínculos con las escuelas y salas de clases, así como la inmersión continua y responsable en la enseñanza. Esta categoría señala los factores y características que inciden en la calidad de la formación inicial de profesores, según el currículum del establecimiento; que está compuesta por actividades curriculares.

Sub-Categoría B.1. El Currículo en la Formación Docente.

La estructura conceptual que garantiza la calidad en la formación de profesores se desarrolla con énfasis desde una docencia basada en unidades individuales al desarrollo

de vínculos entre diferentes componentes del aprendizaje. Se requiere, por ende, exponer a los futuros docentes de pedagogía ante un sistema de relaciones que se desarrolla entre diversos factores de la academia, tales como el contenido académico, la formación docente, los profesores de las escuelas y los métodos de enseñanza de los docentes. La combinación de todas estas dimensiones entrega una dirección para el currículum de formación del profesor que busca ser de buena calidad (Hoban, 2004). Se refiere entonces a como la formación inicial docente se vincula al concepto de currículum, por lo que comprende el conjunto de vivencias que recorren los alumnos en el trayecto formativo.

Sub-Categoría B.2. Creencias Pedagógicas Personales.

Dentro de todo proceso de enseñanza-aprendizaje se ponen en juego una serie de variables que interactúan de manera constante y compleja, resultando así un proceso dinámico y difícil de analizar. El concepto de creencia forma parte de este proceso y “se entiende como una parte de la dimensión personal, afectiva y emocional, íntimamente ligada a la propia cultura que se manifiesta en el ambiente en el que estamos y en el que configuramos, influyendo, a su vez, en nosotros y en lo que hacemos” (Oliver, 2009), dando cuenta de un proceso que influirá en cada una de las decisiones que se tome, así como también en las prácticas que lleven a cabo. Para esta sub-categoría la actuación del docente y su concepción del proceso de enseñanza y aprendizaje, se sostiene como su praxis pedagógica.

1.5.3. Objetivo General II

Describir las características dentro de la formación docente en aquellos aspectos referidos al resultado académico de evaluaciones de medición nacional.

1.5.3.1. Objetivos específicos

- Analizar la posible relación entre la formación docente y los resultados obtenidos en las evaluaciones SIMCE y PSU.
- Develar las posibles causales de esta relación a nivel de universidades y establecimiento educacional.

1.5.4. Categorías Apriorísticas.

Las siguientes definiciones conceptuales, se basan en el planteamiento de Díez y Román (2001). Y el sistema de categorización se basa en la propuesta de Cisterna (2005).

1.5.4.1. Categoría C: Discurso Pedagógico Docentes ante Resultados Académicos.

Conceptualmente: La calidad de los profesores en los establecimientos educacionales es un factor clave en el éxito del rendimiento académico de los estudiantes (Rivkin, 2005), y para su futura formación académica y profesional. Es por tanto que esta categoría se refiere al vínculo existente entre el grado de importancia que los profesores le otorgan a los resultados académicos en el desarrollo de su praxis educativa.

Sub-Categoría. C.1. Importancia dada a los resultados académicos por los docentes.

El rendimiento académico es entendido por Pizarro (1985) como una medida de las capacidades respondientes o indicativas que manifiestan, en forma estimativa, lo que una persona ha aprendido como consecuencia de un proceso de instrucción o formación. El mismo autor, ahora desde una perspectiva propia del alumno, define el rendimiento como una capacidad de éste frente a estímulos educativos, susceptibles de ser interpretados según objetivos o propósitos educativos pre-establecidos. Se entenderá como el grado de importancia que le asignan los profesores de Matemática como la validación docente en el desarrollo de sus prácticas educativas.

Sub-Categoría. C.2. Estructura pedagógica y resultados académicos.

Se entiende como la estructura o etapas de la actividad escolar a la forma en que organizan las tareas del aula durante la praxis pedagógica; donde tal organización se pone de manifiesto en los segmentos de actividad que tienen un lugar determinado, bajo ciertos resultados. La planificación enmarca todas las áreas o momentos en la acción educadora, así puede hablarse de plan de curso o anual, de plan de área o de unidad y de plan de clase. Los contenidos educativos no se inventan ni se improvisan, estos existen en el ambiente educativo en las tradiciones - históricas culturales y sociales de cada pueblo; de donde son recogidos, ordenados e interpretados para integrar los

programas educativos elaborados por expertos, estos contenidos están condicionados por una serie de factores que hacen el aprendizaje más funcional y por ende a mejorar el rendimiento académico de los alumnos, según lo establecido por el Ministerio de Educación.

1.5.4.2. Categoría D: Marco Institucional para los Resultados Académicos

Conceptualmente: dentro de cualquier institución educacional encontramos un marco de referencia en base a la misión y visión del establecimiento, se refiere a las definiciones específicas sobre esta materia que explicita el establecimiento sobre su misión y visión educacional.

Según el texto Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (1997) se declara que “El Proyecto Educativo Institucional (PEI) es un instrumento orientador de la gestión Institucional que está formado por principios y objetivos de orden filosófico, político y técnico que permiten programar la acción educativa otorgándole carácter, dirección, sentido e integración”.

Sub-Categoría. D.1. Incidencias entre el establecimiento y universidades.

La práctica pedagógica, entendida como aquella experiencia intencionada y gradual de inserción y conexión de los estudiantes con los desempeños profesionales de su disciplina o especialidad y la cultura de la institución escolar durante su formación inicial docente, constituye una de las formas más recurrentes de relación entre las instituciones formadoras de docentes con la realidad escolar (Comisión sobre Formación Inicial Docente [CFID], 2005). Se desprende que en la formación inicial existen problemáticas tales como la desconexión entre la teoría y la práctica, fragmentación del currículum de formación, falta de articulación entre las instituciones formadoras y los establecimientos educacionales y desconexión entre las materias y su pedagogía.

Sub-Categoría. D.2. Marco Institucional para los resultados académicos.

Se refiere a las definiciones específicas sobre esta materia que explicita el establecimiento en base a su PEI, sobre las mediciones nacionales. Desde un punto de vista más global el PEI es la carta de presentación de una institución ante la sociedad, como define sus principios y valores tanto morales como académico, sus metas y objetivos y los recursos y acciones para concretarlos, es un proceso de cambio social y participativo que requiere de decisiones contextualizadas de acuerdo a la institución (su propia dinámica, realidad y entorno).

CAPÍTULO SEGUNDO: MARCO TEÓRICO

2. Organización del Sistema Educacional Chileno

2.1. Estructura Educacional

En un sistema educacional su estructura hace mención a la forma en que este se organiza en niveles, modalidades, ciclos o grados, incorporando en ella la distribución de los objetivos de aprendizajes. Esta organización es diseñada para alcanzar fines establecidos para el sistema; las articulaciones entre los niveles y el sistema, como así también con la sociedad.

La estructura por niveles del sistema escolar chileno es entendida como “aquel sistema orgánico-descriptivo del servicio educacional de una comunidad, caracterizado por la organización de grados, formas y organización del sistema, que está condicionado por los caracteres dominantes en su realidad social y los intereses que en ella prevalecen”. (Lautaro Videla, 1971)

Reconocido en la Constitución Política del Estado, está constituido por cuatro niveles educacionales: el nivel Preescolar, el nivel Básico, el nivel Medio y el Nivel de Educación Superior.

Ese cuerpo legal, asegura a todas las personas el derecho a la educación desde el nivel parvulario y establece la libertad de enseñanza como principio rector de la política y organización educacional del país.

Es así como desde 1990, en la Ley Orgánica Constitucional de Educación, se reconoce la competencia de los centros educacionales, para elaborar y aplicar autónoma y descentralizadamente sus propios programas curriculares.

A partir de los noventa y hasta la fecha, con la recuperación de la democracia, se establece un amplio consenso político, en cuanto a aumentar el gasto en educación. Las primeras iniciativas debieron centrarse en recuperar un sistema bastante deteriorado, no obstante las transformaciones que se habían desarrollado.

La Concertación de Partidos por la Democracia, coalición que asumió la conducción del Estado durante este periodo, desarrolló un conjunto de políticas que inicialmente no tuvieron el carácter de reforma pero que poco a poco fueron asumiendo esta condición. En cuanto al sistema de administración no se revirtió el proceso de descentralización y se mantuvo las condiciones de gestión.

Las iniciativas tendieron a consolidar el sistema y fueron mejorando progresivamente los diversos componentes. En esta perspectiva se han desarrollado políticas incrementales, asumiendo como Estado un rol más protagónico.

Patricio Aylwin (2003) manifiesta que esta organización del sistema de educación es resultado de un proceso que se ha formado lentamente; se inicia en el año 1920 cuando se dicta la “La Ley de Educación Primaria Obligatoria” donde se garantizaba a todos los niños una enseñanza de carácter elemental, independientemente de su origen social, económico o de ubicación geográfica. Años más tarde se fortalece con una ley promulgada el año 1929 en donde se garantizaba seis años de escolaridad para todos los chilenos. Hacia el año 1965 es impulsada una reforma educacional que aumenta a ocho años la escolaridad básica obligatoria. Manteniendo esta organización de la educación básica en ocho años, en el año 2003 se da un nuevo paso al establecer como obligatorios los cuatro años de la enseñanza media. El año 2013 se promueve una reforma constitucional que establece el kínder de carácter obligatorio para todos los niños de Chile, con el claro fin de avanzar hacia la universalidad y gratuidad de la educación preescolar. Por tanto, Chile tiene un sistema con una educación preescolar, seguido de enseñanza básica y enseñanza media, todos requisitos para acceder a la educación superior.

Todas las modificaciones relacionadas al sistema educativo son una de las principales fortalezas que posee una cobertura universal en la educación básica y secundaria, lo que implica que el sistema chileno atiende a la casi totalidad de los niños en edad escolar lo que representa un logro que está alineado con las políticas gubernamentales impulsadas en esta perspectiva. Sin embargo cuando se enfrenta el tema del financiamiento se vislumbran las desigualdades que ven enfrentados los niños y jóvenes dependiendo del tipo de escuela, liceo o colegio al que ellos acceden, lo que viene determinado por su

condiciones académicas, económicas de sus padres y de las restricciones de los mismos centros educacionales.

En la Constitución Política del Estado, a las madres y padres de familia se les reconoce el derecho preferente y el deber de educar a sus hijos e hijas y obliga al Estado a otorgar especial protección para el ejercicio de ese derecho.

Este está obligado además, a financiar un sistema gratuito de educación básica y fomentar el desarrollo de la educación en todos sus niveles.

El Estado, a través del Ministerio de Educación, mantiene funciones de proposición y evaluación de las políticas educacionales y culturales, de estudio y proposición de normas generales del sector, junto con velar por su aplicación, asignar los recursos necesarios para el desarrollo de actividades educacionales y de extensión cultural y, otorgar reconocimiento oficial a los establecimientos educacionales cuando corresponda.

2.2. Marco Curricular.

2.2.1. Organización del Marco Curricular.

La Reforma Curricular de 1998 (Decreto 220) organizó el currículum de la enseñanza media en tres ámbitos: Formación General (FG) que articula objetivos y contenidos comunes; Formación Diferenciada (FD) que distingue canales de especialización entre modalidades y que se inicia intensivamente en 3º Medio; y Libre Disposición (LD) que corresponde a un espacio temporal no regulado por el marco curricular nacional. En términos de la organización horaria, dispuso que se destine al menos 12 horas semanales para desarrollar la FG, 26 horas como mínimo para la FD y 4 horas de LD.

De ese modo, el espacio de formación diferenciada técnica profesional quedó circunscrito al 60% del currículum de los 2 últimos años de enseñanza media. Desde el punto de vista comparado, la penetración de los contenidos propios de la formación técnica en los planes de estudio es diversa.

En países con sistemas de educación y entrenamiento vocacional consolidados (Australia, Alemania y Finlandia), la formación teórica y práctica asociada a este tipo de educación domina en términos de tiempo el currículum del nivel secundario superior.

En otros países en cambio, solo se destina entre el 10 y el 15% del tiempo escolar a la formación técnica, tal es el caso de Estados Unidos y algunos países de África (Lauglo, 2006).

De acuerdo al Decreto 220, el marco curricular de la formación diferenciada técnica profesional se expresa en términos de objetivos terminales fundamentales, agrupados en Perfiles de Egreso, correspondientes a las 46 vías de especialización de la EMTP. Estos perfiles representan una base común de formación, y expresan lo mínimo y fundamental que debe aprender todo estudiante que curse una especialidad. Para su implementación, el Ministerio de Educación puso a disposición de los establecimientos programas de estudio en estructura curricular modular con enfoque en competencias laborales que contienen una propuesta de aprendizajes esperados y criterios de evaluación.

En promedio cada especialidad cuenta con una propuesta de 9 módulos que en su conjunto contemplan 1.800 horas cronológicas de aprendizaje. El desarrollo de estos módulos no es mandatorio para los liceos que imparten la EMTP, dado que estos pueden generar sus propios programas para las especialidades que imparten, siempre que éstos den cuenta de los Perfiles de Egreso asociados a las especialidades.

2.2.2. Implementación Curricular.

Según el Estudio de Implementación Curricular del CIDE (2008), cerca del 90% de los liceos TP emplea los programas oficiales del Ministerio de Educación en todas o en algunas de las especialidades que imparte. Sin embargo, en términos de cobertura menos del 58% de los docentes de estos establecimientos expresa que logra trabajar los módulos completos de dichos programas durante el año escolar. Las especialidades en las cuales esta ejecución es más baja, de acuerdo a la opinión de los propios docentes, son las asociadas a los sectores económico de Construcción, Metalmecánica, Agropecuaria y Marítimo.

En estos sectores, menos del 46% de los docentes manifiesta trabajar habitualmente los módulos completos de los programas propuestos por el Ministerio de Educación. Dentro de las dificultades que los docentes identifican para dar completa cobertura a los módulos está la falta de tiempo, así como también la carencia de equipamiento adecuado en los liceos.

Asimismo, de acuerdo al estudio del CIDE, otra de las causas que limita la implementación de los módulos es la ausencia de orientaciones metodológicas que faciliten su impartición por parte de los docentes.

Respecto al nivel de realización de las acciones curriculares requeridas en los módulos para implementar el enfoque de competencias laborales, el estudio del CIDE indica que los aspectos más débiles se refieren a la organización de los espacios educativos en talleres que permitan integrar lo teórico y lo práctico, y la organización de la evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje a partir de los criterios de evaluación especificados en los módulos. No obstante a estas limitaciones, los Coordinadores Técnicos de los liceos TP declaran que en general los docentes manejan los fundamentos principales del enfoque de competencias y demuestran interés en adecuar sus prácticas para implementar este enfoque.

2.2.3. Ajuste al Marco Curricular

El año 2006 se inició un proceso de ajuste al marco curricular de la EMTP en el contexto del ajuste curricular a la educación básica y media (Decreto N° 254). El proceso se inició con estudios de pertinencia para 21 especialidades, para las cuales se indagó en términos de la oferta educativa existente a nivel nacional y se buscó información respecto a las competencias que pudieran estar disponibles en el sistema.

A partir de dicha información, se efectuaron cambios en los Perfiles de Egreso y luego, en los Planes y Programas de estudio, los que se refirieron, principalmente, al enriquecimiento de las capacidades enunciadas, y al cambio de los objetivos transversales del currículum por un listado de competencias genéricas que se

integraron no sólo de manera transversal en los programas, sino que también dando origen a módulos diseñados particularmente para algunas de ellas.

En el 2009, el Consejo Superior Nacional de Educación (CNED) aprobó los Perfiles de Egreso de las 21 especialidades que fueron presentadas en la primera etapa de ajuste curricular y emitió observaciones al prototipo de los programas de estudio asociados. Sin embargo, un año después, cuando se presentaron los Perfiles de Egreso correspondientes a otras 21 especialidades que fueron abordadas en una segunda etapa de ajuste curricular, el CNED rechazó la propuesta, argumentado que las competencias contenidas en algunos de los perfiles excedían el nivel medio, correspondiendo más bien a un técnico de nivel superior.

Asimismo, a fin de tener mayor claridad sobre la justificación de cada una de las especialidades presentadas, se hacía necesario incluir en la propuesta información más detallada sobre su viabilidad laboral. Adicionalmente, en su acta (Acuerdo 093/2010) el Consejo señaló que en forma previa a la presentación de futuros ajustes o reformas curriculares de la EMTP es necesario definir estándares de aprendizaje para esta modalidad formativa, así como también avanzar en su articulación con la formación general que responde a una lógica curricular distinta de objetivos de aprendizaje y no de competencias.

2.3. Competencias Profesionales Docentes

Castro (2007) reconoce que durante mucho tiempo el ejercicio de la profesión docente estuvo asociado a la transferencia de contenidos. Por tanto, bastaba con saber lo suficiente en un área del conocimiento para poder enseñar a otros seguidos el patrón de comportamiento que había de sus maestros del sistema educacional.

Sin embargo, teniendo en consideración el nuevo escenario educativo, el mismo autor sostiene: *“ejercer la profesión docente desde esa perspectiva hoy ya no es posible cuando se exige desarrollo de habilidades complejas y formación de actitudes, y valores también complejos, con la perspectiva de generar competencias en los educandos”*.

Lo que se espera y exige a todos aquellos que intervienen en el proceso formativo, los profesores de las futuras generaciones es que sean profesionales en la labor que desempeñan. Se abordaran entonces diversos modelos abordados por la sociología de las profesiones que coinciden en atribuir a los profesionales la exclusividad en el ejercicio de una determinada actividad, en virtud del dominio de la misma por parte de quienes ejercen.

Se requiere entonces conocimientos sólidos, fundados en la investigación básica y aplicada, y la experiencia probada debidamente sistematizada. Además de considerar, desde el ámbito de la educación que este es un quehacer que se realiza entre personas a las que es necesario conocer en su contexto para poder ofrecer un servicio educativo pertinente.

Se debe establecer a qué se denomina hoy competencias profesionales en el ámbito de la producción y la manera en que esta nomenclatura está siendo asumida en los planteamientos que se realizan en el ámbito de la educación. Se proponen cuatro funciones básicas en el ejercicio de la profesión docente ¹, las didácticas; la tutorial; la de vinculación con el medio social; y la de formación permanente e innovación.

Desde el ámbito de la producción y desde su traducción al ámbito de la educación, proponemos los siguientes núcleos de competencias: las técnicas, las metodológicas, las sociales y las personales.

2.4. Caracterización del ser profesional

2.4.1. Desde el ámbito de la sociología

Hualde (2000), reconoce que existen al menos dos posibles acepciones del término “profesional”: la primera, más bien amplia que alude a cualquier actividad que sirve para ganarse la vida y que hace referencia a una capacidad determinada de destrezas; la segunda, más restringida, que dice relación con la naturaleza especial y a la fuente de conocimiento o destrezas envueltas en un trabajo especializado, conocimientos abstractos que comúnmente se enseñan en las instituciones de educación superior, específicamente, las universidades.

¹ se puede afirmar que las funciones básicas de la profesión docente pueden ser asumidas o llamadas “competencias distintivas”, a las que Saracho (2005) considera como “una combinación de habilidades cognitivas, habilidades interpersonales, habilidades de liderazgo, motivaciones, actitudes, rasgos y conocimientos aplicados”.

Hualde, acogiendo los aportes de Freidson, señala que las profesiones son actividades para las cuales la educación es un prerrequisito necesario para ocupar ciertas posiciones laborales, por tanto, a las que no puede acceder cualquier persona. Es así como el autor demuestra que para desarrollar algunas actividades se requiere una educación formal que permita crear una calificación para determinados empleos, de los cuales normalmente son excluidas las personas que carecen de ellas.

Es esta última característica indicada la que posibilita que, a partir de estas ocupaciones se hayan desarrollado algunas organizaciones coherentes que ha permitido crear un mercado de trabajo protegido, restringido sólo a quienes posean una determinada formación.

Si acogemos la variante “*profesionalidad*” tenemos que señalar, que este concepto remite dos tipos de procesos que se articulan recíprocamente: el primero de carácter interno y hace referencia a los que algunos llaman “*profesionalización*”; y el segundo es de carácter externo y lo que Bourdoncle (1991) denomina “*profesionalismo*” o profesionalismo colectivo. Ambas lógicas se manifiestan no sólo de manera diferente sino también complementaria.

Como sostiene Martinet (2004) refiriéndose a la profesionalización, ésta:

“expresa la idea del desarrollo y construcción de competencias necesarias para el desempeño de una profesión. Estas competencias se manifiestan en la acción de un grupo dado. En las profesiones instituidas, las competencias exigen saberes generados de diversas disciplinas, aunque sin limitarse a ellas, como otros tantos recursos que sustentan la acción”

Respecto del carácter interno de construcción de una profesionalidad es preciso señalar que éste comprende las siguientes dimensiones:

La movilización de saberes profesionales específicos, que entre otros: implica la movilización de un cierto número de saberes, de saber hacer y de actitudes propias para desarrollar una ocupación determinada. Estos recursos movilizados en el ambiente mismo de trabajo constituirán la profesionalidad.

El aprendizaje continuo: como la profesionalización es un aprendizaje dinámico y continuado, éste nunca se dará por terminado, considerando la complejidad de situaciones y de contextos cambiantes que determinan la actuación profesional.

Experiencias compartidas: constituye un tipo de código propio al grupo profesional que expresa sus valores, sus creencias, actitudes y representaciones en el tema del trabajo.

Saberes formalizados en la práctica profesional: en la profesionalización hay una racionalización del proceso de trabajo que explicita, hace visible y público los saberes tácitos y los saber hacer de los profesionales y, más aún, una formalización que hace posible su adquisición en un proceso de formación.

Respecto del carácter externo, profesionalismo colectivo, con éste hace referencia a la reivindicación de una categoría social distinta en la división del trabajo. Para ello se requiere, por parte de un grupo de personas igualmente calificadas, la implantación de estrategias con objeto de hacer reconocer por la sociedad estas cualidades precisas, complejas y de difícil adquisición, con el propósito de conseguir cierto monopolio sobre el ejercicio de un conjunto de actividades y con ello, cierta forma de prestigio.

La profesionalización constituye un trámite para la construcción de una identidad social; los dos procesos interno y externo son irreductibles aunque ambos están articulados entre sí. El reconocimiento social no puede existir sin formalización de la práctica y la formalización no puede evitar la implantación de estrategias que llevan a la obtención de un estatus profesional, el cual reconozca el valor del servicio prestado y confiera un cierto monopolio al ejercicio profesional.

El significado de los conceptos: profesional y profesionalismo se pueden reflejar en algunos modelos, que aportan elementos que profundizan en las particularidades de la “profesión” docente. A partir de las contribuciones de Finkel (1999) podemos reconocer los siguientes: modelo de rasgos o de propiedades esenciales; modelo funcionalista; y el modelo interaccionista.

2.4.1.1. Modelo de propiedades esenciales

Este modelo entiende el profesionalismo como un proceso complejo por el cual una ocupación alcanza un número de condiciones o atributos que son esencialmente profesionales. Los rasgos “profesionales” más reconocidos dentro de esta postura son: destreza basada en un conocimiento teórico; existencia de un entrenamiento y educación formal; existencia de algún procedimiento para evaluar la competencia de sus miembros; existencia de una organización formal; seguimiento de un código ético; orientación de servicio altruista.

A pesar de esta aproximación al ser “profesional” se ha criticado porque: las categorías no son siempre excluyentes: el modelo parece ajustarse mejor a las llamadas profesiones clásicas, tales como derecho y medicina; desde este enfoque se tiende a aceptar las definiciones de los propios profesionales, que ponen especial énfasis en su altruismo y objetivos sociales; a partir de este modelo sería bastante complejo poder explicar profesiones en proceso de creación, diferenciación o cambio.

2.4.1.2. Modelo funcionalista

Este modelo nace las raíces en las formulaciones realizadas por Parsons (1968), las que en general corresponden a un modelo bastante idealizado, según el cual los profesionales son aquellas personas con una larga formación educativa, que aplican un saber con cierta exclusividad de quienes detentan una determinada profesión a problemas sociales. Por tanto, desde este modelo se concibe la profesión como un medio para controlar la relación asimétrica que se establece entre el experto y el cliente.

Como el modelo anterior, también genera críticas diversas, entre las que podemos destacar: el exagerado peso que otorga a la racionalidad en el contenido de la práctica profesional; y el no considerar la dimensión de “poder” en la relación entre “clientes” y “profesionales”.

Finkel (1999) caracteriza la definida concepción del “profesional” del modelo de los rasgos o propiedades esenciales, que también tienden los que están dedicados al área de la educación, cuando plantea:

“Consideran al “profesional” como un dios dotado de un conocimiento abstracto adquirido en escuelas para dioses, que se reúne con otros dioses en asociaciones propias y, sobre todo, con un código ético y un sentido altruista de la existencia que sólo pueden tener aquellos dignos de vivir para siempre en el Olimpo”. Finkel (1999)

2.4.1.3. Modelo interaccionista

El modelo interaccionista difiere sensiblemente del funcionalista, por cuanto en el interaccionismo el análisis de las profesiones parte de una visión social del trabajo, poniendo acento en la constitución y evolución de las profesiones en la interacción social cotidiana. En efecto, como constata Hualde (2000) *“Los estudios de las profesiones como la medicina en hospitales e instituciones psiquiátricas deshacen el mito del ideal de servicio y de la homogeneidad de las profesiones”*.

Sostienen entonces que dentro de cada profesión hay grupos dominantes y grupos subordinados. Por tanto, el tema principal de estudios pasa de centrarse en el conocimiento especializado y el enfoque ético de las ‘profesiones’ a girar en torno del poder.

Larson (1977) describe el surgimiento del “profesionalismo” en términos de proyectos de movilidad profesional. Donde las profesiones están organizadas conscientemente por aquellos que intentan traducir un orden de escasos recursos sociales, conocimientos y destrezas, en otro orden de recompensas sociales y económicas. Las ideologías profesionales tendrían dos características principales: la primera, que la profesión debe convencer al público en general de que posee el conocimiento y las destrezas para ofrecer una mercancía estandarizada; y en segundo lugar, la profesión debe estandarizar la “producción de los productores” de esa mercancía, lo que significa que debe

restringirse el acceso a la profesión sólo a aquellos que muestran su acuerdo con la definición comúnmente aceptada de “competencia profesional”.

El éxito del proyecto de movilidad colectiva, que depende de la existencia de un mercado estable, llevará a la integración de los profesionales en la sociedad capitalista.

A partir de los enfoques mencionados, Hualde (2000: 668) propone una definición recogida de los trabajos de Abbot que contiene lo esencial de los mismos:

“Las ocupaciones de los expertos.....evolucionan hacia una particular forma estructural y cultural de control ocupacional. La forma estructural se denomina profesión y consiste en una serie de organizaciones que sirven para la asociación, el control y el trabajo. Culturalmente, las profesiones legitiman su valor vinculando sus valores de “expertise” a la legitimidad general cultural, que se centra cada vez más en los valores de racionalidad, eficiencia y ciencia”.

2.4.2. Desde el ámbito de la educación

Según lo expuesto con anterioridad, Bourdoncle (1991) nos permite profundizar en el concepto de “profesionalización”, diciendo que designa un proceso que consiste, por una parte, en formalizar los saberes, las habilidades y las actitudes necesarias para el ejercicio de una profesión y, por otra, en hacer que se reconozca esa experiencia profesional en la sociedad. Por tanto, la profesionalización remite a dos procesos diferentes pero complementarios: la profesionalidad y el profesionalismo.

Específicamente la profesionalidad “docente”, Gauthier (2006: 168-169) sostiene que ésta conlleva, al menos, las siguientes dimensiones:

Es un trabajo que se desarrolla en un contexto que necesita recursos materiales y conlleva obligaciones. Ambos aspectos determinan, en gran parte, el trabajo del docente ya que condicionan los saberes, habilidades o actitudes que serán movilizadas por este último para conseguir instruir y educar a los alumnos. Por tanto, es fundamental la identificación de esos saberes de la práctica del oficio de docente.

Los saberes profesionales de los docentes no se reducen a las competencias de un especialista en una disciplina.

En efecto, una de las principales características de la profesión docente es que ésta se desarrolla en medio de personas, sus alumnos, por tanto, el docente junto con conocer el saber propio de disciplina requiere conocer las estrategias que le permiten hacer que éstas sean comprensibles para los alumnos.

La movilización de los saberes específicos de la docencia se adquiere progresivamente a lo largo de un determinado número de años de aprendizaje en el marco de formaciones iniciales y continuas adaptadas para ese fin.

La profesionalidad docente requiere de un aprendizaje continuo.

La profesionalidad remite a la eficacia y a la eficiencia de los actores. La eficacia remite a la capacidad del docente para hacer (planificar, evaluar...) en un marco de obligaciones (eficiencia), por cuanto, tiene fijado plazos para que sus alumnos consigan determinados objetivos.

La profesionalidad requiere cada vez más de un trabajo cooperativo, al menos, entre todos los docentes que trabajan en un mismo centro escolar.

El profesionalismo consiste en el conjunto de las estrategias de reconocimiento social y legal que los actores utilizan con el fin de obtener algunos privilegios. Gauthier (2006) sostiene que aunque los docentes quisiesen autoproclamarse profesionales, nadie garantiza que la sociedad los reconozca como tales.

Ahora bien, como actualmente se considera profesionales a los que son capaces de formular un discurso basado en argumentos de tipo científico, resulta fundamental que se puedan identificar, los saberes, las habilidades y las actitudes propias del ejercicio docente que permitan “ganarse” el reconocimiento social, reconocimiento que de lo contrario o no se concederá o sólo se hará parcialmente.

Respecto de este punto, Wise (1990:58-59), menciona seis condiciones para que la labor docente pueda ser concebida como una profesión. Estas condiciones son las siguientes:

Que en el proceso de formación inicial docente se exija a los futuros profesores el estudio de materias pedagógicas durante un curso, las que deberían sumarse a aquellas relacionadas directamente con las materias de la especialización.

O bien, a través de un programa de estudios integrados que contemple un proceso de inducción a la práctica bajo la tutela de un profesor experto, en calidad de internado.

Implementar un proceso similar al de las profesiones 'liberales' para poder acceder a la obtención de la titulación y autorización del ejercicio de la profesión docente. Wise sostiene que las condiciones apropiadas serían: graduarse en una escuela de educación, pasar una prueba de conocimiento pedagógico y profesional, completar un año de internado antes de la valoración final para llegar a ser un profesor, complementar un examen práctico que valore algunas de las complejas habilidades intelectuales requeridas para la enseñanza.

Reestructurar las escuelas, para intentar promover la participación de los docentes en la toma de decisiones, la participación en la socialización de los profesores durante el periodo de inducción, promoviendo la participación en la planificación del currículum y en la organización y desarrollo del sistema de evaluación.

Buscar el equilibrio, en las organizaciones profesionales, entre sus responsabilidades en defensa del profesorado y sus responsabilidades hacia la profesión, la enseñanza y quienes requieren de la educación: los alumnos.

Responsabilizar a los profesores de la construcción, distribución y valoración del currículum, introduciendo nuevos sistemas de evaluación acordes con los fines que se persiguen.

Motivar a través de incentivos a los jóvenes con talento para que opten y deseen ser profesores, para que la responsabilidad de la enseñanza no sea asumida por personas que no han cumplido con los requisitos para acceder a otras profesiones.

En general, vemos que todas las condiciones mencionadas aluden no sólo a los profesores, sino a todos los agentes implicados directamente en el quehacer educativo: los profesores; las instituciones encargadas del proceso de formación inicial docente; y

quienes tienen la responsabilidad política de dirigir y orientar los destinos del servicio educativo que se requieren en la actualidad.

Específicamente, se requiere, en primer lugar, que los profesores, como profesionales asuman la responsabilidad del aprendizaje de sus alumnos; en segundo lugar. Que las instituciones de educación superior asuman la responsabilidad de fortalecer el proceso de formación inicial docente, sobre todo en los aspectos relacionados con la formación pedagógica y el proceso de práctica profesional en un centro escolar que permita a los futuros docentes, comenzar a introducirse en la dinámica de la que será su inmediato lugar de trabajo; en tercer lugar, se requiere que la autoridad política favorezca e incentive, mejorando el reconocimiento de la profesión docente, entre otras, a través de mejores salarios y mejores condiciones laborales.

2.4.2.1. Funciones de los docentes en el ejercicio de su profesión

Frente a las competencias profesionales docentes, es necesario fijar las principales funciones que están llamados a desempeñar los profesores, porque éstas nos permitirán realizar un acercamiento a estas competencias que actualmente se requieren a quienes se desempeñan en los centros de enseñanza media.

Sarramona (2005) plantea que las funciones docentes se pueden dividir en grupos: las didácticas; las tutoriales; las de vinculación con el medio social; las de formación e innovación.

2.4.2.2 Funciones didácticas

Para que un profesor pueda realizar las actividades didácticas requiere no sólo la comprensión de la disciplina que enseña, sino además desarrollar un conocimiento didáctico de la misma.

Shulman (1989) plantea que lo más propio de la profesión docente es el conocimiento didáctico del contenido, porque incorpora una destreza profesional, la transformación del conocimiento académico en contenido enseñable. En este mismo sentido, Putman y Borko (2000), citando a Grossman, proponen cuatro categorías para explicar el alcance del conocimiento didáctico del contenido:

Concepción global de la docencia que tienen el profesor, conocimiento y creencias sobre la naturaleza de la asignatura y aquello que es importante que los alumnos aprenden.

Conocimiento de estrategias y representaciones de instrucción para enseñar temas concretos, incluyendo los modelos, ejemplos, metáforas... que un profesor utiliza para ayudar a la comprensión de los alumnos.

Conocimiento de las interpretaciones, el pensamiento y la forma en que los alumnos aprenden habitualmente, considerando las dificultades que suelen encontrar en el proceso.

Conocimiento del currículum y de los materiales respectivos, esto implica estar familiarizado con el abanico de libros de texto y otros recursos de docencia disponibles para enseñar los diversos temas.

La función didáctica se desarrolla a través de un proceso que comporta, al menos la planificación curricular, aplicación o puesta en práctica en el marco del aula y la evaluación.

2.4.2.2.1. Planificación curricular

Gairin (1997) afirma que planificar es un proceso continuo y unitario que comienza con el desarrollo de objetivos, define estrategias para conseguirlos y establece planes coherentes con las anteriores decisiones. Por tanto, quien planifica decide por adelantado cuestiones tales como: ¿Qué se hará? ¿Cómo se hará? ¿Quién lo hará?, sin embargo, también incluye mecanismos de control que permiten realizar las adaptaciones que sean necesarias que las nuevas realidades impongan².

²Gairin (1997) realiza una distinción de las tres fases contempladas en este proceso de planificación, a saber: el plan, el programa y el proyecto.

-Plan: hace referencia a las directrices políticas fundamentales, a las prioridades que éstas establecen, a las estrategias de acción y al conjunto de medios e instrumentos que se van a utilizar para alcanzar las metas y objetivos definidos.

-Programa; hace referencia, en sentido amplio, a un conjunto organizado, coherente e integrado de servicios o procesos expresados en un conjunto de proyectos relacionados o coordinados entre sí y que son de similar naturaleza; el programa operacionaliza un plan mediante la realización de acciones orientadas a alcanzar metas y objetivos definidos para un periodo determinado.

-Proyecto: representa un mayor grado de concreción y agrupa a un conjunto de actividades relacionadas y coordinadas entre sí en relación a la satisfacción de un problema o de una determinada necesidad.

El autor Zabaleta (2003), sostiene que la capacidad de planificar constituye el primer gran ámbito competencial del docente. En efecto, algunos de los procesos básicos vinculados a la mejora de la enseñanza están relacionados con la recuperación de esa competencia por parte de los docentes: concebir su actuación como el desarrollo de un proyecto, diseñar un programa adaptado a las circunstancias, seleccionar diversos dispositivos y procedimientos para facilitar el acceso a los contenidos, que tienen por finalidad facilitar el aprendizaje de los alumnos.

Se integran en esta fase del proceso las diversas tomas de decisiones que los profesores realizan para gestionar el desarrollo de las actividades docentes, entre ellas: la metodología didáctica, el desarrollo de las tareas instructivas y la organización de los espacios educativos.

2.4.2.2.2. Metodología didáctica. Puesta en práctica en el contexto de aula

Se reconocen varios métodos, dependiendo de los objetivos que desean alcanzar, del lugar que se ofrece al alumno en el proceso de enseñanza aprendizaje, del tipo de contenidos que se desea abordar. A partir de lo anterior, se distinguen las metodologías centradas en:

La transmisión de la información: el profesor es el principal agente en el proceso de enseñanza aprendizaje. Jimenez (2007), apoyándose en las aportaciones de Herrero, identifica cuatro modalidades; el método magistral, el demostrativo, el interrogativo y por descubrimiento.

Los procesos de aplicación: Puente (1992) sostiene que como en todo proceso, el aprendizaje tienen una curva de desarrollo, con un inicio y con un final, que es preciso diseñar y dar cuerpo antes y durante el curso en los que se desarrolla el mismo. A partir de esta necesidad, él plantea un posible esquema de articulación dividida en seis fases; presentación, ampliación y diferenciación, búsqueda de soluciones, aplicaciones de soluciones, transferencia y evaluación, indicando las ayudas o refuerzos didácticos que se podrían introducir en cada una de ellas.

2.4.2.2.3. Desarrollo de las tareas instructivas

Las tareas constituyen las unidades de actuación en el proceso de enseñanza aprendizaje; además constituyen unidades integradas, en las que están presentes tanto los objetivos formativos (que le dan sentido) como la actuación de los profesores (que son los que definen la demanda) y la de los alumnos (que son quienes deberán llevar a cabo las actividades demandadas). Por eso tienen la enorme ventaja de que pueden ser analizadas desde la perspectiva global en la que se toman en consideración los tres vértices del proceso formativo: el proceso formativo en su conjunto, los profesores y los alumnos.

Variedad de las tareas. Uno de los aspectos que suele llamar la atención en las clases de enseñanza media es la escasa variedad de actividades que se llevan a cabo, concretamente, en ellas priman la exposición del profesor.

Importancia de la demanda cognitiva que incluye cada tarea. Para aprender a enriquecer la mente con nuevos conocimientos y nuevas capacidades, es preciso que los procesos didácticos estimulen ese enriquecimiento, considerando que actualmente se requiere al más que la sola memorización.

Importancia de los productos de la actividad. Las tareas hay que concebirlas como un proceso que se desarrolla a partir de objetivos que quedan claros para quien ha de desarrollarlas, que incluye un desarrollo y que concluye con un producto.

2.4.2.2.4. Organización de los espacios

Los nuevos planteamientos didácticos, que parten de fundamentos más centrados en los procesos de aprendizaje, otorgan una gran importancia a las condiciones ambientales en las que se desarrolla la interacción educativa. En efecto, la calidad de los espacios acaba teniendo una influencia notable en el nivel de identificación personal no sólo con el espacio en sí mismo sino con la propia institución a la que pertenece, en las alternativas metodológicas que el profesor pueda utilizar, en el nivel de implicación de los estudiantes, en el nivel de satisfacción tanto de profesores como de alumnos.

Justamente Navio y Ruiz (2007) sostienen que la organización y gestión de los espacios en el ámbito educativo se convierten en factores esenciales que pueden facilitar o bien condicionar los procesos de comunicación que se establecen en el seno del grupo y, como fruto de ello los procesos de enseñanza aprendizaje, en este contexto, el docente tiene el desafío de convertirse en un comunicador llamado a gestionar el entorno, con el propósito de favorecer y organizar un mejor ambiente de enseñanza aprendizaje.

2.4.2.2.5. Evaluación del proceso de enseñanza – aprendizaje

Casanova (1995) refiriéndose al proceso de evaluación sostiene que:

“es un proceso de recogida de información rigurosa y sistémica para obtener datos válidos y fiables acerca de una situación con objeto de formar y emitir un juicio de valor con respecto a ella. Estas valoraciones permitirán tomas de decisiones consecuentes en orden a corregir o mejorar la situación evaluada”.

Lo anterior se complementa con el aporte de Sanmartí (2007) quien afirma que la toma de decisiones se relaciona fundamentalmente con dos finalidades diversas, aunque complementarias:

Las de carácter social, que están orientadas a certificar públicamente el nivel de logro alcanzado en cuanto a manejo de conocimientos y destrezas, al finalizar una unidad o etapa de aprendizaje. Esta evaluación es comúnmente conocida como sumativa.

Las de carácter pedagógico o reguladoras, que están orientadas a identificar los cambios necesarios para introducir en el proceso de enseñanza para ayudar a los alumnos en su propio proceso de construcción de conocimiento. Esta evaluación es comúnmente reconocida como formativa.

Otra mirada plantea Brown (2003) quien plantea que una evaluación de los conocimientos, las capacidades y habilidades de los alumnos es crucial en el proceso de aprendizaje. Tal es así que cuando la evaluación es realizada correctamente, puede ser motivada y productiva para los alumnos, que les ayuda a saber si lo que están haciendo es correcto a si necesitan realizar algunas modificaciones.

Ruiz (2007) junto con reconocer la importancia de la evaluación en el proceso de enseñanza aprendizaje, plantea la necesidad de concretar aspectos relativos a:

¿Qué evaluar? En la evaluación de los aprendizajes es muy importante, además de valorar su adquisición, poner la atención en el proceso de construcción, ya que la evaluación de éste permitirá resolver y corregir los posibles problemas de aprendizaje que vayan apareciendo, para mejorar los conocimientos, actitudes y procedimientos de los alumnos.

¿Cuándo evaluar? Teniendo en consideración todo el proceso de enseñanza aprendizaje, será necesario evaluar al inicio, en el transcurso y al final del proceso.

¿Para qué evaluar? Esta dimensión hace referencia a la finalidad de la evaluación, que como decía la conceptualización, busca recoger evidencias para verificar como se va a desarrollar el proceso de enseñanza aprendizaje. Como sostiene Brown (2003) entre las razones para evaluar se cuentan; generar una relación de retroalimentación entre el alumno y el profesor, fortalecer el aprendizaje de los alumnos; ayudar a aplicar conceptos abstractos a contextos prácticos; descubrir el potencial de los alumnos.

¿Con qué evaluar? Esta dimensión hace referencia a los instrumentos que se utilizaran en el proceso de evaluación. Es necesario utilizar diversos instrumentos de evaluación, como pruebas de rendimiento, escala de actitudes, observación, entre otras.

¿Quién evalúa? Respecto de los procesos de enseñanza aprendizaje es importante que evalúen al menos los dos actores implicados en el proceso educativo: profesor y alumno, estos últimos, por ejemplo, a través de la autoevaluación, evaluación de pares y evaluación de grupo.

¿Cómo evaluar? Se refiere el modelo de evaluación utilizado. Para evaluar los aprendizajes es necesaria la medida y la cuantificación, pero también la búsqueda de razones que puedan explicar los problemas o dificultades surgidas en el proceso.

¿En función de que evaluar? En el momento de la valoración de la información recogida de los aprendizajes, tener consensuados los criterios de evaluación.

2.4.2.3. Función tutorial

Con la función tutorial se reconoce que enseñar no es sólo explicar ciertos contenidos sino dirigir globalmente todo proceso formativo de los alumnos. Comellas (2002) propone que antes de plantearse el tema de la acción tutorial conviene plantearse previamente, el menos, los siguientes aspectos:

- Que sólo se podrá llevar a cabo esta relación y ayuda con la participación e implicación de todo el equipo educativo. Equipo en nombre del cual el profesor tutor actuara como principal interlocutor y dinamizador entre: los alumnos-profesores-padres-otros agentes.
- Que la acción tutorial deberá responder a un proyecto educativo en el que los objetivos de actuación del equipo docente serán el alumnado y su proceso global de aprendizaje.
- Que la acción tutorial deberá ser propuesta para dar respuesta a las necesidades de los alumnos, tanto individualmente como colectivamente, previniendo dificultades y ofreciendo recursos para lograr su valorización.
- Que se deben considerar como ejes fundamentales de la acción tutorial; el grupo de iguales, la toma de decisiones de cara al propio proceso de formación, los aspectos individuales, el contexto y las necesidades sociales.

MacLaughlin (1999) sostiene que existen ciertas habilidades identificables que pueden favorecer el ejercicio de la tutoría, entre las que menciona: la capacidad de escucha, de empatía, de análisis del contexto, de asumir nuevas acciones y de facilitar su desarrollo. Estas habilidades capacitan al profesor tutor para que pueda entender sus propios sentimientos, pensamientos y acciones, proceso que le será de utilidad en el trato con los alumnos, con los padres de estos y con los demás profesores.

2.4.2.4. Función de vinculación con el medio social

La importancia de esta función es vital para desarrollar un proceso de enseñanza aprendizaje que sea a la vez pertinente y significativo. Para ello es necesario que los docentes trabajen tanto a nivel interno, centro escolar; como a nivel externo, entorno que rodea la escuela.

Las relaciones internas: la vida del centro escolar demanda un compromiso respecto de su organización y gestión por parte de cada uno de sus docentes, aunque existan cargos específicos al respecto, como garantía de crear un proyecto educativo institucional común.

Las relaciones externas: son la base para llevar a cabo una enseñanza realista y contextualizada, además permite una comunicación y aportación permanente entre el centro educativo y el medio, utilizando las posibilidades formativas que este pueda ofrecer.

El autor Zabalza (2003) sostiene que esta es una competencia transversal, por cuanto todo el quehacer profesional se ve afectado por la integración de los profesores en la organización y por la actitud y técnica para trabajar coordinadamente con los demás profesores. Aspectos relevantes a considerar:

Compromiso con la institución

Robbins (2004) plantea que este compromiso se define como un estado en el que un docente se identifica con el centro escolar, y desea continuar formando parte de él. Un peligro siempre latente entre los docentes de enseñanza media y más aún en educación superior, es el de la discrecionalidad, actitud que podemos describir como la fidelidad de los docentes a su profesión y no al lugar en que trabajan.

Trabajo en equipo

Antúnez (1999) sostiene que este tipo de trabajo se justifica por sí mismo, fundamentalmente porque: la acción sinérgica suele ser más efectiva y eficaz que la acción individual o que la simple adición de acciones individuales; la colaboración

mediante el trabajo en equipo permite analizar en común problemas que son comunes, con mayores y mejores criterios; posibilita los acuerdos que permiten actuar de manera más coordinada, de acuerdo a criterios y principios de actuación coherente.

Para que el trabajo sea provechoso, se requiere que existan las siguientes condiciones según lo plantea Nais (1987):

- Equilibrio para favorecer, a la vez, la diversidad de puntos de vistas y la posibilidad de ser escuchados en el equipo.
- Disposición para apoyarse mutuamente pero también para enfrentarse y discrepar cuando sea necesario.
- Disposición para aceptar la responsabilidad de las propias ideas y de las posiciones que se adoptan.
- Relaciones de igualdad, considerando con anterioridad los beneficios que resulta para los equipos contar con un líder dispuesto a proteger y estimular la libre exposición de ideas de todos sus miembros.

López (2007) propone algunos aspectos que complementan las aportaciones de Nais, entre otros, señala cinco elementos que facilitarían el trabajo colaborativo:

- Compartir ideas similares de la enseñanza, por cuanto los profesores tienden a reunirse con personas con las que comparten concepciones sociales y educativas.
- Poseer una profesionalidad con capacidad para tomar decisiones con los demás y trabajar con un currículo abierto.
- Tener interés por innovar, actitud que moviliza a trabajar junto a otros para reflexionar y buscar nuevas modalidades de intervención en el proceso de enseñanza aprendizaje.
- Mantener una actitud democrática y dialógicamente, sin buscar imponer las propias ideas a los demás profesores.
- Poseer seguridad en el conocimiento profesional de aquello que se va a enseñar.

El análisis visto del trabajo en equipo dentro del centro escolar, invita a pensar además de las relaciones que es necesario comenzar a establecer como centro escolar con otros que comparten la misma tarea. Stoll y Fink (1999) sostienen:

“las escuelas por separado no pueden comenzar a satisfacer necesidades del alumnado en este mundo diverso y complejo sin la ayuda de otras fuentes. En efecto, más que una separación, las escuelas requieren una colaboración con los diferentes participantes para garantizar una coherencia en la vida de los alumnos y continuar desarrollándose como organizaciones”

2.4.2.5. Funciones vinculadas a la formación continua e innovación

Para innovar y cambiar en educación Putman y Borko (2000) plantean que es preciso que los profesores reflexionen crítica y profundamente sobre su propia práctica de enseñanza, sobre el contenido que enseñan, sobre la experiencia y los contextos de los que provienen las personas que aprenden en sus aulas.

En base lo anterior, cobra fuerza lo planteado por Mignorange (2001) cuando afirma que: *“aprender en el lugar de trabajo es una necesidad y una oportunidad para mejorar”*.

El cambio que se requiere en el trabajo docente exigido por el contexto y las características que quienes ingresan en el sistema educativo exige una formación continua en el lugar de trabajo.

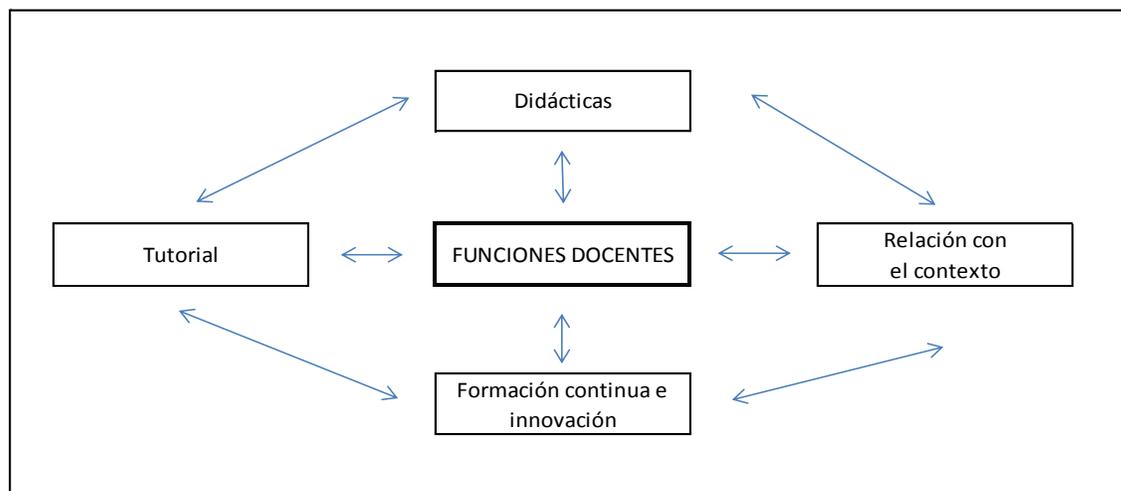
Con anterioridad Smylie (1994) defendía que las escuelas no sólo son lugares de trabajo para los profesores, sino también lugares de aprendizaje. Concebir el centro escolar como lugar de aprendizaje que permite reconocer entre otras cosas que: es difícil crear las condiciones de aprendizaje de los alumnos si no existen condiciones de aprendizaje para los profesores, que profesores y alumnos entran en situaciones de aprendizaje con conocimientos, destrezas y creencias de experiencias pasadas; por último, si el aprendizaje tienen lugar a través de la experiencia, también se realiza a través de lo que se hace y del análisis de las consecuencias de las acciones propias o ajenas.

Sin embargo, como sostienen Imbernón (2007) se trata no solo de conceptualizar sino de hacer el esfuerzo y crear las condiciones propicias para posibilitar:

- La reflexión sobre la práctica en un contexto determinado.
- La creación de redes de innovación, comunidades de prácticas formativa y comunicación entre los profesores.
- La posibilidad de una mayor autonomía en la formación con la intervención directa del profesorado.
- Que partiendo de los proyectos del centro educativo, los profesores puedan decidir qué formación necesitan para sacar adelante el diseño, la puesta en marcha y la evaluación del proyecto.
- Que la formación continua esté unida a una carrera profesional que incluya incentivos profesionales y promoción.
- Se puede por tanto graficar de la manera como se presenta la interrelación entre las cuatro funciones abordadas.

Esquema N° 1

Funciones Profesionales Docentes



Fuente: Elaboración propia.

2.4.3. Desde el ámbito productivo

Castell (2005) sostiene que el cambio histórico en el que estamos inmersos, desde hace dos décadas, es multidimensional y se caracteriza por la transformación del sistema productivo, del sistema organizativo, del sistema cultural y del sistema institucional, sobre la base de una revolución tecnológica que no es la causa pero sí el medio indispensable de dicha transformación. A juicio de Mertens (1996), el tema de la competencia laboral como base de la regulación del mercado de trabajo, así como de las políticas de formación y capacitación de la mano de obra.

Es oportuno recoger algunas aproximaciones en el ámbito de la producción respecto a las 'competencias profesionales', en el ámbito de la educación.

Bunk (1994) señala que posee competencia profesional toda persona que:

“dispone de los conocimientos, destrezas y aptitudes necesarias para ejercer una profesión, puede resolver los problemas profesionales de manera autónoma y flexible, y está capacitado para colaborar en su entorno profesional y en la organización del trabajo”.

Asumiendo que estamos en un contexto caracterizado por continuos y profundos cambios, sostiene la necesidad de ampliar las cualificaciones clave, incluyendo la capacidad de cooperación y de participación en la organización. De esta manera el autor plantea los siguientes grupos de cualificaciones: técnicas, metodológicas, social – personales y participativa. De esta manera, quien disponga de estas contará también con las competencias correspondientes:

Competencia técnica, quien la posee, domina como experto las tareas y contenidos de su ámbito de trabajo, y los conocimientos y destrezas necesarios para ello.

Competencia metodológica, quien la posee, sabe relacionar aplicando los procedimientos adecuados a las tareas encomendadas y a las irregularidades que se presenten, que encuentra de forma independiente vías de solución y que transfiere adecuadamente las experiencias adquiridas a otros problemas de trabajo.

Competencia social, quien la posee, sabe colaborar con otras personas de forma comunicativa y constructiva, mostrando un comportamiento orientado al grupo y un entendimiento interpersonal.

Competencia participativa, quien la posee, sabe participar en la configuración de su puesto y de su entorno de trabajo, específicamente, siendo capaz de organizar, decidir y aceptar responsabilidades.

El autor por tanto, afirma que en la actualidad no basta solo con la competencia técnica, sino que se requiere además competencias relacionadas con los métodos, las relaciones sociales y la cooperación. Por otra parte, no es suficiente el estudio y/o transmisión aislada de las competencias, sino que requiere la integración de todas las competencias dentro de la competencia de acción profesional, finalmente, en la actualidad, la formación permanente es una necesidad.

Le Boterf (2001) se refiere a la competencia profesional como:

“el resultado de una combinación pertinente de varios recursos. Por lo tanto, conviene distinguir: los recursos necesarios para actuar con competencia y que corresponden a unos esquemas propios de cada persona; las actuaciones, que constituyen los resultados evaluables que provienen de acciones realizadas”.

Respecto de los recursos, el autor sostiene que todo el equipamiento incorporado a la persona (conocimiento, aptitudes, experiencias...), además de los provenientes de su entorno (redes de relaciones, instrumentos, bancos de datos...). Este doble equipamiento personal y del entorno es lo que se puede reconocer como el patrimonio personal, que puede ser más o menos desarrollo y utilizado.

Respecto de las actuaciones, el autor sostiene que una persona es competente si es capaz de actuar de manera pertinente en un contexto particular, eligiendo y movilizandolos recursos adecuados para desarrollar satisfactoriamente una sepa cómo prepararse para realizar una actividad, teniendo en consideración tanto las condiciones como las modalidades de ejercicio.

Lévi – Leboyer (2003) asumiendo el tema de las competencias sostiene que:

“son repertorios de comportamientos que algunas personas dominan mejor que otras, lo que las hace eficaces en una situación determinada. Estos comportamientos son observados en la realidad cotidiana del trabajo e, igualmente en situaciones test. Ponen en práctica, de forma integrada, aptitudes, rasgos de personalidad y conocimientos adquiridos. Las competencias representan, pues, un trazo de unión entre las características individuales y las cualidades requeridas para llevar a cabo misiones profesionales precisas”.

Se afirma entonces en primer lugar, que las competencias son el resultado de experiencias, pero que se adquieren a condición de que estén presentes las aptitudes y los rasgos de personalidad que permitan sacar el máximo partido de ellas.

El autor presenta seis niveles en donde se recogen las siguientes competencias:

- *Universales*, la comunicación oral y escrita, atención y análisis de los problemas de la empresa, planificación y organización.
- *Supracompetencias*, se reconocen las intelectuales, las interpersonales y la adaptabilidad.
- *De los mandos*, la autonomía, la capacidad de concentración, la capacidad de mando, la confianza en sí mismo, la coordinación y la creatividad.
- *Personales*, características personales, las características en las relaciones con los demás y, el comportamiento dentro de la empresa.
- *Relacionadas con la identificación de posibles mandos*, la experiencia adquirida, cualidades de adaptación.
- *Competencias de referencia*, en las que enuncia: ser una persona de muchos recursos, hacer lo que se debe, aprender rápidamente, tener espíritu de decisión,

dirigir a subordinados, crear un clima propicio para el desarrollo, hacer frente a los subordinados con problemas, estar orientado hacia el trabajo en equipo, contratar colaboradores con talento, establecer buenas relaciones con los demás, ser humano y sensible, equilibrar el trabajo y la vida personal, conocerse, hacer que las personas se sientan a gusto, actuar con flexibilidad.

OIT (1997), sostiene respecto a las competencias profesionales: *“es la construcción social de aprendizajes significativos y útiles para el desempeño productivo en una situación real de trabajo que se obtiene no solo a través de la instrucción, sino también mediante el trabajo por experiencia en situaciones concretas de trabajo”*.

La Organización Internacional del Trabajo enfatiza en la necesidad del diálogo permanente entre las situaciones concretas de trabajo y el proceso de formación de las personas, en el entendido que la segunda actuará como base o soporte para el desempeño productivo en una situación real de trabajo.

2.4.4. Desde el ámbito educativo

El concepto de competencia se ha extendido rápidamente desde el mundo de la producción al de la enseñanza; al igual que otras muchas ideas o iniciativas, han encontrado en el ámbito educativo un terreno propicio para su desarrollo. Sin embargo, desde el ámbito de la educación se adoptan niveles de mayor profundidad y extensión en el campo de aplicación, precisando la forma en que se movilizan los diversos componentes de la competencia.

OCDE (2004), en el proyecto DeSeCo cuyo objetivo es definir y seleccionar competencias para la vida, ha identificado un conjunto de competencias claves, en el entendimiento teórico de cómo se definen dichas competencias.

En este proyecto se entiende que una competencia: *“es más que conocimientos y destrezas. Involucra la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose y movilizand recursos psicosociales en un contexto particular”*

Por lo tanto, *“cada competencia clave deberá: contribuir a resultados valiosos para sociedades e individuos; ayudar a los individuos a enfrentar importantes demandas en una amplia variedad de contextos; y ser relevante tanto para los especialistas como para todos los individuos”*

Se reconocen entonces dos puntos de vista:

El primero, de carácter semántico, en la que se expone claramente que competencia es la habilidad de responder con éxito a situaciones complejas.

El segundo que, añade a lo anterior, el medio para conseguirlo, al identificar los prerrequisitos sociales, nombre con el que introduce los componentes de la competencia, y al considerar que cada competencia es la combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento.

Perrenoud (2005), reconoce que las competencias: *“no son en sí mismas conocimientos, habilidades o actitudes, aunque movilizan, integran, orquestan tales recursos. Esta movilización sólo resulta pertinente en situación, y cada situación es única, aunque se le pueda tratar por analogía con otras ya conocidas”*.

El autor reconoce que el ejercicio de la competencia no es una cuestión simple, por cuanto, requeriría:

“pasar por operaciones mentales complejas, sostenidas por esquemas de pensamientos, los cuales permiten determinar y realizar una acción relativamente adaptada a la situación”.

Perrenoud, asumiendo los aportes realizados por Le Boterf reconoce que describir una competencia vuelve a representar tres elementos complementarios, a saber:

Los tipos de situaciones de las que da un cierto control.

Los recursos que movilizan, conocimientos teóricos y metodológicos, actitudes, habilidades y competencias más específicas, esquemas motores, esquemas de percepción, evaluación, anticipación y decisión.

La naturaleza de los esquemas del pensamiento que permiten la sollicitación, la movilización y la orquestación de los recursos pertinentes, en situación compleja y en tiempo real.

En esta conceptualización, el autor apunta a la aplicación de saberes, capacidades, micro-competencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepciones, de evaluación y de razonamiento de forma eficaz y flexible, es decir, rápido, pertinente y creativo. Los componentes que identifica en las competencias podrían agruparse en conocimientos, capacidades y actitudes, como han defendido la mayoría de los autores.

Perrenoud añade, las micro-competencias, informaciones, valores, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento. Estos elementos hacen referencia al proceso de actuación ante las situaciones análogas que describe y, por otro, a la actitud con la que se actúa en dichas situaciones.

Moreno (2005), asumiendo los desafíos que trae consigo el nuevo contexto además de la complejidad que las nuevas tecnologías plantean al proceso de la enseñanza, sostiene que: *“estrategia y competencia implican repertorios de acciones aprendidas, autorreguladas, contextualizadas y de dominio variante..., mientras que la estrategia es una acción específica para resolver un tipo contextualizado de problemas, la competencia sería el dominio de un amplio repertorio de estrategias en un determinado ámbito o escenario de la actividad humana. Por lo tanto, alguien competente es una persona que sabe leer con gran exactitud qué tipo de problemas es el que se le plantea y cuáles son las estrategias que deberá activar para resolverlo”*.

Este autor comienza diferenciando competencias de estrategias, y con ello amplía las características de las primeras al mencionar que implican repertorios de acciones aprendidas, autorreguladas, contextualizadas y de dominio variante. Sin embargo, al establecer la diferencia entre ambas, sostiene que ‘la estrategia es una acción específica para resolver un tipo contextualizado de problemas’; a su vez, considera la competencia como una ‘capacidad de orden superior que integra las estrategias y cuya cualidad específica es la de saber leer con gran exactitud qué tipo de problema es el que se le plantea y cuáles son las estrategias que deberá activar para resolverlo’.

De algún modo, se distancia de la formulación generalizada de que una estructura de las competencias está formada por los componentes actitudinales, conceptuales y procedimentales, al entender estrategia, como una sub-competencia de si integra los componentes.

Zabala y Arnau (2007) asumiendo el desafío de abordar la forma en que se aprenden y enseñan competencias, sostienen que: *“la competencia ha de identificar aquello que necesita cualquier persona para dar respuesta a los problemas a los que se enfrentará a lo largo de su vida. Por tanto competencia consistirá en la intervención eficaz en los diferentes ámbitos de la vida mediante acciones en las que se movilizan, al mismo tiempo y de manera interrelacionada, componentes actitudinales, procedimientos y conceptuales”*.

Estos autores, en la conceptualización, profundizan en los núcleos de la misma sosteniendo que:

Las competencias son acciones eficaces frente a situaciones y problemas de distinto tipo, que obligan a utilizar los recursos de que se dispone.

Para dar respuesta a los problemas que plantean dichas situaciones es necesario estar dispuestos a resolverlos con una intención definida, es decir, con unas actitudes determinadas.

Una vez mostrados la disposición y el sentido para la resolución de los problemas planteados, con unas actitudes determinadas, es necesario dominar los procedimientos, habilidades y destrezas que implica la acción que se debe llevar a cabo.

Para que dichas habilidades lleguen a buen fin, deben realizarse sobre unos objetos de conocimiento, es decir, unos hechos, unos conceptos y unos sistemas conceptuales.

Que todo aquello debe realizarse de manera interrelacionada: la acción implica una integración de actitudes, procedimientos y conocimientos.

En general, en el acercamiento realizado al tema de las competencias, se percibe que los principales componentes detectados contienen una serie de rasgos comunes, a partir de

los cuales se puede concluir que estas integran simultáneamente: conocimientos, habilidades y actitudes; que se integran atendiendo a una serie de atributos personales como capacidades, características de la personalidad y recursos individuales; que se manifiestan a nivel de conductas.

2.5. Competencias profesionales de los profesores de enseñanza media

Para analizar la formación de los docentes de enseñanza media desde el enfoque de las competencias, se recogen cuatro categorías: la técnica; la metodológica; la social y la personal. Sin embargo, al plantear estas categorías se ha considerado las funciones que están llamados a desempeñar los docentes en el ejercicio de su profesión y las demandas que le plantean, entre otros: los padres, alumnos, las instituciones de educación y las empresas donde se emplean los alumnos que egresan de la enseñanza media y las autoridades políticas.

2.5.1. Competencias técnicas

Implica demostrar en el quehacer docente que se poseen los conocimientos que le permiten transformar el contenido de la disciplina que se enseña en unidades de significados comprensibles para un grupo diverso de estudiantes. Esta competencia se basa en dos dimensiones; los saberes relacionados con el quehacer pedagógico y la capacidad para gestionar dispositivos de diferenciación.

2.5.1.1. Saberes relacionados con el quehacer pedagógico

Para Shulman (1986), el conocimiento de contenido pedagógico abarca: *“las formas de representar y formular la asignatura que la hacen comprensibles para los demás y, una comprensión de aquello que facilita o dificulta el aprendizaje de temas específicos: las concepciones e ideas previas que los estudiantes que provienen de distintos contextos traen consigo a la hora de aprender los temas y las lecciones que más frecuentemente se imparten”*.

El conocimiento de contenido pedagógico abarca un conocimiento de diversos dominios y no puede distinguirse de forma clara del conocimiento pedagógico general, se trata de un conocimiento importante porque se centra en el conocimiento y habilidades específicas que afectan a la enseñanza de una asignatura concreta.

El profesor:

Posee los conocimientos de la disciplina que enseña. Es una de las bases sobre las cuales se asienta el ejercicio de la profesión docente, por tanto, se requiere un conocimiento de la disciplina que debe ser articulado simultáneamente con el conocimiento pedagógico del mismo.

Reconoce la importancia de los factores socio – culturales en el proceso de aprendizaje de sus alumnos. Como plantea Tardif (2004) esto implica reconocer que *“los saberes que sirven de base para la enseñanza, no se reducen a un sistema cognitivo, que como un ordenador, procese las informaciones a partir de un programa definido de antemano e independiente, tanto del contexto de la acción en el que se inserta como de su historia anterior”*.

Cuenta con los recursos que le permiten adaptar los contenidos a las necesidades de los alumnos. Este complejo proceso de enseñanza aprendizaje exige que el profesor posea un sinnúmero de estrategias didácticas que le permitan articular de la mejor forma la tensión entre los desafíos que se plantean a los futuros docentes de enseñanza media y las capacidades de los que se preparan para asumir profesionalmente esta tarea.

2.5.1.2. Gestión de dispositivos de diferenciación

Perrenoud (2005), respecto de este punto, plantea: *“para que cada alumno progrese hacia los objetivos previstos, conviene ponerlo muy a menudo en una situación de aprendizaje óptima para él. No basta con que ésta tenga sentido, le concierna y lo movilice. Además tiene que requerirlo en su zona de desarrollo próximo”*. Sin embargo, no se trata de *“transformar la clase en una serie de relaciones duales, que el profesor se encargue de cada alumno, uno detrás de otro... sino de organizar el trabajo en clase de forma distinta... facilitar la comunicación, crear nuevos espacios /tiempos de formación... de tal manera que cada alumno continuamente se enfrente a situaciones didácticas más productivas para él.”*

El profesor:

Sabe enfrentar la heterogeneidad en un mismo grupo curso. Esto implica que el profesor debe asumir el desafío de articular una pedagogía diferenciada, para lo cual requiere de conocimientos teórico – prácticos de diversos métodos que complementariamente permitan abordar esta situación.

Desarrolla un proceso dirigido a motivar el aprendizaje de los alumnos. Este proceso requiere de tiempo para que el alumno pueda decantar su propio proceso. Zabalza (2002) sostiene: “los apresuramientos consiguen convertir los aprendizajes en procesos de esfuerzo constante con escasos momentos de reposo y disfrute. Tras sufrir para lograrlo, se pasa a un nuevo esfuerzo... No encontrar tiempo para el disfrute de lo aprendido provoca pérdida de motivación y baja autoestima”.

Reflexiona sobre sus propias prácticas, dejando abierta la posibilidad de reinvertir los resultados de su reflexión en la acción. Perrenoud (2001) afirma que una postura fundamental, en la construcción de saberes y competencias, es la reflexión sobre las propias experiencias. Además, esta postura favorecería la capacidad de innovar, de negociar y, en definitiva, regular la propia práctica.

Demuestra una actitud crítica hacia los saberes enseñados. Para asumir y concretar los cambios que actualmente se reclaman de la educación, los profesores deben reflexionar en profundidad y críticamente sobre su propia práctica de enseñanza, sobre el contenido que enseñan y sobre la experiencia y los contextos de los que provienen las personas que aprenden en sus aulas.

2.5.2. Competencias metodológicas

Implica saber aplicar los conocimientos a la situación laboral concreta utilizando procedimientos adecuados a las tareas, a solucionar problemas de forma autónoma y transferir con ingenio las experiencias adquiridas a situaciones nuevas. Esta competencia se asienta en dos dimensiones: la vinculación del saber con la realidad del alumno y la capacidad de implementar un proceso reflexivo en la acción educativa.

2.5.2.1. Vinculación del saber con la realidad del alumno

Esta exige que el profesor tenga asumida la relación teoría – práctica, para poder abordar su quehacer docente en estrecha relación con la realidad que en diversos grados reflejan la utilidad del conocimiento. Este proceso es fundamental en la didáctica del discurso del profesor pues favorece su entendimiento y asimilación por parte del alumno.

El profesor:

Vincula permanentemente en el proceso formativo la teoría con la práctica. Tardif (2004) plantea: “*si asumimos el postulado de que los docentes son actores competentes, sujetos activos, deberemos admitir que su práctica no es sólo un espacio de aplicación de saberes provenientes de la teoría, sino también un espacio de producción de saberes específicos que proceden de esa misma práctica*”.

Es consciente de las diversas formas de aprendizaje utilizadas por los alumnos. Por tanto, asume el desafío de aprovechar sus estilos preferidos de aprendizaje, para seleccionar los recursos y estrategias didácticas que les puedan ayudar a estimular sus inteligencias, desarrollando las más eficientes a niveles más altos y trazando puentes cognitivos que, aprovechando las más desarrolladas, les ayuden a mejorar en las que presentan más dificultades.

Implementa estrategias que favorecen la participación individual y colectiva de los alumnos en el proceso de enseñanza – aprendizaje. Reconociendo que en el proceso formativo hay momentos que conviene favorecer el trabajo de cada uno de los alumnos personalmente y otros en los que resulta provechoso implementar métodos que enfatizan en los procesos colectivos. Como sostiene Gather (2004) “*saber trabajar con eficiencia en equipo es... saber no trabajar en equipo cuando no es necesario*”.

Valora y utiliza las TIC como un medio para favorecer el proceso formativo tanto de los alumnos como el propio. Zabalza (2003) afirma que “*en un mundo tecnológico como el actual, el empleo de las nuevas tecnologías constituye un plus de valor en la docencia...*”, El autor se refiere a la docencia universitaria y, nosotros actualmente lo podríamos extender a la docencia en la enseñanza secundaria.

2.5.2.2. Implementación de un proceso reflexivo en la acción educativa

Perrenoud (2004) afirma que todas las personas reflexionan en la acción o bien sobre la acción, sin que por ello se conviertan en practicantes reflexivos. En efecto, una práctica reflexiva, según el autor: “supone una postura, una forma de identidad... su realidad no se considera según el discurso o las intenciones, sino según el lugar, la naturaleza y las consecuencias de la reflexión en el ejercicio cotidiano del oficio, tanto en situación de crisis o de fracaso como a un ritmo normal de trabajo”.

Además este proceso reflexivo permitiría, en sus alumnos, una mayor autonomía en el aprendizaje, ya que a través del análisis de la situación, cada uno estaría en condiciones de reconocer las limitaciones propias y del entorno y toma sus propias decisiones, basadas en el conocimiento de la realidad.

Transforma la clase en un espacio propicio para interrogar y debatir, donde cada alumno puede expresar sus ideas, respetando la de los demás. Yániz y Villardón (2006) sostienen: “el profesor está llamado a promover en el aula situaciones y técnicas que favorezcan la reflexión sobre el proceso de aprendizaje. De esta forma el alumnado desarrolla, a través de la práctica, una habilidad fundamental en el desarrollo competencial.”

Busca alternativas frente a las dificultades que experimentan los alumnos en su proceso de aprendizaje. Yániz y Villardón (2006) plantean: “una de las mayores dificultades para lograr un aprendizaje efectivo es la interferencia de conceptos erróneos, habitualmente generados por explicaciones personales acientíficas de las experiencias y fenómenos, o aprendizaje implícito y de conocimientos insuficientes, explicaciones parciales de los fenómenos que son consideradas como explicaciones completas de los mismos... Para superar estas dificultades será necesario utilizar estrategias y actividades que generen conflictos cognitivos de manera que se experimente el error o la insuficiencia de la explicación y se busquen activamente nuevos conocimientos que permitan lograr el objetivo pretendido”.

Construye y/o emplea herramientas que permitan evaluar la progresión de los aprendizajes por parte de los alumnos. Mc Donald (2000) sostienen que una evaluación de calidad tiene que cumplir con los siguientes requisitos: ser válida y fiable, flexible e imparcial. Esto implica que en el proceso se debe recoger información de todo aquello que se quiere valorar y no de otros aspectos que pueden desvirtuar el mismo proceso.

2.5.3. Competencia social

Implica estar atento a las nuevas exigencias del contexto, dispuesto al diálogo, al entendimiento y la cooperación con los demás integrantes de la comunidad escolar, demostrando un comportamiento orientado hacia el grupo. Esta competencia se asienta en dos dimensiones: la disposición para comprender y trabajar junto a otros y la capacidad para optar por un proceso orientado hacia el aprendizaje de los alumnos.

2.5.3.1. Disposición para comprender y trabajar junto a otros

Esta disposición exige que el profesor demuestre una actitud de acogida hacia los diversos agentes que participan en el proceso de formación inicial docente (alumnos – profesores – personal de liceos, centros de prácticas), asumiendo que cada persona posee todo un potencial y/o experiencia, desde donde se pueden identificar ciertos elementos ‘impulsores’ de la reflexión, para un trabajo conjunto orientado a la mejora del proceso formativo.

El profesor:

Comprende que el aprendizaje está condicionado por el conjunto de habilidades que poseen y/o adquieren los alumnos. Las habilidades se adquieren y/o desarrollan con el aprendizaje y ejercitación de procedimientos que pueden enseñarse.

Reconoce que cada uno de sus alumnos ha de estar preparado para dirigir y regular su propio proceso de aprendizaje. Por tanto, se trata de entregar las herramientas que permitan al alumno a auto-gestionar su proceso de aprendizaje.

Establece un diálogo continuo entre los diversos agentes implicados en el proceso de formación obligatoria de los niños, preadolescentes y adolescentes. Por cuanto, se requiere que este proceso sea concebido como un todo orgánico y no como un mosaico en el que cada uno actúa independientemente del otro.

Es consciente de las dificultades que pueden experimentar los alumnos durante su proceso de aprendizaje. En este proceso el profesor está llamado a asumir el desafío de ser un colaborador – facilitador para que los alumnos aprendan a identificar como gestionar las habilidades y el esfuerzo adaptándolos a la tarea.

2.5.4. Competencia personal

Implica manifestar una conciencia profesional, es decir, actuar responsablemente, asumiendo el compromiso con cada uno de los alumnos que le son confiados, dentro del marco de su misión de acompañamiento profesional.

2.5.4.1. Ética de la profesión docente

Respecto de este punto, Jordán (1998) sostiene que todo profesor tiene un compromiso ético inherente a su profesión: *“educar bien y globalmente la personalidad de su alumnado”*. Sin embargo, para lograr este objetivo, el profesor requiere que cada uno de sus alumnos acepte la ayuda ofrecida, mientras que al docente se le puede exigir el compromiso y el esfuerzo por lograrlo.

El profesor:

Asume que los alumnos son personas que están aprendiendo activamente y que construyen sus propias interpretaciones. Por tanto, debe reconocer que sus alumnos son personas autónomas e intervenir proponiendo herramientas y/o estrategias que le ayuden en su proceso de aprendizaje.

Acepta el desafío de ser modelo de aquello que exige a cada uno de sus alumnos. Es decir, los profesores que intervienen en el proceso de formación inicial docente deberían introducir a los futuros docentes en las actividades y formas de interacción que a su vez esperan de los estudiantes.

Evita cualquier forma de discriminación hacia los alumnos y demás profesores. Esto implica que los profesores están llamados a cuidar en su intervención el tema de la equidad en el tratamiento de la información; en la relación interpersonal que establece con los alumnos y demás profesores; en los contenidos que se abordan en el transcurso de una clase; en las exigencias que se plantean a los alumnos.

2.5.4.2. Responsabilidad en el ejercicio de la profesión

Exigencia que asume el profesor en cuanto profesional, llamado a hacerse cargo de las consecuencias de su acción, y a mejorar dicha acción para que las consecuencias sean crecientemente beneficiosas, para sí mismo y para aquellos en medio de los cuales se desempeña profesionalmente: los alumnos.

El profesor:

Asume y enfrenta los posibles “fracasos” de sus alumnos como un desafío que integra dentro de su proceso de formación continua. Los profesores son conscientes de su responsabilidad en el proceso formativo de los alumnos, por tanto, buscan espacios para estudiar, analizar hasta qué punto sus logros y/o fracasos son fruto de su intervención, asumiendo las posibles carencias en su propio proceso de formación continua.

Acompaña a los noveles profesores en su proceso de inserción laboral. Conscientes de la complejidad del proceso de inserción laboral, los profesores desde la universidad, buscan mecanismos para apoyar a los noveles docentes en su proceso de inserción profesional.

Elabora un proyecto personal y colectivo de formación continua. Una de las claves para llevar adelante este proceso de formación es la que propone Perrenoud (2005) al afirmar: *“partir de las prácticas y de las representaciones de los enseñantes formados debilita cualquier planificación e incluso cualquier preparación a fondo; si se parte de las preguntas y de las prácticas de los enseñantes en formación, es inútil crear un currículo, hay que improvisar, trabajar intensamente durante las pausas y entre las sesiones, para construir una formación a medida”.*

A modo de síntesis

Estos elementos son imprescindibles y permiten afirmar que los docentes de enseñanza media son en propiedad “profesionales de la educación”.

Por tanto, profesional es aquella persona que monopoliza una serie de actividades privadas sobre la base de un gran acervo de conocimientos abstractos, que permite a quien lo desempeña una considerable libertad de acción y que tiene importantes consecuencias sociales. Gauthier (2006), quien sostiene que “la docencia es un oficio interactivo, es decir, un trabajo que no se practica con objetos inanimados sino con muchas personas. Por consiguiente, la existencia misma de un colectivo de alumnos en una clase modifica la naturaleza de los saberes que debe poseer el docente.”

Con estos antecedentes y asumiendo la propuesta de UNESCO (1996) se afirma que los pilares de estos conocimientos requeridos son: aprender a conocer, que implica adquirir conocimientos generales amplios que le ayuden a comprender el mundo que le rodea, desarrollar sus capacidades profesionales y comunicarse con los demás; aprender a hacer, que abarca la adquisición de una calificación profesional y de competencias más amplias que son necesarias para poder adaptarse a situaciones diferentes y cambiantes, así como para trabajar en equipo; aprender a vivir juntos, que implica desarrollar la comprensión de los otros, en cuyo proceso el punto central es la toma de conciencia de la interdependencia creciente de las personas, de las comunidades y las naciones en un mundo cada vez más interconectado; aprender a ser, que se refiere a la capacidad para desarrollar la personalidad y actuar personalmente con autonomía, juicio y responsabilidad.

Los cuatro pilares junto a las llamadas funciones o competencias básicas de la profesión docente: las funciones didácticas, que implican un conocimiento didáctico del contenido, puesto que incorporan una destreza profesional – la transformación del conocimiento académico en contenido enseñable, que se desarrolla a través de un proceso que comporta al menos: la planificación curricular, la puesta en práctica en el contexto del aula y la evaluación del proceso de enseñanza – aprendizaje; la función tutorial, con lo que se reconoce que enseñar no es sólo explicar una serie de contenidos sino dirigir, acompañar

globalmente todo el proceso formativo de los alumnos; la función de vinculación con el medio social, con lo que se cautela que el proceso de enseñanza – aprendizaje implementado sea a la vez pertinente y significativo; las funciones vinculadas con la formación permanente y la innovación, con lo que se reconoce que, en un contexto cuya nota distintiva es el cambio, la formación continua en el lugar de trabajo es imprescindible.

2.6. Perspectiva en el Proceso de Formación y Ejercicio Docente

Al abordar el tema del conocimiento, del aprendizaje y de la enseñanza se encuentran diversos enfoques que además se proyectan en todos los ámbitos de la cultura. Si bien, Fernández (2006) se refiere específicamente al proceso de formación docente sostiene que es justamente en ésta, donde se puede distinguir:

“visiones clásicas o románticas de la formación del profesorado, visiones modernas acordes con el rápido conocimiento acumulado desde los programas de investigación positivistas, y algunas otras visiones contemporáneas de la formación donde están conviviendo diversos modelos paradigmáticos”.

Se abordan entonces algunas de las perspectivas, sus enfoques y modelos que han estado a la base de las propuestas de formación docente, a saber: la perspectiva académica, la técnica, la práctica y la de reflexión en la práctica para la reconstrucción social. Estas propuestas parten de una concepción diversa del hombre, de la sociedad y del mundo.

Estas alternativas conceptuales se pueden distinguir en dos grandes insistencias respecto de la formación docente: la primera de ellas empeñada en la regulación de la enseñanza desde la formación docente, muy cercana a la perspectiva académica que percibe al docente como un líder intelectual, por tanto, un proceso de formación inicial en donde se enfatiza en la necesidad de inculcar al futuro docente el interés por manejar científicamente la disciplina que enseña; además de la perspectiva técnica que considera tanto el proceso de formación, en la universidad y en el ejercicio de la profesión como factible de ser planificado desde la administración como medio para introducir nuevas insistencias a nivel curricular.

La segunda insistencia, pone énfasis en todo aquello que surge desde el propio colectivo docente; muy cercana a la perspectiva práctica que insiste en la necesidad de comprender el contexto en el que va a actuar el docente para ofrecer un proceso de formación inicial que entregue herramientas para afrontar las situaciones únicas, ambiguas, inciertas y conflictivas que configuran la vida del aula; además de la perspectiva de reflexión en la práctica para la reconstrucción social, que plantea la necesidad de un proceso de formación inicial que no sólo entregue herramientas para comprender sino sobre todo un proceso que conduzca a una actuación reflexiva que facilite el desarrollo autónomo de todos quienes participan en el proceso educativo.

2.6.1. Perspectiva académica

Perspectiva que subraya el hecho que la enseñanza es sobre todo un proceso de transmisión de conocimientos y de adquisición de la cultura pública que ha acumulado la humanidad. En este sentido, el docente es concebido como un especialista en las diversas disciplinas que componen la cultura y su formación se vinculará estrechamente al dominio de dichas disciplinas cuyos contenidos debe transmitir.

Dentro de esta perspectiva podemos reconocer al menos dos enfoques: el enciclopédico y el comprensivo.

2.6.1.1. Enfoque enciclopédico

La propuesta de Pérez Gómez (1997), afirma que este enfoque hunde sus raíces en una concepción de enseñanza entendida como una transmisión de los contenidos de la cultura y del aprendizaje como acumulación de conocimientos. Para asumir este tipo de enseñanza desde este enfoque se propone que la formación del profesor sea como la de un especialista en una o varias ramas del conocimiento académico. Por tanto, podemos sostener que mientras más conocimientos posea el profesor mejor podrá desarrollar la función de transmisión que le ha sido encomendada.

Desde este enfoque se tiende a confundir al docente con el especialista en las diversas disciplinas, por cuanto no se distingue con claridad entre el saber y el saber enseñar, concediéndose escasa importancia tanto a la formación didáctica de la disciplina a enseñar como a la formación pedagógica del docente. En efecto, el proceso de transmisión de conocimientos de la cultura no requiere más estrategia didáctica que respetar la secuencia lógica y la estructura epistemológica de las disciplinas. De esta manera, el conocimiento del profesor se concibe más bien como una acumulación de los productos de la ciencia y de la cultura, que como la comprensión racional de los procesos de investigación, y su tarea docente como la exposición clara y ordenada de los componentes fundamentales de las disciplinas del saber.

Resulta evidente que desde este enfoque se favorezca la lógica didáctica de la homogeneidad, por cuanto, la labor profesional docente consiste en exponer los contenidos del currículum acomodados a un supuesto nivel medio de alumnos de una determinada edad, agrupados en un curso. Es por ello que, la competencia del profesor reside en la posesión de los conocimientos disciplinares requeridos y en la capacidad para explicar con claridad y orden dichos contenidos, así como para evaluar con rigor la adquisición de éstos por parte de los alumnos.

2.6.1.2. Enfoque comprensivo

Siguiendo la propuesta de Pérez Gómez, podemos afirmar que en este enfoque se prioriza el conocimiento de las disciplinas, por cuanto se considera clave en la formación inicial del docente que es concebido como un intelectual que pone en contacto al alumno con las adquisiciones científicas y culturales de la humanidad.

El conocimiento de las disciplinas, así como en su transformación en conocimiento académico, base del trabajo del alumno, debe integrar no sólo los contenidos resultados del conocimiento histórico de la humanidad sino principalmente los procesos de investigación y descubrimiento que los seres humanos han utilizado a lo largo de la historia.

Por tanto, el profesor no puede concebirse como una enciclopedia sino como un intelectual que comprende lógicamente la estructura de la materia y que entiende de forma histórica y evolutiva los procesos y vicisitudes de su formación como disciplina desarrollada por una comunidad académica.

Dado que en la enseñanza se busca el desarrollo de la comprensión en el alumno, no puede presentarse el contenido de las diferentes disciplinas como cuerpos estáticos de principios y hechos interconectados, es el profesor el primero que debe acceder a un conocimiento creativo de los principios y hechos de su disciplina, así como de los procedimientos metodológicos utilizados en su producción.

Debe transmitir al alumno tanto la incertidumbre de los procesos de búsqueda como la utilidad y provisionalidad de los resultados de la investigación humana.

Para ello, el docente se formará en la estructura epistemológica de su disciplina así como en la historia y la filosofía de la ciencia. Además, si el profesor debe aprender la estructura de la disciplina y los procesos de investigación con el propósito de aprender a enseñarla, debe incorporar lo que Shulman (1989) llama el conocimiento del contenido pedagógico de las disciplinas, la forma de representar su contenido sustancial, de modo que el alumno pueda incorporarlo de forma significativa a sus adquisiciones previas.

El conocimiento de la disciplina objeto de enseñanza, así como el dominio de las técnicas didácticas para una transmisión más eficaz, activa y significativa de las mismas constituyen las competencias fundamentales del profesor dentro de este enfoque.

Ambos enfoques la formación del docente se asienta en la adquisición de la investigación científica, ya sea disciplinar o de didáctica de las disciplinas. En la perspectiva académica se confía en la formación del profesor como un intelectual a partir de la adquisición del conocimiento académico producido por la investigación científica, no se concede demasiada importancia al conocimiento pedagógico que no esté relacionado con las disciplinas o su modo de transmisión y presentación, ni al conocimiento que se deriva de la experiencia práctica como docente, es claramente un aprendizaje apoyado en la teoría, procedente de la investigación científica y fundamentalmente al ámbito de las ciencias y las artes liberales.

2.6.2. Perspectiva técnica

Este enfoque es una herencia del positivismo, doctrina filosófica que prevaleció en el siglo XX como resultado del surgimiento de la ciencia y la tecnología y, como un movimiento social que aspiraba a la aplicación de los logros de la ciencia y la tecnología para el bienestar de la humanidad.

Ésta se institucionalizó en la universidad moderna cuando el positivismo estaba en su apogeo, y en las escuelas profesionales, que aseguraron su lugar en la universidad en las primeras décadas del siglo XX.

Desde aquí, Schön (1998) plantea que la actividad profesional consiste en la resolución de problemas instrumentales que se han hecho rigurosos por la aplicación de la teoría científica y de la técnica; por tanto, sólo los profesionales practican rigurosamente la resolución técnica de los problemas basándose en un conocimiento científico especializado.

Se reconoce que la enseñanza es una ciencia aplicada, nueva concepción de la educación; entre otras cosas porque: la calidad en el proceso de enseñanza – aprendizaje se deberá demostrar en la calidad de los productos (resultados) y en la eficacia y economía de su consecución.

En este contexto, el profesor está llamado a asumir un rol técnico puesto que deberá apropiarse de las aplicaciones del conocimiento científico producido por otros y convertido en reglas de actuación para alcanzar los resultados esperados.

En este modelo, la actividad del profesional es más bien instrumental, dirigida a la solución de problemas mediante la aplicación rigurosa de teorías y técnicas científicas. Por tanto, para ser eficaces, los profesores en su ejercicio profesional deben enfrentarse a los problemas concretos que encuentran en su práctica, aplicando principios generales y conocimientos científicos derivados de la investigación. De las leyes o principios generales pueden extraerse normas o procedimientos de intervención, que aplicados rigurosa y mecánicamente garanticen la obtención de los resultados requeridos.

Pérez Gómez (1997) sostiene que resulta fácil comprender la forma en que el conocimiento técnico depende de las especificaciones que generan las ciencias aplicadas y cómo éstas a su vez se apoyan lógicamente en los principios más básicos, generales y potentes que desarrollan las ciencias básicas. Desde esta perspectiva, podemos entender que los diferentes niveles de la jerarquía en el conocimiento suponen, en realidad, distintos status académicos y sociales para las personas que los trabajan. El planteamiento de Smyth (2000), sostiene que cuando el trabajo docente es interpretado sólo desde esta perspectiva, el profesor es considerado como un técnico mentor dentro de un proceso industrial, cuyos objetivos en su totalidad vienen dispuestos de antemano, las materias curriculares despachadas por unos expertos muy disciplinados, los métodos desarrollados por ingenieros educativos y, el trabajo de los profesores correspondería a la tarea de supervisión de la última etapa operacional, es decir, la inserción metódica de hechos ordenados en las mentes de los estudiantes.

Por tanto, desde esta racionalidad de la práctica, concebida como una racionalidad instrumental y/o técnica, sería muy fácil establecer los roles y competencias que debe desarrollar el profesional y, en consecuencia: la naturaleza, contenido y estructura de los programas educativos que deben conferirle la preparación adecuada.

El autor Schein (1973) quien, se refiere a la formación de profesionales conforme a los dictados de la racionalidad técnica, sostiene:

“Normalmente el currículum profesional comienza con un cuerpo central de ciencia común y básica seguido de los elementos que componen las ciencias aplicadas. Los componentes actitudinales y de habilidad son normalmente etiquetados como practicum o trabajo clínico y pueden ser ofrecidos simultáneamente con los componentes de las ciencias aplicadas o incluso de forma posterior”.

Posteriormente, Schön (1998) confirma este planteamiento al considerar que, desde esta perspectiva, el conocimiento sistemático base de una profesión, tiene cuatro propiedades fundamentales: es especializado, firmemente establecido, científico y estandarizado.

Este último aspecto es particularmente importante porque se fundamenta en la relación paradigmática que se asienta, de acuerdo con esta orientación, entre la base del conocimiento de la profesión y su práctica.

Dentro de esta perspectiva es posible distinguir dos corrientes que poseen matices diferenciales y que proyectan dos modelos diversos de formación de profesores, así como de la utilización del conocimiento que proviene de la investigación científica y sus derivaciones tecnológicas. Estos modelos son: el de entrenamiento y de adopción de decisiones.

2.6.2.1. Modelo de entrenamiento

Pérez Gómez (2007) sostiene que este es el modelo más puro, cerrado y mecánico dentro de la perspectiva tecnológica. Apoyándose en los resultados de las investigaciones sobre eficacia docente, desarrolladas dentro del modelo proceso – producto; propone diseñar programas de formación cuyo propósito fundamental es el entrenamiento del profesor en las técnicas, procedimientos y habilidades que se han demostrado eficaces en la investigación previa.

El objetivo prioritario es la formación en el docente de competencias específicas y observables; concebidas como habilidades de intervención. Las cuales se consideran suficientes para producir en la práctica los resultados eficaces que se esperan.

Su lógica es bien clara y sencilla: a través de la investigación didáctica, dentro del paradigma proceso – producto, se pueden establecer relaciones de correspondencia estables entre comportamientos docentes y rendimiento académico de los alumnos, seleccionando aquellas conductas docentes que se correlacionan positivamente con elevados rendimientos académicos de los alumnos y entrenaremos a los futuros docentes en el dominio de aquellas conductas.

2.6.2.2. Modelo de adopción de decisiones

Pérez Gómez (1997) afirma que este modelo es una forma más elaborada de proponer la transferencia del conocimiento científico sobre la eficacia docente a la configuración de la práctica. Considera que los descubrimientos de la investigación sobre la eficacia del profesor no deben trasladarse mecánicamente en forma de habilidades de intervención, sino convertirse en principios y procedimientos que los docentes utilizarán al tomar decisiones y resolver problemas en su vida cotidiana en el aula.

Dentro de este modelo, los profesores deben aprender técnicas de intervención en el aula, pero también cuando utilizar unas y cuando utilizar otras, por lo que se requiere además la formación de competencias estratégicas, de formas de pensar apoyadas en principios y procedimientos de intervención. En cierta medida el profesor deberá utilizar su razonamiento para definir los cursos de intervención práctica en función de los problemas que se presentan y de las características diferenciales de la situación donde se interviene. Para estos procesos de razonamiento y adopción de decisiones se requiere un conocimiento de principios y procedimientos que se apoye también en la investigación científica, pero que excede el conocimiento implícito en las técnicas y habilidades desarrolladas mediante el entrenamiento.

2.6.3. Perspectiva práctica

Esta perspectiva, parte del supuesto que la enseñanza es una actividad compleja, que se desarrolla en escenarios singulares, en donde la comprensión del contexto es un factor fundamental, con resultados en gran medida imprevisibles y, cargados de conflictos de valor que requieren opciones éticas y políticas.

Es por ello que, desde el contexto, el profesor está llamado a actuar como un artesano, artista o profesional clínico que tiene que desarrollar su sabiduría experiencial y su creatividad para afrontar las situaciones únicas, ambiguas, inciertas y conflictivas que configuran la vida del aula.

Por tanto, la formación del profesor se basará prioritariamente en el aprendizaje de la práctica, para la práctica y a partir de la práctica. Esta perspectiva confía en el aprendizaje a través de la experiencia con docentes experimentados, como el procedimiento más eficaz y fundamental en la formación de los profesores y en la adquisición de la sabiduría que requiere la intervención creativa y adaptada a las circunstancias singulares y cambiantes del aula.

Esta perspectiva ha ido evolucionando y producto de ese proceso es posible distinguir dos corrientes bien diversas: el enfoque tradicional y el enfoque que enfatiza la práctica reflexiva.

2.6.3.1. Enfoque tradicional

Pérez Gómez (1997) plantea que desde este enfoque se concibe la enseñanza como una actividad artesanal, es decir, se asume que el conocimiento acerca de la misma es fruto de un largo proceso a través del cual se va construyendo una sabiduría profesional que se transmite, de cierta manera, de generación en generación, mediante el contacto directo y prolongado con la práctica experta del profesor experimentado. Por tanto, podemos sostener que el conocimiento profesional es tácito, escasamente verbalizado y menos aun teóricamente organizado, presente en el buen hacer del docente experimentado; en definitiva, que se aprende en un largo proceso de inducción y socialización profesional del aprendiz.

El conocimiento relevante que se requiere para orientar la práctica del docente en la vida cambiante e incierta del aula, cuando se propone facilitar el desarrollo de la comprensión en sus alumnos, surge y se genera en la reflexión sobre las características y procesos de su propia práctica, en todas las dimensiones de esta acepción, es decir, en las etapas de: diseño, desarrollo y evaluación.

Sin embargo, conviene tener presente que en este proceso no basta con la reflexión individual, puesto que para llegar a desarrollar conocimientos prácticos es necesaria una relación dialogada, colaborativa, lugar propicio donde emergen la reflexión, el diálogo y la confrontación permanente.

No obstante, acogiendo los planteamientos de Pérez (1997) se sostiene la necesidad de reconocer el apoyo conceptual y teórico de la investigación educativa y de la reflexión sistemática y compartida sobre la práctica, porque de otro modo el proceso de socialización del profesorado corre el riesgo de reproducir en su pensamiento y en su práctica: los vicios, prejuicios, mitos y obstáculos epistemológicos.

Eraut (1995) señala que ser un profesional supone: un compromiso moral para estar al servicio de los intereses de los alumnos, reflexionando sobre su bienestar y su progreso, y decidiendo cual será la mejor manera de fomentarlos y promoverlos; la obligación profesional de revisar periódicamente la naturaleza y la eficacia de la propia práctica con el fin de mejorar la calidad de la dirección, la pedagogía y las decisiones; la obligación profesional de seguir desarrollando el propio saber práctico, tanto mediante la reflexión personal como a través de la interacción con los demás.

2.6.3.2. Enfoque reflexivo sobre la práctica

Pérez Gómez (1997) plantea que este enfoque reconoce la necesidad de analizar lo que realmente hacen los profesores cuando se enfrentan a problemas complejos de la vida del aula, para comprender cómo utilizan el conocimiento científico y su capacidad intelectual, cómo se enfrentan a situaciones inciertas y desconocidas, cómo elaboran y modifican rutinas, experimentan hipótesis de trabajo, utilizan técnicas, instrumentos y materiales conocidos y como recrean estrategias e inventan procedimientos, tareas y recursos.

En realidad, el profesor interviene en un medio socio – laboral complejo: globalmente en la institución educacional y, particularmente en el aula de clases; un escenario psicosocial vivo y cambiante, definido por la interacción simultánea de múltiples factores y condiciones. Dentro de ese complejo y cambiante sistema se enfrenta a problemas de naturaleza especialmente práctica: problemas de definición y evolución incierta y en gran medida imprevisible, que no pueden resolverse sólo mediante la aplicación de una regla técnica o procedimiento. Los problemas prácticos del aula dicen relación con situaciones individuales de aprendizaje, formas y procesos de comportamiento de grupos reducidos o

del aula en su conjunto, los que exigen un tratamiento específico porque en gran medida son problemas singulares, fuertemente condicionados por las características situacionales del contexto y por la propia historia de quienes forman parte del aula como grupo social.

Schön (1992) sostiene que en el ejercicio de la profesión docente, específicamente en el proceso de toma de decisiones, los profesores realizan lo que él llama una reflexión en la acción, caracterizada por un triple movimiento:

La reflexión es, en cierta medida, consciente, aunque no hace falta que sea verbalizada. Frente a un acontecimiento imprevisto el docente inmediatamente se pregunta: ¿Qué es esto? y, al mismo tiempo: ¿Cómo he llegado a pensar en ello?, su pensamiento vuelve sobre el fenómeno que le ha impactado y, a la vez, sobre sí mismo.

La reflexión en la acción tiene una función crítica, por cuanto cuestiona la estructura de premisas del saber en la acción. Es decir, piensa críticamente sobre aquello que le ha puesto en esa situación y, en el proceso, puede reestructurar las estrategias de acción, la comprensión de los fenómenos o la forma de enmarcar los problemas.

La reflexión da lugar al experimento sobre la marcha. Es decir, piensa y prueba acciones nuevas que tratan de explorar los fenómenos recién observados, pone a prueba sus ideas provisionales sobre los mismos o afirma los pasos que haya ideado para cambiar y mejorar las cosas. En general, lo que distingue la reflexión en la acción de otros tipos de reflexión es su importancia inmediata para la acción.

Dentro de este proceso es posible reconocer la reflexión en relación con la acción, que viene a representar una postura crítica más general que supone la investigación de cuestiones morales, éticas, políticas e instrumentales, incluidas en el pensamiento y la práctica de los profesores.

La reflexión de este tipo es un medio por el que los profesionales ejercen tanto la responsabilidad como la rendición de cuentas sobre las decisiones que toman en su ejercicio y por el que consiguen una comprensión más general de las interrelaciones entre los fines y las prácticas de enseñanza y los contextos normativos en las que se producen.

2.6.4. Respecto del proceso de formación y desempeño profesional docente de enseñanza media.

2.6.4.1. Relación entre teoría y práctica

Tardif (2004) sostiene el postulado de que los docentes son actores competentes, sujetos activos, estamos llamados a admitir que su práctica no es sólo un espacio de aplicación de saberes provenientes de la teoría, sino también un espacio de producción de saberes específicos que proceden de esa misma práctica. Es decir, de esta perspectiva el trabajo de los profesores debería ser considerado como un espacio práctico específico de producción, transformación y movilización de saberes y, por tanto, de teorías, conocimientos y saber hacer específicos del oficio docente.

En los años noventa se realizó un diagnóstico respecto de la formación inicial de los docentes en Chile, como resultado de la cual planteó algunas condiciones que debería reunir un proceso de formación inicial, para dar respuesta a las demandas que en ese momento se planteaban a quienes ejercían la docencia. Según su propuesta, se recogen aquellas que, aún mantienen su vigencia:

Dar prioridad a los conocimientos, habilidades y destrezas requeridas para enseñar, en el amplio sentido de la palabra. Es decir, no poner el acento en la metodología, entendiendo por ésta un conjunto de técnicas de enseñanza, sino que plantea poner el énfasis en la pedagogía, es decir, en la habilidad para diseñar y ejecutar un curso de acción que tenga por objetivo que los alumnos aprendan. Para esto se requiere conocer a los alumnos y poder relacionar empáticamente con ellos, de manera de hacer accesibles y significativos los conocimientos que se busca que aprendan. En este contexto son claves los siguientes aspectos: una visión particular, personal de los alumnos con los cuales se está trabajando; un modo de relación educativa en donde la voz de los alumnos sea significativa, una capacidad de contextualizar y vincular los conocimientos para hacerlos aprehensibles.

Considerar, en el proceso de formación inicial docente, la situación en la que llegan y las demandas que presentan los alumnos que están accediendo actualmente a la enseñanza media (sea en los liceos particulares, los particulares con subvención del Estado o en los municipales), lo que plantea un reto, tanto a los formadores como a los futuros docentes, consistente en la necesidad de apoyarse sobre una sólida base teórica, social y cultural que les permita desempeñarse competentemente en un medio bastante más complejo y demandante. Por tanto, más que modelos ideales de preadolescentes y adolescentes, los alumnos de enseñanza media que se encuentran en las aulas de clases, el desafío consiste en trabajar sobre imágenes reales de los alumnos que participan en nuestro sistema educativo.

Reconocer que las prácticas pedagógicas requieren un tipo de conocimiento con una lógica propia, y no como una mera aplicación inmediata de teorías o técnicas, es necesario reconocer que esta lógica sólo puede aprenderse haciendo, es decir, no puede lograrse sin involucrarse directamente en la acción. Esta lógica hace referencia al carácter intrínsecamente sintético de la práctica, que requiere no sólo de la teoría sino también el contacto directo en donde todo ocurre al mismo tiempo y todo se vincula con todo. La formación teórica debe dirigirse a desarrollar una base conceptual para interpretar las situaciones en las cuales se encontrará el profesor, donde más que respuestas construidas sobre situaciones preestablecidas, se desarrolle la capacidad de hacer preguntas relevantes y, buscar mecanismos para construir las respuestas que sean más pertinentes para una situación determinada.

La práctica debe ser apoyada por un proceso de reflexión constante y sistemática, realizado por los profesores individualmente, pero de modo colaborativo, cooperativo con los demás agentes que participan directa y/o indirectamente en el proceso educativo. A menudo, la urgencia de la acción lleva rápidamente a la consolidación de rutinas y/o recetas y, a la repetición de cursos de acción preestablecidos; siendo conscientes de esta situación, es necesario implementar procesos de revisión crítica de estos cursos de acción, con el objetivo de modificar los mismos o bien confirmarlos como los más oportunos para una situación determinada.

Por último, es conveniente desarrollar un plan de articulación entre las instituciones de educación superior responsables de la formación de los futuros docentes y los establecimientos que reciben a estos estudiantes en práctica y crear mecanismos de reconocimiento y de perfeccionamiento para los profesores que asumen la tarea de acompañar, guiar a los futuros docentes en el que será su campo propio de trabajo.

2.6.4.2. Relación entre formación pedagógica y formación disciplinar

Tardif (2004) sostiene que la formación de la enseñanza está aun enormemente organizada en torno a las lógicas disciplinarias. En efecto, podemos afirmar que funcionan por especialización y fragmentadamente, ofreciendo a los futuros profesores una cantidad determinada de disciplinas, articulada en torno a un determinado número de “asignaturas”, con una carga horaria establecida previamente. En general, estas disciplinas – psicología, filosofía, didáctica – no tienen necesariamente relación.

En Chile, el modelo de formación de profesores de enseñanza media contempla dos componentes centrales: una formación pedagógica y una formación disciplinar. En la mayor parte de las instituciones de educación superior existe una fuerte separación entre ambos componentes, estableciéndose una base de relación a través del curso de metodología de la especialidad. Esta separación, en muchos casos no es solo curricular, sino que tiene un correlato institucional que hay que tener presente: el currículum de ambos componentes dependen de distintas instancias académicas.

Este modelo de formación condensa significados profundos vinculados a la movilización de la universidad en su conjunto. Desde las unidades de educación, y desde el campo educacional, ha existido una resistencia a este modelo que ha puesto el acento en la superación de la subordinación de la pedagogía a la disciplina. La discusión ha girado en torno a dos puntos, principalmente: la secuencia entre los componentes y, el tiempo total asignado a uno y otro.

En este mismo sentido, Castro (2007) sostiene:

“en los procesos conducentes a la formación inicial docente no se observa un claro eje de formación profesional. Subsiste la concepción, sobre todo en la formación de profesores de enseñanza media, de que lo principal es el dominio de la disciplina que se enseña y, por lo mismo, da lo mismo si los futuros maestros acceden a ella junto con ingenieros o licenciados. Se pasa por alto, por ejemplo, que, en el primer caso, se trata del uso de la matemática para intervenir la naturaleza y, en el segundo, desarrollar la disciplina, y que, en cambio, cuando el profesor la enseña a sus estudiantes es para desarrollar una competencia genérica en el intelecto del alumno”.

A esta disociación entre formación pedagógica y disciplinar, siguiendo los planteamientos de Castro (2007) contribuyen dos fenómenos en el proceso desarrollado en las universidades chilenas: la falta de diálogo y coordinación entre las instituciones que participan en la formación de profesores y la dificultad para comprender que el saber disciplinario en educación tiene una doble función, que es la de ser un instrumento de desarrollo de competencias básicas, además del potencial uso instrumental que puedan hacer de ellas quienes las aprenden.

2.6.4.3. Ética y valoración en el proceso de formación inicial docente

Un aspecto fundamental en el proceso de formación inicial de los docentes es que éstos se preparan para ejercer una profesión en la que el objeto de trabajo está constituido por seres humanos iguales en dignidad que él, por tanto, esto exige considerar que los saberes profesionales de los futuros docentes, también de los que están en ejercicio llevan consigo las señales de su objeto de trabajo. Esta particularidad de la profesión docente acarrea dos consecuencias importantes, que se discuten con respecto a la práctica profesional de los docentes:

En primer lugar, que los seres humanos tienen la particularidad de existir como individuos. En efecto, aunque éstos, incluidos los mismos docentes pertenezcan a grupos, a colectividades, existen primero por sí mismos, como individuos.

Ese fenómeno de la individualidad está en el centro del trabajo de los profesores, puesto que aunque trabajen con grupos de alumnos, debe llegar a los individuos que los componen, pues son los individuos quienes aprenden. Esta compleja situación requiere de parte del docente, de una disposición a conocer y comprender a los alumnos en sus particularidades individuales y situacionales, así como en su evolución a mediano plazo en el contexto del aula de clases y en un contexto mayor constituido, entre otros por: el colegio, la familia y las amistades.

Por tanto, en vez de centrar los fenómenos que posibilitan la acumulación de conocimientos de orden general, como ocurre con la construcción de saberes codificados sobre los alumnos como ocurre en la psicología, las teorías del aprendizaje, la disposición del profesor para conocer a sus alumnos como individuos debe estar impregnada de sensibilidad y de una gran capacidad de discernimiento, con el propósito de evitar las generalizaciones excesivas y de sofocar la percepción que tiene de los individuos en un agregado indiferenciado y poco fértil para la adaptación de sus acciones. Esta sensibilidad y capacidad de discernimiento exigirá al profesor un interés continuo y a largo plazo, así como la disposición a estar revisando permanentemente el repertorio de saberes adquiridos por medio de la experiencia.

En segundo lugar, la consecuencia derivada del “objeto” humano del trabajo docente reside en el hecho de que el saber profesional lleva siempre consigo un componente ético y emocional porque, como sostiene Hargreaves (1998) la enseñanza es una práctica profesional que produce cambios emocionales inesperados en la trama experiencial del profesor. Ahora bien, las prácticas profesionales que implican emociones suscitan cuestionamientos y sorpresa en el individuo, llevándolo, muchas veces, de manera involuntaria, a cuestionar sus intenciones, sus valores y sus maneras de hacer. Estos cuestionamientos sobre la manera de enseñar, de entrar en relación con los otros, sobre los efectos de sus acciones y sobre los valores en los que se apoyan exigen del docente una gran disponibilidad afectiva y la capacidad de discernir sus reacciones interiores portadoras de certezas sobre los fundamentos de su acción. El trabajo diario con los alumnos provoca en el docente el desarrollo de un conocimiento de sí, de sus propias emociones y valores, de la naturaleza, los objetos, el alcance y las consecuencias de esas emociones y valores en su manera de enseñar.

En el contexto chileno son oportunas las palabras de Castro (2004) en cuando muestran concretamente en qué consiste este sustrato ético y valórico de la profesión docente:

“Chile es un país fuertemente estratificado socialmente y, por lo mismo, la atención a la diversidad no solo puede estar referida a los fenómenos asociados a las distintas formas de discapacidad. Existe una brecha sociocultural entre el currículo oficial y los alumnos que provienen de los sectores más desprotegidos de la sociedad, respecto de la cual los profesores no están preparados para actuar con eficiencia, en tanto que para ello se requieren conocimientos profundos de sociología de la educación y teorías de aprendizaje integradas, que no siempre están en los planes de estudio.”

2.6.5. Desempeño Profesional Docente

El autor Progré (2006) sostiene que la práctica docente es una práctica social compleja. Si bien es definida a partir del micro-espacio en el que se articulan docente-alumno-conocimiento, desencadenando modos de relación según los cuales la posición de cada uno de estos elementos determina el valor y el lugar de cada uno de los otros, el micro-espacio de la práctica docente se inscribe en otros espacios más amplios que condicionan y normativizan sus operaciones: la institución escolar, el sistema educativo y la sociedad. El problema de la práctica docente y de la profesión docente no puede resolverse solamente desde una perspectiva pedagógica; su abordaje implica la construcción de un modelo que dé cuenta de estas relaciones intersubjetivas y debe analizarse desde las teorías epistemológicas que subyacen a la concepción de conocimiento (Guyot, 1999).

La enseñanza es una primera dimensión de la práctica. Esta dimensión hace referencia a la tarea sustantiva de la docencia, a la tarea específica a partir de la cual se delinea la identidad de un docente. Entran en juego, dos tipos de conocimientos: el conocimiento académico o erudito acerca de la(s) disciplina(s) a enseñar y el conocimiento didáctico y metodológico para tomar decisiones acerca de cómo enseñar.

Requiere que el docente conozca las estructuras conceptuales del campo organizado del saber o disciplina que enseña y las formas de producción y construcción de los conceptos sustantivos de esa disciplina. Requiere también conocimiento acerca del sujeto del aprendizaje, es decir, de los procesos cognitivos, afectivos y sociales que hacen posible aprender. Este conocimiento y el dominio de la disciplina y sus métodos de elaboración conceptual permiten tomar decisiones fundamentadas acerca de qué y cómo enseñar.

La dimensión laboral de la práctica está sometida a controles pautados normativamente. La docencia en tanto práctica laboral está sujeta a un contrato que establece deberes y derechos, condiciones económicas y materiales para el desempeño (remuneración, horario, lugar, etc.). Requiere que el profesional tenga información acerca de los marcos legales que regulan esa dimensión de la práctica.

La docencia como práctica socializadora constituye una dimensión que se orienta hacia la socialización, a quienes acompaña en el proceso de aprendizaje. Es una acción de socialización a través del conocimiento.

Este aspecto del desempeño, que es parte del contrato social entre la escuela y la comunidad, entre el docente y la familia, recibe mensajes sociales de aprobación o desaprobación, pero está escasamente controlada desde el punto de vista normativo. Requiere que el docente posea conocimientos acerca de la comunidad, el contexto y el alumno en sus distintos momentos evolutivos.

La docencia como práctica institucional y comunitaria está modelada por mandatos culturales explícitos e implícitos, contenidos en la denominada cultura institucional, por una parte, y por las características de la comunidad en la que se inserta la escuela, por otra parte. Es una dimensión de la práctica docente que se adquiere, tradicionalmente, a partir de la propia experiencia de inserción institucional y comunitaria. La complejidad de esta práctica social, así como la multi-dimensionalidad de la profesión, requieren entender sistémicamente que toda decisión que se tome, ya sea de condiciones de trabajo, organización escolar, política curricular etc. opera en la profesión como un todo.

2.6.6. Importancia de la evaluación docente

Un elemento central de la investigación educativa es determinar si existen diferencias en la capacidad que tienen los docentes para promover aprendizajes en sus alumnos, si es posible identificar a los docentes más efectivos y eventualmente conocer los factores que permiten que un docente sea más afectivo que otro. Los avances en estas materias generan información importante para las personas responsables de tomar decisiones de política.

La evidencia sobre el efecto de los docentes es mixta. En los estudios de funciones de producción, los efectos tanto de los docentes como de los establecimientos tienden a ser poco importantes. Los efectos más importantes se concentran en las características de los alumnos y sus familias. Estos resultados no necesariamente implican que no existe diferencia entre la efectividad de los docentes o que el efecto de los docentes no sea importante.

Es posible que las características que están habitualmente disponibles en las bases de datos no sean las medidas adecuadas, en términos de ser las variables que permiten identificar aspectos de calidad docente o que no permitan discriminar a la población.

En este contexto, algunos países han implementado programas de evaluación docente basados en criterios o estándares para la enseñanza de buena calidad y establecen sistemas de incentivos o refuerzos en base a sus resultados, como sucede en el caso de Chile.

Los sistemas de evaluación se basan en la noción de que los factores que hacen un docente efectivo pueden ser medidos a través de la capacidad para demostrar competencias en los estándares que se evalúan. Cabe destacar además que en el caso de Chile, no se dispone de otra información comparable sobre credenciales docentes que puedan estar directamente vinculados al nivel de desempeño, como pruebas de egreso de la carrera de pedagogía o certificaciones necesarias para el ejercicio docente.

Si los programas de evaluación docente están basados en estándares y son exitosos en discriminar a los docentes según su nivel de desempeño, entonces la información de sus resultados resulta útil para retroalimentar políticas de desarrollo docente y asignación de recursos.

En el ámbito de la formación docente, los resultados de las evaluaciones generan información para identificar parte de la brecha existente entre las competencias docentes y los requerimientos nacionales para que los alumnos alcancen los niveles de aprendizaje esperados.

Estos antecedentes constituyen una fuente de información para los procesos de fortalecimiento de las escuelas de educación. Asimismo, los resultados de las evaluaciones docentes permiten diseñar políticas de educación continua focalizada de acuerdo a los requerimientos de grupos específicos de docentes.

2.6.6.1. Sistema de evaluación docente basado en desempeño

Evaluación de la formación inicial docente

La propuesta educativa en Chile, desde la enseñanza básica a la superior, como vimos con anterioridad, está estructurada en base a un modelo económico neoliberal y, a uno de sus efectos que es el mercado.

En este contexto, a la base del documento para la “Evaluación de la formación inicial docente” están los resultados del SIMCE (sistema de medición de la calidad de la enseñanza), pruebas estandarizadas aplicadas a la totalidad de los alumnos que asisten a las escuelas y liceos de todo el país y administradas por el Ministerio de Educación.

Estas pruebas muestran diferencias significativas entre los alumnos de acuerdo al tipo de dependencia de las escuelas y liceos a los que asisten (municipales, privadas con subvención del Estado, privadas), siendo uno de los factores claves, entre otros que de acuerdo a investigaciones realizadas afectan a estos resultados, el ejercicio de quienes se desempeñan profesionalmente en estos centros educativos.

De esta manera, y con antecedentes de base, el “programa de fortalecimiento de la formación inicial docente”, en su tercer año de ejecución (2001) se propuso como objetivo elaborar un instrumento que permitiera robustecer la calidad de los estudios superiores de los futuros docentes, para favorecer de esta manera una mejora en la calidad de entrada de los futuros profesores y, de esta manera estar en condiciones de asegurar un desempeño adecuado en el momento en que inicien su ejercicio profesional.

De acuerdo a los planteamientos de quienes formaron parte del proceso (académicos de las instituciones formadoras, docentes de aula, colegio de profesores y ministerio de educación), estos estándares especificarían no el conjunto de rasgos ideales de un docente, sino más bien, los desempeños indispensables para optimizar su enseñanza y lograr que los educandos aprendan y respondan a las expectativas educacionales.

Por tanto, estos estándares sirven para determinar cuan preparado está para ejercer un recién egresado de una de las carreras de pedagogía, como para aplicarlos a aquellos profesores que ya se desempeñan en los niveles del sistema educativo: preescolar, básica y media (en su modalidad científico – humanista y/o técnico – profesional).

En el documento “Evaluación de la formación inicial docente” (2001) se mencionan las cuatro dimensiones necesarias de considerar en este proceso:

- ❖ Preparación para la enseñanza: organización del contenido en función del aprendizaje del estudiante.

El nuevo profesor (a) demuestra estar familiarizado con los conocimientos y con las experiencias previas de sus alumnos.

Formula metas de aprendizaje claras, apropiadas para todos los alumnos y coherentes con el marco curricular.

Demuestra dominio de los contenidos que enseña. Hace notar relaciones entre los contenidos ya conocidos, los que se están estudiando y los que proyectan enseñar.

Crea o selecciona materiales, métodos y actividades de enseñanza apropiada para los alumnos y coherente con las metas de la clase.

El futuro profesor o profesora crea o selecciona estrategias de evaluación apropiadas para los alumnos y congruentes con las metas de enseñanza.

❖ Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje de los alumnos.

La profesor (a) propicia un clima de equidad, confianza, libertad y respeto en su interacción con los alumnos y de ellos entre sí.

Establece relaciones empáticas con los alumnos.

Propone expectativas de aprendizaje desafiantes para los alumnos.

Establece y mantiene normas consistentes y consensuadas de disciplina en el aula.

Procura que el ambiente físico sea seguro y propicio para el aprendizaje.

❖ Enseñanza para el aprendizaje de los alumnos.

El nuevo profesor o profesora procura que las metas y los procedimientos involucrados en el aprendizaje sean claros.

Procura que el contenido de la clase sea comprensible para los alumnos.

Estimula a los alumnos, más allá del conocimiento de hechos o datos, a ampliar su forma de pensar.

Verifica el proceso de comprensión de los contenidos por parte de los alumnos mediante procedimientos de retroalimentación o de información que faciliten el aprendizaje.

Utiliza el tiempo disponible para la enseñanza de forma efectiva.

❖ Profesionalismo docente.

El nuevo profesor o profesora evalúa el grado en que se alcanzaron las metas de aprendizaje.

Auto – evalúa su eficacia en el logro de resultados.

Demuestra interés por construir relaciones profesionales con colegas y participa en acciones conjuntas del establecimiento.

Asume responsabilidades en la orientación de los alumnos.

Se comunica con los padres de familia o apoderados.

Demuestra comprender las políticas nacionales de educación y la forma como su escuela contribuye a esas políticas.

Evaluación del ejercicio de la profesión docente.

El Ministerio de Educación da a conocer, en el año 2003, el “Marco para la Buena Enseñanza”, en el que se recogen los parámetros a partir de los cuales se procederá a evaluar el ejercicio docente de los profesores de todas las escuelas y liceos, sobre todo las dependientes de las diversas municipalidades del país. Específicamente este documento establece lo que los docentes chilenos deben conocer, saber hacer y ponderar para determinar cuán bien lo hace cada uno en el aula y en la escuela. El objetivo es orientar de mejor forma la política de fortalecimiento de la profesión docente; de la misma manera, este instrumento servirá de base para que las universidades que diseñan los programas de formación inicial y de desarrollo profesional, conozcan los criterios e indicadores, así como la base técnica para mejorar sus propuestas.

El marco para la buena enseñanza se articula en base a las respuestas que se entregan a tres preguntas básicas: ¿Qué es necesario saber?; ¿Qué es necesario saber hacer?; y, por último, ¿Cuán bien se debe hacer? o ¿cuán bien se está haciendo?

Estas interrogantes buscan respuestas a aspectos esenciales del ejercicio docente en cada uno de sus niveles, puesto que ofrece la posibilidad de realizar un análisis a nivel de dominios o, más detalladamente, al nivel de criterios o de los descriptores que componen cada criterio.

En concreto, esta evaluación se lleva a cabo mediante la aplicación de cuatro instrumentos: un portafolio de evidencias estructuradas, que contienen productos escritos y la filmación de algunas clases; una pauta de autoevaluación; una entrevista estructurada al docente evaluado; y, un informe de referencia de terceros, realizado por el director del establecimiento y por el encargado de la unidad técnico pedagógica.

Síntesis de los elementos contemplados en el “Marco para la buena enseñanza”.

Preparación para la Enseñanza

- Domina los contenidos de las disciplinas que enseña y el marco curricular nacional.
- Conoce las características, conocimientos y experiencias de sus estudiantes.
- Domina la didáctica de las disciplinas que enseña.
- Organiza los objetivos y contenidos de manera coherente con el marco curricular y las particularidades de sus alumnos.
- Las estrategias de evaluación son coherentes con los objetivos de aprendizaje, la disciplina que enseña, el marco curricular nacional y permite a todos los alumnos demostrar lo aprendido.

Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje.

- Establece un clima de relaciones de aceptación, equidad, confianza, solidaridad y respeto.
- Manifiesta altas expectativas sobre las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de todos sus alumnos.
- Establece y mantiene normas consistentes de convivencia en el aula.
- Establece un ambiente organizado de trabajo y dispone los espacios y recursos en función de los aprendizajes.

Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes.

- Comunica en forma clara y precisa los objetivos de aprendizaje.
- Las estrategias de enseñanza son desafiantes, coherentes y significativas para los estudiantes.
- El contenido de la clase es tratado con rigurosidad conceptual y es comprensible para los estudiantes.
- Optimiza el tiempo disponible para la enseñanza.
- Promueve el desarrollo del pensamiento.
- Evalúa y monitorea el proceso de comprensión y apropiación de los contenidos por parte de los estudiantes.

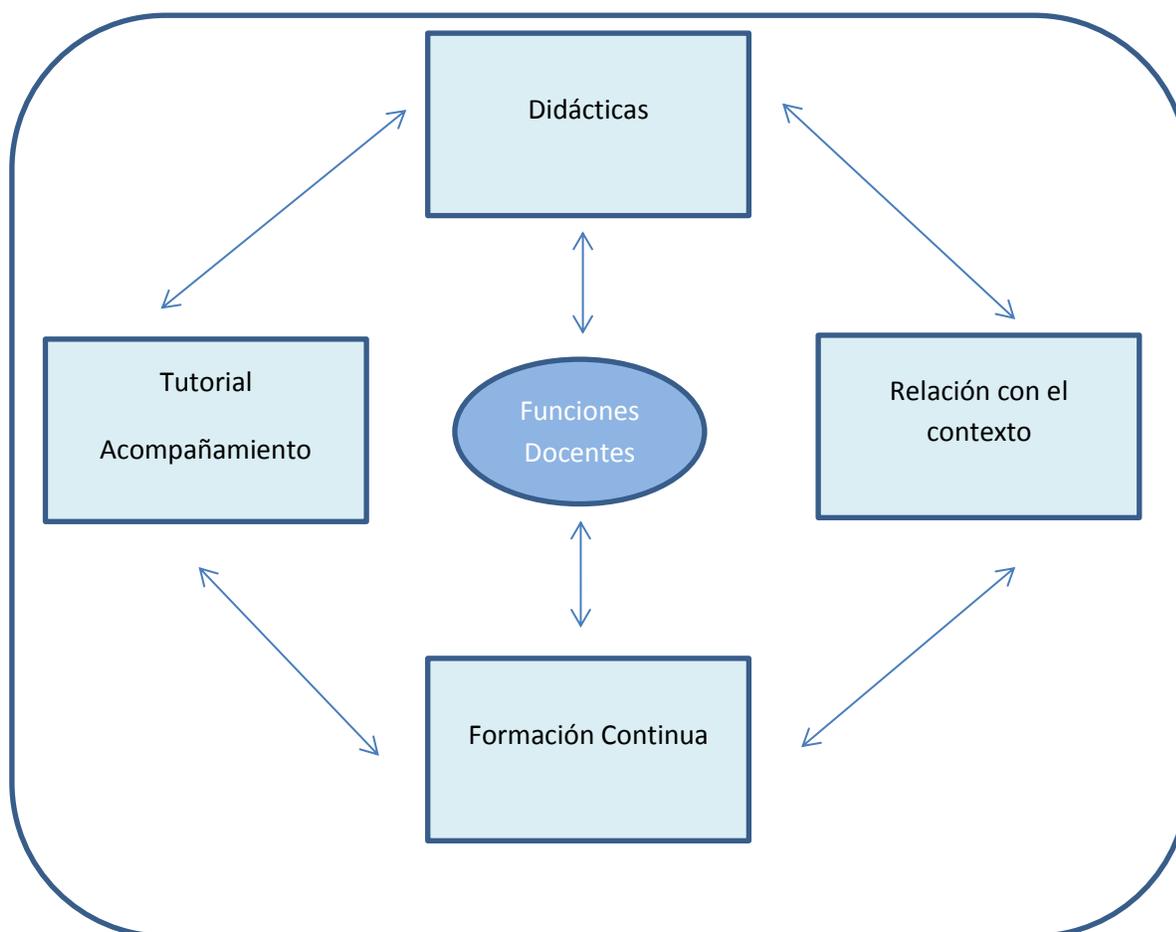
Responsabilidades profesionales.

- El profesor reflexiona sistemáticamente sobre su práctica.
- Construye relaciones profesionales y de equipo con sus colegas.
- Asume responsabilidades en la orientación de sus alumnos.
- Propicia relaciones de colaboración y respeto con los padres y apoderados.
- Maneja información actualizada sobre su profesión, el sistema educativo y las políticas vigentes.

El Ministerio de Educación se ha venido planificando e implementando, ha ido poniendo paulatinamente las bases para el establecimiento de un sistema compartido de control (Ministerio, Instituciones formadores de docentes, Sostenedores de escuelas y liceos, Profesores, Padres, Alumnos), asentado sobre los estándares referidos al proceso de aprendizaje de los alumnos; los estándares relacionados con el proceso de enseñanza; y, los estándares del servicio educativo prestado por los centros.

A los que habría que agregar los estándares para evaluar la formación inicial docente, directamente relacionada con los tres componentes: aprendizaje de los alumnos, enseñanza y servicios ofrecidos por el centro educativo, los que en conjunto obligan a poner la mirada en los resultados del proceso educativo.

Esquema 1
Funciones profesionales docente.



Los estándares de aprendizaje de los alumnos están estrechamente relacionados con los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios (OF/CMO) que el Ministerio de Educación, para cada uno de los niveles del sistema educativo y, en éstos para cada uno de los sectores y subsectores de aprendizaje. La prueba SIMCE se construye en base a estos OF /CMO y evalúa el logro de los mismos.

Los estándares de la práctica docente nacen del Marco para la Buena Enseñanza y, preparan el camino al proceso de evaluación del desempeño docente. Concretamente, la ley de evaluación docente sostiene que al finalizar el proceso se establecerá si en el ejercicio de su profesión el docente es: destacado, competente, básico o insatisfactorio.

Los estándares de la provisión de educación están relacionados con la evaluación a través de los parámetros contemplados en el Sistema Nacional de Evaluación de Desempeño, a saber: efectividad, superación, iniciativa, mejoramiento de labores y adecuado funcionamiento del establecimiento; igualdad de oportunidades; integración de profesores, padres y apoderados. Si el establecimiento educacional es bien evaluado, después de un análisis comparado con sus similares, todos los profesores son reconocidos, económicamente, por el Ministerio de Educación.

Los estándares de la formación inicial docente son un elemento transversal dentro del proceso, puesto que es reconocido en todos los documentos internacionales que los profesores son la pieza clave de todo el sistema educativo, por cuanto es en el salón de clases, en la relación profesor – alumno y viceversa donde se favorece o dificulta el proceso de enseñanza – aprendizaje.

De los formadores de los futuros profesores. El informe OCDE (2004) constató que: Se requiere renovar los equipos académicos y propiciar una mayor interrelación entre los docentes de las escuelas de educación y de las especialidades, así como la incorporación de métodos más progresistas de enseñanza en una carrera académica que recompense la innovación.

La gran mayoría del personal académico de las instituciones formadoras tiene una relación muy lejana con el medio escolar, pues no ha tenido práctica docente escolar o si la ha tenido fue hace largo tiempo atrás, en contextos muy distintos al actual. Ello dificulta referir la formación pedagógica a la realidad que deberá enfrentar el futuro docente en su práctica profesional.

Los estudiantes de pedagogía hacen presente la falta en los compromisos del formador de formadores, referida a la poca coherencia entre el discurso y su propia práctica como formadores, y agregan la importancia de modelar estilos pedagógicos.

En el discurso existe consenso sobre los requisitos que debe cumplir el formador de docentes: formación humanista, que atienda a destrezas intelectuales formales y al desarrollo de valores; sólida preparación en las disciplinas a enseñar, que implique la apertura a investigación en esos campos, como actitud permanente; una serie de

competencias relacionadas con el desarrollo del aprendizaje y una introducción a la práctica de la enseñanza bajo la guía de un profesor experimentado Sin embargo, este discurso coexiste con la creencia de la mayoría de los académicos que para enseñar lo único que se requiere es conocer el contenido o materia.

Los docentes formadores muestran que entre sus necesidades se encuentra el desarrollo profesional y manifiestan tener dificultades debido a que las instituciones priorizan las funciones docentes, en desmedro de la investigación, la extensión y la gestión. Los docentes expresan la necesidad de formación permanente, de formación en investigación, y el deseo de sostener intercambios académicos con otras instituciones. Los estudios sugieren que se hace necesaria una articulación entre las necesidades de los docentes y la gestión institucional.

2.7. Formación inicial docente

Comenzábamos esta contextualización planteando que no hay transformación educativa sin transformación en la formación del profesorado. Hemos visto también cuáles son las funciones que deben realizar los docentes y los rasgos característicos de su labor. Ahora es momento de analizar cómo es la formación inicial del profesorado en la actualidad, para ver las carencias y virtudes de dicho plan de formación y tenerlas en cuenta en nuestro análisis y nuestras propuestas de futuro.

Cualquier cambio educativo debería estar ligado a la mejora del personal docente de todos los niveles y a su formación, ya que quien debe llevar a cabo estos cambios, el ejecutor de los mismos, es el docente. No hay transformación educativa sin transformación en la formación del profesorado. Partiendo de esta reflexión se hace patente la necesidad de preocuparse y ocuparse en la formación inicial y permanente del profesorado para conseguir una escuela adaptada a las necesidades de la sociedad y el alumnado del siglo XXI.

La enseñanza es una profesión y como tal requiere una preparación, una profesionalización; dicha preparación tiene que formar en competencias y especializar para desempeñar un servicio público de reconocido valor social.

El profesor es quien se dedica profesionalmente a educar a otros, quien ayuda a los demás en su promoción humana, quien contribuye a que el alumno despliegue al máximo sus posibilidades, participe activa y responsablemente en la vida social y se integre en el desarrollo de la cultura (Blat y Marín, 1980).

Denominar a la enseñanza con el término de profesión, hablar de profesionalización es difícil, como afirman Ferreres e Imbernón (1999), la enseñanza tiene una aplicación universal, es para todos los contextos sociales y educativos. Es una actividad laboral de carácter social, en la que las características de los individuos, del contexto en que ejercen la profesión y la diversidad de actividades específicas laborales que han de asumir son de una gran variedad y, por tanto, no pueden encontrarse los límites entre donde empieza lo profesional y lo no profesional.

No cumple la enseñanza muchas de las características de otras profesiones, porque no tiene una estructura de conocimientos que permita elaborar una teoría de la enseñanza que dé dirección a la práctica docente (Gimeno 1981). No existe una cultura común a los docentes que se vaya transmitiendo, ya que los contextos, los alumnos y los profesores se diferencian en muchos aspectos y el proceso de socialización profesional no está planificado o dirigido por la institución formativa (Marcelo, 1989).

La creación de los sistemas educativos nacionales³ en el siglo XIX es el fenómeno que desencadena el proceso de institucionalización de la formación docente, que pasará definitivamente a convertirse en una cuestión a la vez pedagógica y de política pública (Diker y Terigi, 1997).

A pesar de esto, es la docencia una profesión, una actividad a la que hay que dotar de identidad y para ello necesita una propuesta de formación que se base en las tareas que los profesores realizan en sus escuelas y colegios. Esta propuesta debe fundamentarse en el análisis de la práctica para la que se pretende formar, de este modo debemos considerar, en primer lugar la naturaleza de la función docente.

³.Esta caracterización, más que definición, amplía la ya clásica conceptualización de Margaret S. Archer (1979): "un conjunto, a escala nacional, de instituciones diferenciadas de educación formal, cuyo control y supervisión general es al menos en parte gubernamental, y cuyas partes y procesos integrantes están relacionadas entre sí".

La docencia es una profesión sujeta a determinadas condiciones materiales, caracterizada por un conjunto determinado de saberes, que tienen lugar en una institución especializada, la escuela, que será, como afirma Hargreaves (1996), la que determinará que el trabajo sea más fácil o más difícil, más fructífero o fútil, porque el centro de trabajo condiciona el desarrollo de la labor profesional.

Por otro lado, las tareas que realizan los docentes van más allá de aquellas que les son consideradas como propias de sus funciones e incluyen otras tareas pedagógicas no ligadas estrictamente a dar clases, como las entrevistas con los padres, la participación en programas institucionales, las actividades extraescolares, las tareas burocráticas, las funciones de tutor, etc. “Una concepción comprensiva de la enseñanza supone definiciones diferentes en el plano del diseño de la formación, que apresen la complejidad de la tarea docente y construyan capacidades de intervención que atiendan a tal complejidad” (Diker y Terigi, 1997).

A pesar de las divergencias entre los autores, la mayoría coinciden en que el trabajo docente tiene unos rasgos característicos que no podemos olvidar, a la hora de diseñar la formación inicial de los docentes. Estos rasgos son los siguientes:

El ejercicio docente implica multiplicidad de tareas, los docentes hacen muchas cosas más que enseñar, educan a sus alumnos, conviven con ellos, participan en actividades complementarias y extraescolares, se relacionan con padres y otros miembros de la comunidad educativa, etc.

Las tareas las pueden desempeñar en una gran variedad de contextos. Las escuelas son diversas, porque diversa es la sociedad y el docente deberá moverse en diferentes entornos (urbano, rural, marginal, de titularidad pública o privada, etc.), con diferentes grupos de alumnos y de familias, en distintas estructuras organizativas, con distinta implicación profesional (cargos directivos, tutores coordinadores de ciclo, directores de departamento, etc.), y para todas ellas debe estar preparado.

La complejidad del acto pedagógico: la acción educativa pasa por múltiples dimensiones y la educación y el trabajo docente ya no se limitan a la interacción exclusiva entre el profesor y el alumno, en la que el docente es el emisor del saber y el alumno el receptor de ese conocimiento, sino que ahora interrelacionan otras variables en el proceso de enseñanza-aprendizaje, a saber, la institución escolar, el entorno inmediato, los programas de enseñanza, los métodos y técnicas educativas, los medios y recursos utilizados, la estructuración del espacio, etc.

En palabras de Gimeno (1999), la práctica es algo fluido, fugaz, difícil de aprehender en coordenadas simples, y además compleja en tanto que en ella se expresan múltiples determinantes, ideas, valores, usos pedagógicos. La pretensión de querer comprender los procesos de enseñanza con cierto rigor implica bucear en los elementos diversos que se entrecruzan e interaccionan en esa práctica tan compleja.

La inmediatez y la indeterminación de las situaciones que se suscitan en el curso del proceso del trabajo docente: el aula es un lugar en el que se simultanean muchas situaciones y esto provoca la inmediatez de la acción del docente. Por muy preparada que un maestro tenga su clase, por muy planificada que esté la acción docente, el componente espontáneo que debe haber en el aula, provoca situaciones inesperadas que el docente debe resolver sobre la marcha. Esto plantea un gran desafío a la formación, porque hace necesario un modelo de formación basado en la práctica reflexiva, que permita analizar situaciones cambiantes y construir repertorios flexibles de actuación.

La implicación personal y el repertorio ético que supone la tarea docente. La tarea docente implica, entre otras, la educación en valores y ésta a su vez conlleva la implicación personal (Esteve, 1994).

La contextualización planteada indica que no hay transformación educativa sin transformación en la formación del profesorado. Hemos visto también cuáles son las funciones que deben realizar los docentes y los rasgos característicos de su labor. Ahora es momento de analizar cómo es la formación inicial del profesorado en la actualidad, para ver las carencias y virtudes de dicho plan de formación y tenerlas en cuenta en nuestro análisis y nuestras propuestas de futuro.

2.7.1. Formación Inicial Docente en Chile

La Formación Inicial docente en Chile se remonta o tiene sus orígenes a mediados del siglo XIX. Aunque durante las primeras décadas de este siglo había escuelas, colegios y docentes, sólo en los años 40 del siglo XIX se replanteó el desafío de ofrecer una formación inicial. Un conjunto de condiciones culturales y de coyunturas, permitieron por una parte, la fundación de la primera y perdurable institución formadora de maestros primarios y, por otra, la primera propuesta de formar profesores para la educación secundaria. Se abrió así, el largo período de “la primera profesionalización” de docentes.

Con el paso del tiempo y a fines del siglo XX, en la década de los años 90, en Chile se está entrando a una “segunda profesionalización”. En este contexto, hay un discurso muy antiguo que ha empleado el concepto de “profesión”, para referirse al trabajo del educador. Pero, en los hechos, en el primer esfuerzo de profesionalización, se le entendió simplemente como una preparación especializada de los docentes, con la correspondiente certificación de normalista o de profesores de Estado. Era la posesión del título lo que supuestamente hacía del docente un profesional.

En las últimas décadas, se está dando al término “profesional” en la educación, una acepción que, aunque todavía en construcción o debate, se aleja de la noción “técnica”. En el presente, se pone énfasis en la capacidad para diagnosticar (con criterio científico) y generar respuestas a problemas y situaciones diversas, emergentes e imprevisibles, lo que supone una formación básica de nivel superior y autonomía intelectual e institucional, al mismo tiempo que redefine el componente “responsabilidad” que supone el profesionalismo moderno.

Algunos de los hitos y procesos que manifiestan el giro a una “segunda profesionalización”, son los que siguen:

- De las “Academias” a las Universidades de Ciencias de la Educación
- El Estatuto de los Profesionales de la Educación.
- El mejoramiento de las condiciones laborales de la profesionalización
- Entrando a otra fase: la política de desarrollo profesional docente (Nuñez, 2002).

Según (Comisión sobre Formación Inicial Docente, 2005):

“La formación inicial de docentes es un problema de alta importancia pública. Está enclavada en el corazón de la empresa colectiva de mejorar la calidad de la educación y de superar desigualdades que la afectan”.

Frente a esta afirmación se forma un acta que visibiliza la realidad de la formación inicial docente, mostrando una perspectiva nacional, panorámica que tiene dentro de sus objetivos recuperar la dimensión pedagógica devolviéndole la importancia al núcleo fundamental de lo educativo, y los recursos para llevar a cabo dicha tarea.

En relación a lo anterior, actualmente, el sistema educativo chileno se encuentra en un amplio debate acerca de los procesos de calidad y resultados obtenidos mediante evaluaciones aplicadas en el tiempo. Siendo principalmente una de ellas: el SIMCE (Sistema de Mediación de la Calidad de la Educación). Esta evaluación año a año pone de manifiesto las diferencias socioeconómicas que presenta el país en cuanto a materia educativa. Sin embargo, uno de los ejes centrales de este tema y que tiene directa relación con los procesos de enseñanza aprendizaje de los alumnos y alumnas y de resultados obtenidos es la formación inicial docente en Chile.

Los antecedentes con que se cuentan indican que, quienes estudian pedagogía, no son los estudiantes de más altos puntajes. En efecto, la última prueba INICIA indicó que quienes egresan de las distintas instituciones de educación superior promediaron 485 puntos en la prueba PSU es decir, una proporción elevada de nuestros futuros profesores proviene del 50 por ciento de inferiores rendimientos en dicha evaluación. Por cierto, este promedio esconde importantes diferencias en acceso.

Aun así, solo un 11% de los inscritos en esa prueba provienen de instituciones con promedio de ingreso superior a 550 puntos. En esta información puede existir un sesgo, ya que la PSU no es rendida por todos los matriculados en las carreras de pedagogía, pero no es evidente la dirección ni la magnitud de este sesgo.

En este escenario el Estado chileno, asumiendo su rol de educador ha orientado sus políticas educativas teniendo como metas él:

- Desarrollo personal (cognitivo, moral, emocional y creativo).
- Desarrollo social y participación ciudadana y democrática.
- Desarrollo económico: aprendizaje y competencias para el trabajo.

Entendiendo con ello, que estas se deben cumplir en condiciones de equidad, asegurando que todos los estudiantes logren un determinado estándar educativo, para lo cual deben acceder a oportunidades educacionales equitativas. Según el Ministerio de Educación: “hoy día la profesionalización docente tiene varias peculiaridades, que a la vez, son también dificultades” que se entienden como:

- Algunas de las universidades donde se forman los docentes todavía no están al día con las exigencias del nivel de conocimientos de "segunda generación". Además, gran parte de los docentes no posee una cultura de "perfeccionamiento profesional", o sea que no siempre están al día en el avance del saber.
- Los docentes siguen siendo una suerte de "trabajadores" al servicio de instituciones públicas o de empresas privadas, por lo cual su organización profesional se asemeja más a la de un sindicato laboral que a un gremio profesional.
- La docencia no es una ocupación de élite, sino una ocupación masiva, financiada principalmente con recursos públicos. Por este motivo, sus remuneraciones –aun cuando han crecido más de un 15% desde 1990 a la fecha - aún son insuficientes y altamente costosas para el Estado.
- La docencia se ejerce al interior de establecimientos que todavía tienen una organización burocrático-autoritaria y relativamente uniforme, en los que es difícil ejercer autonomía y responsabilidad profesional.
- La docencia es una profesión altamente "femenina". Por eso las profesoras cargan por lo general con un doble rol (las exigencias del trabajo y del hogar) “y con una cultura de pasividad y subordinación, que operan en contra de la autonomía, la excelencia científico-técnica y el protagonismo social que son propios de una profesión fuerte” (UNESCO, 2006).

En síntesis, tanto en Chile como en muchos países se han iniciado procesos de regulación orientados a establecer mecanismos de aseguramiento de la calidad de la educación superior. Si bien la historia muestra que tales mecanismos forman parte del legado de cada etapa, en la actualidad los pasivos (inequidad, segmentación y estancamiento de aprendizajes) y activos (ampliación y diversificación de la educación preescolar y superior) del sistema educativo chileno y demandas de la globalización e interés nacionales o de bloques continentales, los mecanismos de regulación se orientan a certificar calidad según parámetros internacionales. Más aún, tanto el Consejo Superior de Educación (CSE), mediante Seminarios Internacionales y publicaciones periódicas, como el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (MINEDUC, 2006) buscan garantizar al público que se cumplan los objetivos enunciados, se entregue información suficiente y se satisfagan las necesidades y demandas de los usuarios en términos de perfil y desempeños deseados, mediante la instalación de una cultura de la evaluación (Miranda, 2007).

Este concepto de “formación” según la literatura ya expuesta implica una acción profunda ejercida sobre el sujeto, tendiente a la transformación de todo su ser, que apunta simultáneamente sobre el saber-hacer, el saber-obrar y el saber pensar, ocupando una posición intermedia entre educación e instrucción. Conciernen a la relación del saber con la práctica y toma en cuenta la transformación de las representaciones e identificaciones en el sujeto que se forma en los planos cognoscitivos, afectivos y sociales orientando el proceso mediante una lógica de estructuración, no de acumulación. La formación docente puede comprenderse como un proceso en el que se articulan prácticas de enseñanza y de aprendizaje orientadas a la configuración de sujetos docentes/enseñantes.

En este contexto la práctica docente se concibe en un doble sentido: como práctica de enseñanza, propia de cualquier proceso formativo y como apropiación del oficio de docente, cómo iniciarse, perfeccionarse y/o actualizarse en la práctica de enseñar. La formación de formadores debe procurar la formación de sujetos competentes, contribuyendo a la construcción de la mirada del sujeto enseñante, como concepto fundante en la constitución del oficio del docente como punto de partida de la construcción de la realidad. El punto de vista desde el cual el docente entiende la educación y su entorno problemático, es determinante de prácticas de aula (Gorodokin, 2003).

Más aún la autora comenta en este sentido, que los refuerzos epistemológicos producidos a lo largo de la “biografía” de la configuración docente se exteriorizan en las concepciones y prácticas de enseñanza. Por ello el tratamiento de las creencias sobre el conocimiento y de la ciencia merece relevancia especial cuando se piensan los procesos de formación docente.

La literatura identifica al docente con un peón en un tablero de ajedrez y afirma que si éste no está consciente de su capacidad de jaquear al rey, no lo hace. Al igual que el trabajo, un docente que se configura como peón de la cultura se convierte en un sujeto que no domina estrategias de conocimiento, aunque en el terreno pragmático pueda aparentemente resolver situaciones concretas.

Así, el docente peón de cultura no logra acceder él mismo ni conducir a sus alumnos a la raíz de la problemática de su campo. En realidad está “condenado” a no enseñar más que lo que le enseñaron y de la misma forma en la que lo hicieron. Si la actitud epistémica de hacerse preguntas, más que buscar respuestas estuviera incorporada en su subjetividad, le sería factible interpelar sus objetos de conocimiento y al conocimiento mismo como otro objeto más de conocimiento. Es preciso provocar el pliegue que le permita una nueva praxis informada y crítica, para sustentar intervenciones didácticas que provoquen la ruptura del “círculo vicioso”.

En nuestro país los gobiernos de la Concertación, desde la década de los 90, y a través del Ministerio de Educación encargaron estudios que visualizaran la realidad de la educación chilena y en 1995 se publicó el primero de ellos. El cual, se llamó Informe de la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación y quine manifestaba que:

“para fortalecer la profesión docente constituye una condición necesaria de la modernización de la educación y requiere atraer a los estudios pedagógicos a personas con vocación y talento. Deben promoverse cambios en la formación del docente y las universidades e institutos de educación superior deben renovar sus planes de estudio dando significación decisiva a las disciplinas humanísticas y científicas que forman el contenido de la enseñanza y a la preparación en métodos y prácticas para el ejercicio de una pedagogía activa. Debe procurarse el perfeccionamiento académico de los docentes por la actualización del saber

disciplinario y por el estudio de situaciones, necesidades y problemas que se producen en el establecimiento y en el aula. Urge seguir mejorando las condiciones básicas de trabajo y remuneración de los docentes, incluyendo incentivos en función de su desempeño individual, grupal y colectivo, conciliando sus derechos legales con los grados indispensables de flexibilidad que requiere la gestión educacional. Debe posibilitar y estimularse la colaboración docente de la comunidad científica, técnica y artística con el programa común de formación personal que impartan los establecimientos de educación” (Desafíos de la Educación Chilena Frente al Siglo 21, 1995).

Recordando, específicamente, que las dos formas de apoyo más importantes fueron durante la década de los noventa el programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (FFID) y el programa de Becas para Estudiantes Destacados de la Educación Media que ingresan a carreras pedagógicas (que sigue vigente).

En la actualidad, los concursos del Programa MECE Superior del Ministerio de Educación incluyen un fondo específico para las carreras de pedagogía (Avalos, 2007).

El Gobierno de Chile decidió poner a disposición de universidades e institutos profesionales, un fondo nacional para financiar proyectos de revisión, evaluación y mejoramiento del sistema de formación de profesores. Igualmente, acordó estimular la entrada de buenos alumnos a las pedagogías mediante un programa de becas para estudiantes destacados.

El propósito de este llamado se definió en los siguientes términos:

- Mejorar los sistemas de formación de profesores en función de:
- Las políticas educativas fundadas en la calidad y equidad de la educación.
- La modernización de la enseñanza.
- La revalorización social y cultural de las tareas docentes.
- Los cambios curriculares que la Reforma implemento.
- Estimular la capacidad de innovación de las instituciones en la realización de sus programas de formación docente.

- Estimular el trabajo coordinado entre las instituciones formadoras, mediante redes de colaboración para el mejoramiento de sus tareas.
- Abrir y reforzar los vínculos con el sistema educacional, en particular con los establecimientos donde los alumnos- profesores hacen sus prácticas profesionales. (MINEDUC, 2006)⁴.

Recordando que desde sus inicios la reforma a la educación en Chile se asumió como vector estratégico para el desarrollo del país en sus distintas dimensiones: crecimiento económico, superación de la pobreza, consolidación de un régimen democrático, formación de las nuevas generaciones en valores cívicos y ciudadanos (García Huidobro, 1999).

Calidad y equidad del sistema escolar fueron definidos como los núcleos orientadores de los mejoramientos y cambios a lograr.

En el camino las autoridades han concentrado, particularmente, su atención y los esfuerzos en la dimensión pedagógica, lo que se ha traducido en la formulación de diversas propuestas para avanzar en el mejoramiento (en un primer momento) y la transformación (posteriormente) de las prácticas de enseñanza y aprendizaje de maestros y alumnos en las escuelas del país (La Torre, 2005).

Sin embargo, con el paso de los años y teniendo en cuenta los esfuerzos realizados de parte del Ministerio de Educación aún en la mayor parte del currículum que compone la formación docente en el país existe una separación entre lo disciplinario y lo pedagógico. Esta separación se expresa claramente en las categorías utilizadas por los centros formadores para organizar el currículum: “formación profesional” que incluye las asignaturas pedagógicas; y la de “formación disciplinaria” que se refiere a las asignaturas referidas a la disciplina de especialización, con escasa relación entre ambas. La formación disciplinaria en todos los casos tiene más peso en el currículum, dando cuenta con ello de la disminuida valoración social de lo pedagógico.

⁴ MINEDUC. (2006). Informe final de consejo asesor presidencial para la calidad de la educación. Santiago de Chile.

Entonces, podemos encontrar dos aspectos que caracterizan la separación de saberes disciplinarios de la formación inicial.

1. Esta separación encuentra sus argumentos y racionalidad en una concepción de ciencia tradicional, que tiene como referente a las ciencias naturales y exactas, que representan en esta concepción el “qué” de la enseñanza concebida como separada en compartimentos estancos respecto de las formas de enseñanza. Estas últimas se conceptualizan como el “cómo” de la enseñanza y se materializan en las asignaturas de Metodologías y Técnicas. En esta conceptualización prevalece la concepción de lo pedagógico como instrumento o método de transmisión de un contenido escolar (disciplina), que permanece inalterado en sí mismo, cualquiera sea su forma de transmisión.
2. Esta separación entre disciplina y pedagogía encuentra su racionalidad, también, en relaciones de poder, tal como lo señaláramos más arriba. En general, los profesores y profesoras responsables de las asignaturas del área de metodología, provienen de Departamentos de Formación Profesional. Por otro lado, los docentes que se hacen cargo de las asignaturas que forman parte de la disciplina en cuestión provienen de los Departamentos de Especialidad o Institutos. Esto implica que en el currículo están presentes los intereses de diferentes departamentos y de los profesores pertenecientes a ellos, teniendo más poder y legitimidad los institutos o departamentos de especialidad para imponer sus intereses. Esta realidad da cuenta también que no son sólo los currículos de formación docente los que están disociados, sino que son las universidades mismas las que están cruzadas por esta dicotomía.

En este escenario, y en análisis a los currículos se muestra que el curso de “metodología” ha ido perdiendo su lugar como disciplina central en el área de Formación Profesional. Además, el curso no tiene como foco los conceptos y teorías de didáctica de la especialidad sino contenidos generales de planificación de clases en términos de objetivos y actividades por realizar. Es decir, este curso, que podría ser el lugar privilegiado de conexión entre la disciplina y la enseñanza, está desdibujado respecto de ese objeto de conocimiento, quedando la práctica educativa sin ser conceptualizada y teorizada.

Por otro lado, se reemplaza el estudio de la práctica educativa por la planificación de la práctica profesional entendida como “actuación docente” (performance). Aparentemente, el hecho educativo mismo, el acto de la enseñanza y del aprendizaje, no es constituido como objeto de estudio sino que se da por conocido. Es decir, no se legitima como saber válido para la formación docente y su apropiación depende del azar de posibilidades de formación en otros contextos de cada futuro maestro. No deja de ser preocupante que este sesgo modélico tenga lugar en la formación para una profesión que es eminentemente práctica. No en el sentido de que no se requieran competencias intelectuales para el desempeño de la profesión, sino en el sentido de que ésta se realiza en prácticas de interacción entre pares o entre maestros y alumnos. Desde el punto de vista de la docencia, las prácticas son prácticas de intervención en los procesos de aprendizajes de otros (Edwards, 1994).

El nudo central de la formación docente, volviendo a la figura anterior, consiste en convertir estructuras, contenidos y formas en oportunidades para aprender a ser docente o más específicamente, para aprender a enseñar.

La concretización de esto requiere por una parte, disponer de una visión amplia de lo que es ser docente y por otra, de criterios específicos sobre lo que necesita saber y ser capaz de hacer un maestro en las circunstancias determinadas en que le toque actuar.

Si se realiza un paralelo con la actualidad las estadísticas, que el ministerio maneja nos dice que relación a los estudiantes de pedagogía se concluye que, si bien ha aumentado el interés, habría todavía debilidades importantes en las habilidades de entrada de estos estudiantes, medidas a través de las pruebas existentes en el país. Asimismo, la formación pedagógica de los estudiantes estaría siendo confusa y con una escasa alusión al papel reflexivo, investigador y profesional de las prácticas docentes. En relación a su situación socioeconómica, cerca de un tercio de los estudiantes de las universidades del Consejo de Rectores provienen del quintil I y II ⁵.

Comisión de Formación Ciudadana (2006) Informe Final. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.

⁵Datos extraído de: Propuesta para Fortalecer la Profesión Docente en el Sistema Escolar Chileno (Informe Final: Primera Etapa) Panel de Expertos para una Educación de Calidad, 2010.

En este marco, Castro (2007) arriba a conclusiones similares. Sugiere que en la formación inicial docente persisten nudos críticos que deben ser resueltos, entre los que señala una falta de formación de profesores de educación básica con mayor especialización, desvinculación del currículum formativo y realidad escolar; desarmonía entre formación disciplinaria pedagógica y formación disciplinaria en el área científica, y la existencia (aún) de programas especiales de titulación, que han matriculado 16.209 alumnos en los últimos 5 años.

Por el contrario y ejemplo de un buen mecanismo de formación docente es, que necesita ser continuada en los primeros años de docencia por un apoyo formal llamado también inducción. En su forma mínima necesitan un profesor con experiencia que observe sus clases, los ayude a reconfigurar formas de enseñanza según lo indique la situación y actúen como puente con el resto de la comunidad escolar.

Idealmente, como ocurre en varios países como Inglaterra, China, Ghana, Estados Unidos, Suiza, Australia o Nueva Zelanda, los profesores jóvenes deberían ser parte de un programa establecido de inducción. Este puede comprender la asignación de mentores, la observación de clases, la participación en reuniones de desarrollo profesional docente apoyados por sus instituciones de formación docente inicial o por otras, la preparación de portafolios para ser presentados en situaciones de evaluación formativa. Estos programas suelen terminar en el paso del profesor neófito de una situación de probación a una situación de contrato en propiedad. (Ávalos, 2005).

La importancia que tienen los buenos profesores en el logro de una educación de calidad, ellos son fundamentales en el desarrollo de una escuela efectiva y en los avances en los aprendizajes de los estudiantes. Sin embargo, las políticas tradicionales no estimulan la superación de los docentes ni aseguran que los mejores sean reclutados y retenidos en la profesión. Es en este marco continental y local, que se debe pensar tanto el rol de las universidades estatales como el de la formación de profesores. Sobre lo primero, en 1999, se firmó en la USACH el Acuerdo de Santiago, con el que culminó la “Primera Cumbre Iberoamericana de Rectores de Universidades Estatales”, en el cual nuevamente se reitera el concepto de “Universidad Pública” relevando cuatro características básicas:

Su pertenencia: forman parte del Estado; o son públicas autónomas por ley.

Su financiamiento: es responsabilidad del Estado.

Su misión: es su compromiso social. Este compromiso es en realidad un compromiso del Estado con la Sociedad, inscrito en la Constitución, que lo cumple a través de la Universidad. En este sentido la Universidad Pública es una institución que responde a los valores constitucionales y no a políticas contingentes. De ahí el concepto de autonomía que garantiza el ejercicio de esos derechos.

Su concepción del conocimiento: como un bien social y no un bien privado.

Sobre estas materias, en Chile han sido crónicas y reiteradas las posiciones sostenidas por los actores socio-educativos más relevantes.

Una de las iniciativas por mejorar la calidad en la formación inicial docente y basada en el modelo de Competencias, que se llevó a cabo en el año 1996. Dicha acción, involucro a los docentes universitarios, directores, agentes nacionales e internacionales quienes realizaron un diagnóstico que arrojó como resultado el diseño de un plan estratégico de formación que apuntaba a reformular las mallas curriculares. Esta iniciativa contó con el auspicio del Ministerio de Educación, a través del llamado Programa de Formación Inicial Docente del Ministerio de Educación.

En este contexto, se cuestionó fuertemente al antiguo modelo de formación docente y se generaron los indicadores necesarios para el docente del siglo XXI. De los cuales, destacan:

- Ser reflexivo y autónomo, y ser capaz de aprender y reaprender continuamente las competencias profesionales mediante la observación y el registro sistemático de sus acciones, la evaluación de los efectos que produce su enseñanza y el uso reflexivo del conocimiento especializado para enriquecer su actividad profesional;
- Desempeñar un papel activo y autónomo en el diseño, la evaluación y la reformulación de estrategias pedagógicas, investigando permanentemente su propia actividad docente;
- Fundamentar sus propias decisiones en la aplicación crítica del conocimiento actualizado de su especialidad y, en particular, demostrar adecuadamente que comprende y utiliza adecuadamente los procesos y metodologías de la disciplina o disciplina que enseña;

- Poseer amplios conocimientos de las técnicas y metodologías pedagógicas, y que las utiliza con sentido crítico, mejorándolas, modificándolas o elaborando nuevas estrategias cuando es necesario;
- Ser sensible a las exigencias de la educación y de la necesidad de trabajar con actitud positiva en la mejora de la sociedad;
- Vivir y practicar los principios éticos y morales de una sociedad democrática y fundada en el respeto de los derechos y deberes de todos los seres humanos.

Además, con el fin de ofrecer un perfil más concreto del futuro docente se establecieron 19 estándares, clasificados en 4 áreas:

- Valores, con seis estándares y 57 indicadores de procesos.
- Formación cultural, con cuatro estándares y 24 indicadores de proceso.
- Formación en la especialidad, con cuatro estándares y 15 indicadores de proceso.
- Formación profesional, con cinco estándares y 21 indicadores de proceso (Iglesias, 2002).

Este sesgo modélico también se expresa con relación al tema de relación alumno y profesor, el cual en el currículo queda reducido al curso de Orientación, separándose o no incluyéndose en la enseñanza de la especialidad. Incluso, en la enseñanza de la práctica profesional se distingue entre práctica de la especialidad y de profesor jefe. Esta separación es contradictoria con la necesidad de aprender a enseñar propio de la profesión. El saber enseñar descansa, entre otras cosas, en la relación pedagógica. Sin embargo, esta separación en el currículo de formación docente sitúa el tema de la relación pedagógica exclusivamente en los temas entendidos como de formación de los alumnos y alumnas, entendiendo por ella, a su vez, formación valórica, la cual debería ocurrir preferentemente en la asignatura de orientación. Se instala así nuevamente una separación al interior mismo de la formación profesional, entre los contenidos instrumentales y valóricos dando cuenta de una fragmentación del objeto de la disciplina (Edwards, 1994).

Llama la atención, en este sentido el hecho que existen esfuerzos de parte del Ministerio de Educación por mejorar la formación inicial docente y no se reflejen en los resultados que obtienen los alumnos y alumnas en las evaluaciones estandarizadas como el SIMCE. En este ámbito es muy distinto tener la intuición de que la calidad de la educación en Chile no es buena, a contar con evidencia rotunda, proveniente de distintas fuentes, sobre la precariedad de nuestros resultados. Los estudios nacionales e internacionales en las diversas asignaturas y en los distintos grupos etarios muestran, consistentemente, que un grupo significativo de la población no alcanza los niveles mínimos de conocimientos para funcionar e integrarse bien a la sociedad actual.

Algunos de los puntos que sobresalen en cada uno de los estudios son:

Las pruebas nacionales de evaluación de la calidad de la educación muestran que cerca del 40% de los alumnos y alumnas de 4º y 8º básico y 2º medio no alcanzan el nivel más elemental de la comprensión lectora. Redacción es una habilidad aún menos desarrollada: el 47% de los alumnos de 2º medio no puede redactar bien una carta sencilla.

En historia y geografía, el 45% de los alumnos y alumnas de 8º básico no puede ubicar los continentes en un mapa; ni calcular, a pesar de contar con la línea del tiempo con fechas, qué período de la historia es el más largo.

Según el primer Estudio Internacional Comparativo del Laboratorio Latinoamericano de Calidad de la Educación (UNESCO) queda en evidencia que el 40% de los niños 3º y 4º básico no comprenden bien lo que lee y el 85% no puede aplicar los conceptos matemática aprendidos para resolver problemas de la vida diaria.

Malasia supera a Chile por más de 100 puntos en la prueba del TIMSS. Hecho sorprendente, ya que es un país algo más pobre que el nuestro, sus salas de clases tienen más alumnos que las nuestras, los salarios de los profesores son levemente más bajos que los de los chilenos en los primeros años laborales y no más de un 12% más altos después de treinta años de profesión. Su cobertura es tanta o más alta que la chilena. Se debe considerar además que en los años sesenta el porcentaje de la población sin educación, mayor de 25 años, llegaba al 58,5% en Malasia, mientras que en Chile alcanzaba al 23,5%.

Según el Estudio Internacional del Nivel Lector de Adultos (IALS), el 85% de los chilenos entre 16 y 65 años no es capaz de comprender bien lo que lee. Sólo el 15% tiene un nivel lector que le permite responder a las exigencias de la era de la información.

Este estudio permite afirmar que el perfil lector de nuestros profesionales y administradores no supera el de los operarios de máquinas de Alemania.

Chile tiene un desempeño similar al resto de los países de Latinoamérica (exceptuando Cuba, que sobre sale por su mejor rendimiento) y se ubica en los últimos lugares entre las 38 naciones participantes en el TIMSS y las del IALS. (Eyzaguirre, 2006).

Una lectura transversal de estos estudios nos indica que hay una consistencia básica en los resultados. En matemáticas, en todas las edades, se observa que más de tres cuartas partes de la población no es capaz de utilizar la matemática para resolver problemas de la vida cotidiana. En comprensión lectora casi la mitad de la población no alcanza niveles que le permitan hacer inferencias simples a partir de lo leído. Pero con criterios más exigentes este déficit alcanza, en la población adulta, a 4 de cada 5 personas. Los estudios internacionales nos muestran que toda la población, incluidos los sectores de más altos recursos, tienen un rendimiento bajo en relación con países de buenos niveles educacionales. También se encuentran indicios de un grupo de niños que arrastran déficit iniciales a lo largo de la enseñanza: los conocimientos y destrezas que estos niños no desarrollan en los primeros años de escolaridad tampoco los adquieren con posterioridad.

Se debe considerar que desde fines de los años noventa, la formación docente se desarrolla en 36 universidades públicas y privadas, y en 10 institutos profesionales. En este último caso, solo para formación inicial y básica. La mayoría de los programas son de naturaleza concurrente. Las carreras se extienden de tres a cinco años (las que preparan para nivel inicial y básico duran de tres a cinco años, mientras que los docentes de enseñanza media se forman en cuatro o cinco años). Los programas varían considerablemente en su matrícula y en el número de especialidades que ofrecen. En términos generales se observa que las universidades privadas se concentran principalmente en la formación docente para los niveles Parvulario y Básico, mientras que su oferta en el área de Educación Media es mucho menor, tanto a nivel de variedad de carreras como de cantidad de matriculados.

En las universidades públicas, por su parte, el nivel de matrícula en Educación Media supera al de los otros niveles, así como también la variedad de especialidades que se ofrecen. Además, si observamos las carreras de Enseñanza Media en las universidades públicas y privadas, vemos que estas últimas ofrecen muy pocas alternativas dentro de las ciencias duras. Los fenómenos previamente descritos pueden explicarse porque resulta más económico para las universidades ofrecer formación docente para niveles inicial y básico y para carreras “blandas”. En cambio, proveer formación de profesores para Educación Media es más costoso y probablemente no se justifique económicamente.

En el año 2004 la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), mediante un estudio revela una brecha entre la formación de profesores y las necesidades del sistema. Otro antecedente relevante es la expansión acelerada de la matrícula que se observa en la formación de profesores, que se incrementó en un 120% entre 2002 y 2008. Este crecimiento explosivo también implica muy desiguales niveles de formación entre quienes postulan y aquellos que egresan de la formación inicial, así como una enorme disparidad en la calidad de la formación que ellos han cursado. Ello genera un escenario de potencial desigualdad enorme, ya que no es posible tener una mínima certeza de que los docentes egresados de distintas instituciones ingresen a las aulas del país con la preparación requerida para enseñar a las futuras generaciones. Además, durante los últimos años hemos presenciado un incremento de las demandas sociales a la educación y de las expectativas que el sistema tiene sobre los profesores.

Todos estos antecedentes determinaron la decisión del Mineduc de llevar adelante esta iniciativa, que tiene como propósito dar elementos para promover una mayor autorregulación de la calidad de la formación inicial de los profesores por parte de las instituciones formadoras, prestando atención al desempeño y preparación con que egresan sus estudiantes, es decir, al resultado de la formación. No es un proyecto que parta desde cero.

Para contextualizarlo, es preciso mencionar experiencias previas como el Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (FFID), que funcionó entre 1997 y 2002.

Entre otros de sus logros se encuentra la formulación de estándares para el egreso de los docentes, los cuales se transformaron luego en el contexto para la Buena Enseñanza que hoy es la base para la evaluación de desempeño de los profesores en el sistema municipal y también para la acreditación de docentes de excelencia.

También se recoge en Inicia la experiencia de proyectos previos de elaboración de estándares disciplinarios (MECESUP), que determinaron qué se espera que sepan los profesores especialistas en cada una de las áreas que van a enseñar en el segundo ciclo de educación básica, generando cuatro propuestas diferentes. Estos proyectos, si bien avanzaron enormemente, no permitían establecer una base común en el país.

En el contexto internacional el proyecto Inicia coincide con una creciente atención mundial a la relevancia de los docentes en los resultados de aprendizaje de los estudiantes. En resultados de pruebas internacionales, como PISA, se ha apreciado el impacto y la importancia de los docentes en el desempeño de éstos. El informe McKinsey⁶ identifica los países con mejores resultados en dichas pruebas como aquellos que tienen políticas enérgicas para atraer, seleccionar, retener y formar a sus profesores.

Observamos que los sistemas más sólidos de aseguramiento de la calidad de los egresados establecen distintos filtros y estándares en diversos momentos, lo que asegura que aquellos que entren al ejercicio profesional sean los mejores.

El informe McKinsey señala que los países más efectivos en estas políticas son aquellos que establecen requisitos de ingreso y políticas de selección para quienes entran a estudiar pedagogía. Es decir, requisitos de ingreso. Luego, hay estándares de egreso o graduación para los estudiantes de pedagogía y, finalmente, después de la inducción, estándares para la certificación o habilitación de quienes son autorizados para ejercer como profesores. También son sistemas bastante exigentes en la aprobación de la acreditación de los programas.

⁶ N° 41. Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos. Michael Barber, Mona Mourshed. Julio 2008

La acreditación de programas de formación en otros países no sólo se concentra en la consistencia interna de la carrera con el logro de sus perfiles autónomamente establecidos, sino que toma en cuenta en qué medida el programa es o no consistente con formar a sus estudiantes para que alcancen los estándares, y considera incluso – como criterio para la certificación– la proporción de los estudiantes que alcanza los estándares definidos estatal o nacionalmente, y la proporción que aprueba las evaluaciones que permiten a un profesor ejercer en el sistema. Un programa de formación de profesores con una baja tasa de aprobación de sus egresados no obtiene acreditación. Para citar un ejemplo, en el caso del National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE) de Estados Unidos, entre los criterios para otorgar la acreditación se puede mencionar:

“El 80% o más de quienes completan la formación inicial aprueban los exámenes de conocimientos en los estados que lo requieren para licenciar a los profesores (...) El programa de formación tiene un sistema de evaluación (interno) alineado a los estándares profesionales del Estado (...) Todos los estudiantes son evaluados durante su formación y al finalizar esta para monitorear su progreso”.

Un componente que clarifica como los futuros docentes se desempeñaran es la evaluación “Inicia”. La evaluación diagnóstica de egresados ha sido encomendada al Centro de Medición MIDE UC y aborda, por etapas: conocimientos disciplinarios en los ámbitos en que se desempeñará el futuro docente (2008 y 2009); conocimientos pedagógicos generales y específicos por disciplina (experimental en 2009); competencias pedagógicas (2009), y competencias generales: habilidades de comunicación escrita (2008 y 2009), y competencias de uso de tecnologías de información y comunicación (TICs), como piloto, a partir de ciclo 2009.

El desarrollo mancomunado de estándares y evaluación es importante porque se retroalimentan mutuamente. Es relevante que al establecer un estándar también se haga cargo de cómo va a recoger información sobre el logro del mismo, y viceversa (Mineduc, 2002).

Por otro lado, la evaluación da mucha información sobre qué tan exigente puede ser un estándar para que éste termine siendo realista. Se espera una implementación progresiva en niveles y en relación con el desarrollo de estándares y la participación creciente de facultades de educación. Los estándares implican un compromiso con un resultado y, por lo tanto, no son una expresión de deseos, por lo que su logro debe ser evaluado.

Entonces, ¿Es posible organizar una formación docente orientada a fortalecer y/o desarrollar estas características de la profesionalización? De ser posible ¿cómo hacerlo? El desafío que se presenta es el de poner en juego la capacidad de observar, la experiencia de crecimiento y desarrollo profesional para imaginar situaciones y dispositivos diferentes y variados que contribuyan a una formación para la mayor profesionalización. Poner en juego la capacidad de analizar y de decidir, fundadamente, para seleccionar qué dispositivos son mejores y más convenientes considerando los contextos concretos de las personas en procesos de formación.

Poner en juego los conocimientos adquiridos para determinar qué otros conocimientos se necesitan construir para un mejor desempeño de la tarea como docentes. Poner en juego la capacidad de innovación, sugiriendo nuevas estrategias a implementar en las instituciones y que consideren las características de los nuevos alumnos que llegan a las aulas. Poner en juego la capacidad de personas sociales para sugerir mecanismos de colaboración efectivos que hagan más autónomos y responsables a los docentes en su quehacer.

En otros países como lo es el caso de Colombia, se conoce como “Expedición Pedagógica” que surge al interior del Movimiento Pedagógico, estableciendo redes entre docentes, buscando espacios de encuentro y de intercambio de sus prácticas para hacer un rompimiento radical con los modelos de formación vigentes. De esa manera establecen nuevas prácticas de formación que se configuran desde el quehacer, el deseo y los saberes del maestro y de la reflexión crítica sobre ello.

En el caso chileno, un ejemplo sería el de “Los talleres comunales”. En este caso se seleccionan docentes que han tenido una destacada trayectoria, tanto de aula como de desarrollo profesional, se les hace participar en una capacitación a cargo del Centro de

Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógica (CPEIP) para que, posteriormente, ellos se encarguen de asumir el perfeccionamiento de los colegas de su comuna en las áreas de enseñanza del lenguaje, las matemática o las ciencias sociales.

Convertirse en profesionales reflexivos de su práctica no es un proceso fácil.

No se trata de utilizar nuevos mecanismos de acción, a manera de nuevas técnicas o recetas, pero sin cambiar las estructuras profundas de conocimiento, las estructuras cognitivas. Se trata de ir construyendo nuevos conocimientos, sin renunciar a los que ya se tienen y usan, aceptando también otros que provienen del exterior, de otros colegas, de expertos, del mundo de la investigación.

Es importante señalar y dar algunas luces al respecto, entendiendo la formación inicial como un proceso reflexivo.

- Aprender a ver y a analizar. Para que haya proceso de profesionalización la persona necesita mirar su acción, observarla por uno y otro lado, analizarla. Y la mirada de otro me puede ayudar a aprender a ver sobre lo que hago. Y no se trata de una mirada exterior, sino una mirada profunda que analiza y que pregunta sobre el sentido de lo que se hace, el por qué y el para qué, la manera de hacerlo y ver si pueden existir otras maneras diferentes.
- Aprender a decir, escuchar, escribir y leer, y explicitar. Cada vez que nos esforzamos por escribir estamos ordenando nuestras ideas. Escribir nos ayuda a explicitar, a ser precisos, a no conformarnos con lo genérico. Por lo tanto, si escribimos sobre lo que hacemos vamos a ser más claros, vamos a saber decir mejor, lo cual va a permitir que otros nos escuchen también mejor.
- Aprender a hacer. La palabra compromete. Atreverse a hacer, pues no hay profesionalismo sin riesgo, a enfrentar progresivamente la complejidad. La reflexión sobre la acción implica que uno se atreve a hacer lo que ha aprendido de otros, sin tener miedo al error pues el espacio de formación es una ocasión de feed-back inmediato.
- Aprender a reflexionar. La reflexión sobre la acción es lo que permite la integración de los diferentes saberes. Convertirse en un docente profesional es, fundamentalmente, aprender a reflexionar sobre su práctica, no sólo a posteriori, sino durante la acción misma.

Desarrollar en uno esta capacidad de distanciamiento durante la acción permite adaptarse a situaciones inéditas, pero sobre todo permite aprender de mi propia experiencia.

- La transferencia didáctica de los saberes profesionales que hacen los docentes pasa por transformar sus propios conocimientos. No es asunto de darlos a conocer a otros para que éstos los apliquen. Es un proceso largo en el que van analizando y cambiando las creencias, se van compartiendo y construyendo nuevas idiosincrasias, nuevos esquemas cognitivos. Lo cual implica una actitud de búsqueda, de riesgo para atreverse a experimentar, de reconocimiento de que nunca estamos en posición de una verdad pedagógica “instalada”.

Evidencia de investigaciones recientes han señalado que los buenos maestros marcan una clara diferencia en los aprendizajes que logran sus alumnos, en sus rendimientos y, en definitiva, en el éxito escolar que estos alumnos puedan tener (Rivkin, 2003), que los docentes varían sustancialmente en su efectividad (entre docentes, un mismo docente a lo largo de su vida y un mismo docente en distintas escuelas) y que las diferencias en los aprendizajes de los estudiantes son frecuentemente mayores dentro de una misma escuela que entre escuelas distintas (OECD, 2004).

En un contexto educacional caracterizado por la heterogeneidad, subsisten las enormes esperanzas de que estudiantes latinoamericanos, y chilenos por cierto, y sus familias, poseen en sus maestras y en la educación escolar, la alta valorización social que posee la institución escolar, particularmente en Chile y México, frente a lo poco que los estudiantes de estos mismos países logran aprender en la escuela, particularmente aquellos que provienen de sectores pobres (Reimers, 2003).

Siguiendo en el caso chileno y basándose en resultados de investigaciones, es posible señalar que entre las principales características que presentan las actuales prácticas de enseñanza de los docentes están las siguientes:

Las prácticas pedagógicas se sustentan en creencias. Estas creencias son previas al ingreso que hacen quienes quieren ser profesores, a los programas de formación inicial y difícilmente dichos programas las modifican.

Los profesores creen que la mejor forma de enseñar es la que se realiza de acuerdo a parámetros tradicionales, es decir, sobre la base de establecer relaciones verticales y poco interactivas entre profesor y alumnos (González, 1999).

La primera experiencia profesional ejerce un efecto importantísimo en las prácticas futuras. Al momento de iniciarse profesionalmente, quienes tuvieron una mala experiencia señalan como objetivo prioritario aspectos de orden formativo, mientras que quienes tuvieron una experiencia exitosa, se focalizan en aspectos de orden intelectual (Pasmanik, 2001).

En las prácticas predominan saberes de sentido común y de la experiencia. Respecto de los saberes que poseen y utilizan los profesores en sus prácticas de enseñanza, existe un predominio de saberes de sentido común y saberes de la experiencia, adquiridos en su propia experiencia escolar (como alumnos de escuelas primarias y secundarias) y en el contexto profesional en el cual están insertos (pares, cultura escolar), lo que favorece la reproducción de estrategias y metodologías de enseñanza aprendidas y replicadas de manera poco crítica (Latorre, 2002).

Los contenidos disciplinares son dominio del profesor. La relación entre profesores y alumnos se desarrolla, privilegiadamente, a través de los contenidos de asignatura y estos son dominio del profesor (Villalta, 2000). Sin embargo, los profesores no enseñan la totalidad de los contenidos que definen los programas de estudio para cada nivel y período escolar ni utilizan la totalidad del tiempo disponible para enseñar. Al interior de la hora pedagógica (de 45 minutos) los tiempos de enseñanza ocupan, aproximadamente, un tercio, es decir, 15 minutos y el resto del tiempo se distribuye en pasar la lista de los alumnos, controlar el orden y la disciplina para dar inicio a la hora de clases y dar instrucciones.

La estructura de las clases se basa en un diseño lineal. En la realidad intra-aula predomina un trabajo construido centralmente sobre un diseño lineal, los docentes son bastante reacios a incorporar cambios estructurales importantes en sus planificaciones previas y su quehacer.

Los aportes de los estudiantes son considerados solamente durante la clase misma, pero los docentes no los incorporan como elementos nuevos a su ejercicio profesional. El énfasis de la clase está en la concreción reproductiva de la estructura planificada previamente, lo que evidencia una gestión pedagógica instaurada a partir de la normatividad (Guzmán, 2002).

Hay debilidades y vacíos en los contenidos a enseñar. Un aspecto en el que hay coincidencia entre lo señalado por el informe de la OCDE (2004) y los resultados de Chile en el TIMSS, es que los docentes chilenos, actualmente en ejercicio, poseen debilidades importantes respecto del conocimiento y dominio de los contenidos disciplinares que deben enseñar a sus alumnos, de las estrategias didácticas específicas para hacerlo y de las relaciones que se pueden establecer entre los contenidos de su asignatura y otros campos del saber (Latorre, 2005).

Cualquier profesión se define por atributos que delimitan su identidad y su sentido. Se configura en saberes que se articulan en torno a objetos definidos y se traducen en referentes de acción profesional que construyen un lenguaje específico, se apoyan en convicciones y valores compartidos, configurando consensos acerca de cómo proceder en una realidad particular (Hernández, 1993). La profesionalidad se constituye en función de una calificación que debe ser reconocida y que exige de una preparación y de un área de conocimiento definida. Así, ella establece las condiciones por las que se distingue a un aficionado de un profesional.

En la profesionalidad docente, estos saberes están condicionados por constructos culturales y estructuras sociales, que actúan como soporte invisible de la toma de decisiones acerca de contenidos, metodologías, acciones e interacciones que condicionan la vida de estudiantes y profesores/as en las instituciones escolares. Esto ha llevado a algunos autores a plantear que el conocimiento profesional docente es un conocimiento intuitivo y tácito, organizado en estructuras o esquemas de conocimiento que facilitan la acción profesional; un conocimiento que funciona con conceptos prototípicos, que permiten la identificación y el abordaje de situaciones, contiene guiones que conducen a respuestas típicas a situaciones típicas, es acrítico y a teórico, difícil de verbalizar por los propios docentes (Torres en Jackson y otros, 2002).

Para algunos autores, el impacto de la formación inicial en el ejercicio de las prácticas docentes es relativo (Latorre y otros, 2004).

Más bien atribuyen los problemas en el ejercicio profesional a las representaciones que los/las profesores/as tienen de su desempeño y de las posibilidades de los/as estudiantes, así como de la capacidad reflexiva del profesor/a, de su autonomía frente al rol establecido histórica, social y culturalmente (Pasmanik, 2001).

Esto lleva a plantear la existencia de marcos de referencia que operan como mapas y definen patrones culturales relativos al quehacer docente (Prieto, 2001); lo que, entre otras cosas, significa considerar que los/as profesores/as inician su proceso de formación a lo largo de su experiencia de vida en el sistema escolar, lo que no ocurre en otras profesiones. Esto implica reconocer que los/as estudiantes que ingresan a las carreras de Pedagogía ya tienen construida una representación de lo que es ser profesor.

De ahí que la formación inicial docente debiera potenciar quiebres y fracturas en los esquemas cognitivos y emocionales que los futuros profesores traen desde el sistema escolar; lo que supone conocer y comprender sus representaciones sobre el saber docente, la acción pedagógica, los roles de estudiante y profesor, entendiéndolas como verdaderos esquemas de pensamiento, de acción e interacción, que de no ser abordados intencionalmente podrían marcar su futuro quehacer docente.

Esto justifica la necesidad de develar creencias, esquemas o mapas significativos representacionales y de acción sobre el saber docente construido por estudiantes de Pedagogía, así como las experiencias significativas que han dado lugar a estas construcciones sociales simbólicas. Su comprensión, además, podría aportar a la descripción de la forma como se configura el campo de conocimiento profesional de los/as profesores/as.

2.7.2. Principios básicos de la formación del docente

La profesión docente tiene unas funciones y unos rasgos característicos, como hemos visto anteriormente, pero también tiene, como otras profesiones, condiciones que deben

tenerse en cuenta en cualquier plan de formación del profesorado, para preparar a los docentes y para mejorar sus condiciones de trabajo, Marcelo (1995) establece que algunos de estos condicionantes son a nivel escolar:

La burocratización del trabajo del profesor. Al profesor se le considera en muchos casos, como un agente de aplicación curricular, que toma pocas decisiones y está sometido a una organización jerárquica. La tendencia en los últimos años en nuestro país no propicia la autonomía de los profesores, sino que incrementa los controles burocráticos.

Al profesor en la actualidad se le demandan muchas responsabilidades, lo que implica que tenga que especializarse y ampliar sus destrezas para responder a estas demandas. Sin embargo, autores como Fernández (1990) o Handal (1992) consideran que este proceso no profesionaliza, sino que proletariza las condiciones de trabajo del profesorado. El docente a la vez que intensifica su tarea pierde autonomía al verse sometido cada vez a mayores presiones y peores condiciones de trabajo (Hargreaves, 1992).

La profesión docente tiene una progresiva feminización, sobre todo en la Educación Infantil y en la Educación Primaria, y aunque al aumentar el nivel educativo la presencia de mujeres es menor, ésta sigue siendo importante. La feminización de los niveles educativos ha tenido repercusiones en la cultura profesional de los docentes.

La actuación profesional de los docentes, solos con sus alumnos, da aislamiento a esta profesión, da al docente un carácter individualista. Este aislamiento de los profesores es más propio, en nuestra sociedad, del docente de Secundaria y el universitario, porque en la educación infantil y en la primaria los profesores trabajan más de forma conjunta, en equipos docentes, colaborando unos con otros.

La profesión docente se caracteriza por ofrecer pocos incentivos a los profesores que supongan evolución y motivación para la mejora. Esto hace de la docencia una carrera plana, donde los distintos niveles educativos no están relacionados entre sí como deberían, porque no se recompensa la competencia del profesor.

Es la docencia una profesión de riesgos, y no sólo de riesgos físicos (agresiones y violencia), sino sobre todo psicológicos. Desde los años 80 y especialmente en la actualidad, expresiones como estrés, ansiedad o malestar están presentes en la vida de los centros educativos.

El estrés del docente se produce por la experiencia de vivir emociones desagradables, como la cólera, la tensión, la frustración, la ansiedad, etc., mientras que el malestar docente en palabras de Esteve (1994) es el efecto permanente producido por las condiciones psicológicas y sociales en que se ejerce la docencia, estas causas pueden ser tanto contextuales como personales.

La naturaleza misma de la enseñanza exige que los docentes se comprometan en su formación y desarrollo profesional durante toda su carrera, pero las necesidades concretas y las formas de llevar a la práctica ese compromiso variarán según las circunstancias, las historias personales y profesionales y las disposiciones vigentes en cada momento. Para Day (2005) la carrera profesional del docente es un desarrollo profesional continuo que, partiendo de la formación inicial, va evolucionando, mejorando y adaptándose a la realidad y que se produce en tres entornos: en la enseñanza directa, con la asistencia a cursos, seminarios, conferencias, etc., en el aprendizaje en la escuela por el trabajo y la colaboración con los compañeros y en el aprendizaje fuera de la escuela, colaborando con grupos de otros niveles educativos, participando en grupos de reforma, etc.

Se comparte la idea de que la formación de profesores se extiende a lo largo de toda la carrera profesional, y que en este sentido, la formación inicial no es más que la primera etapa del trayecto formativo, pero cuya eficacia es básica; lo que lleva a indagar cómo debe ser, cómo hay que preparar a los docentes para que empiecen a enseñar.

El profesor actual necesita de ciertos conocimientos como psicología, pedagogía y de didáctica, además de la adquisición de habilidades sociales, que les permita saber cómo son y cómo conocen aquellos que van a ser sus alumnos y cuáles son sus características. El objetivo de estos conocimientos es mejorar su enseñanza como docentes y el aprendizaje de los alumnos (Márquez y Tójar, 2008).

Sin embargo, existe un claro problema de calidad de la formación inicial, de saber qué es lo que vale en la formación de un docente, qué contenidos de los que se imparten son inadecuados y cuáles son necesarios. Es, por tanto, una cuestión de orden curricular, una búsqueda por determinar un modelo de formación adecuado a la realidad profesional de las aulas.

Para establecer un modelo de formación inicial del profesorado, no es suficiente con definir y conceptualizar dicha formación, sino que se debe establecer cuáles son los principios básicos sobre los que debe descansar dicho modelo. En este sentido, Marcelo (1995) establece ocho principios básicos en la formación del profesorado como disciplina:

Ha de ser concebida como un continuo, como un proceso que, aunque compuesto por fases diferenciadas mantenga unos principios éticos, didácticos y pedagógicos comunes, independientemente del nivel de formación del profesorado al que nos refiramos.

Es necesaria la integración entre la formación del profesorado respecto de los contenidos propiamente académicos y disciplinares y la formación pedagógica de los profesores.

Es fundamental la integración entre la teoría y la práctica, de forma que aprender a enseñar se realice mediante un proceso donde el conocimiento práctico y el conocimiento teórico puedan integrarse en un currículum orientado a la acción.

Hay que buscar un isomorfismo entre la formación recibida por el profesor y el tipo de educación que posteriormente se le pedirá que desarrolle.

Es necesario concebir la formación del profesorado como un fenómeno social y dinámico en el que influyen tanto las características de los sujetos que en ella participan como el contexto en que se desarrolla y la interacción entre los participantes.

El principio de individualización debe ser un elemento integrante de la formación del profesorado, entendida la enseñanza como actividad con implicaciones científicas y tecnológicas, y por tanto, aprender a enseñar no debe ser un proceso homogéneo sino que estará en función de las características personales del profesor y del grupo de docentes.

En estrecha relación con el principio de individualización aparece el de supervisión, entendido como un instrumento de mejora de la enseñanza del profesor y básica en la etapa de formación inicial.

El octavo principio básico para la formación del profesorado es el de la indagación-reflexión. La indagación reflexiva es una estrategia para entrenar al profesor, no sólo en formación sino también en ejercicio, a que sea consciente de la problemática de su práctica de enseñanza, ya que analiza las causas y consecuencias de la conducta docente más allá del aula.

Junto a estos principios básicos de la formación del profesor, que dan un enfoque sobre esta disciplina, según Day (2005), que conocer la realidad sobre la que se fundamenta la evolución y el desarrollo profesional de los docentes, y ser conscientes de una serie de hechos tales como que:

El profesor es, junto al alumno, el sujeto activo más importante de la escuela y sólo podrá cumplir sus fines educativos si está bien preparado para la profesión y es capaz de mantener y mejorar sus aportaciones a ella a través de un aprendizaje constante en el transcurso de su carrera.

Una de las tareas principales del docente es inculcar al alumno la disposición para el aprendizaje durante toda la vida y, en consecuencia, debe mostrar un compromiso respecto a su aprendizaje continuo.

El desarrollo profesional a lo largo de la carrera es necesario para todos los docentes con el fin de renovar y revisar sus destrezas y conocimientos.

El aprendizaje circunscrito sólo a la experiencia acaba limitando el desarrollo profesional del docente.

El pensamiento y la acción de los profesores es el resultado de la interacción entre su historia vital, la fase de desarrollo en la que se encuentren, la estructura del aula y de la escuela y los contextos sociales y políticos en los que trabajen.

Las aulas están pobladas por estudiantes con distintas motivaciones, disposiciones y capacidades para el aprendizaje, que proceden de medios distintos; por tanto la enseñanza es un proceso complejo.

El desarrollo profesional del docente va unido a su forma de entender el currículo, en consecuencia, los contenidos y los conocimientos pedagógicos no pueden alejarse de las necesidades personales y profesionales de los docentes ni de sus fines morales.

El docente se tiene que involucrar en su proceso de aprendizaje y desarrollo profesional, no es posible formarse de forma pasiva.

El pleno desarrollo de la escuela, depende del desarrollo satisfactorio de los docentes.

La planificación y el apoyo a la formación docente (inicial y continua) es una responsabilidad conjunta de los docentes, las escuelas y las administraciones educativas.

Según lo expuesto el currículo de la formación del profesorado está en función de las necesidades sociales, políticas y económicas, así como del modelo de escuela y del profesor que se establezca. En sus orígenes la sociedad industrial buscaba de los profesores que dieran una preparación elemental a sus trabajadores sin necesidad de ampliar los niveles de conocimientos, pero hoy, en la sociedad del conocimiento, se demanda de la escuela que dé formación, certifique el grado de conocimiento de los alumnos y sea motor de cambio social, que eduque para esta sociedad concreta.

Para que la escuela cumpla las funciones que de ella se demanda debe buscar un modelo de formación docente que se ajuste tanto a los principios básicos de formación, como a los condicionantes sociales del profesorado y a la demanda social de la escuela.

Un modelo de formación docente es un diseño para el aprendizaje de la práctica profesional de la enseñanza, que se debe hacer extensivo al profesorado de un mismo nivel educativo pero que debe basarse en la reflexión y la adaptación a los distintos contextos educativos, es decir, debe hacer al docente competente para desenvolverse en los distintos contextos, ámbitos y situaciones educativas.

Distintos autores, según Marcelo (1995), utilizan términos diferentes para designar las orientaciones conceptuales sobre la formación del profesorado, así, Zeichner utiliza, desde 1983, el concepto de paradigma de formación del profesorado, para referirse a las creencias y tendencias sobre la enseñanza, los profesores y su formación y determina cuatro paradigmas distintos de formación de profesorado: el tradicional-artesano, el personalista, el conductista y el orientado a la indagación.

Éstos se agrupan en dos dimensiones: Cierto vs Problemático, en el que la formación del profesorado entiende los contextos sociales en los que desempeña su labor como ciertos o válidos o bien como problemáticos y discutibles.

La segunda dimensión es Recibido vs Reflexivo, en el que el currículo de formación es establecido o no de antemano y por tanto transformable (Zeichner, 1983). Feiman-Nemser (1990) opta por el concepto menos ambicioso de orientaciones conceptuales, entendidas como un conjunto de ideas acerca de las metas de la formación del profesorado y de los medios para conseguirlas. Una orientación conceptual incluye una concepción de la enseñanza y del aprendizaje y una teoría acerca del aprender a enseñar.

Estas concepciones deberían dirigir las actividades prácticas de la formación del profesorado. Pérez (1992), por su parte, introduce el concepto de perspectiva: la perspectiva académica, la técnica, la práctica y la de reflexión en la práctica.

En cualquier caso, ninguno de los paradigmas, orientaciones o perspectivas, explican en su totalidad la complejidad de la formación del profesorado y desde luego, todas se refieren a la formación inicial, dejando la permanente o continúa como un aspecto a tener en cuenta a lo largo del desarrollo profesional.

Las características y los elementos de la formación docente, tanto a nivel teórico como práctico, serán analizados a continuación, pero sentando las bases de lo que se expone, plantea, si realmente es fácil en la práctica diferenciar un paradigma o modelo de formación de otro, si los programas de formación no están dirigidos por una ideología concreta y, por tanto, limitan los análisis y la toma de decisiones sobre cómo debe ser el modelo de formación inicial del profesorado.

Cada orientación o perspectiva destaca diferentes aspectos que deben considerarse, pero ninguna ofrece el marco completo para guiar un programa de formación inicial de profesorado, cada una ofrece una visión. Puede esto llevar a considerar que no hay un modelo único de formación docente.

2.7.3. Perfil del Docente

La labor de enseñar se encuentra estrechamente vinculada con la historia de la humanidad, todas las sociedades, en todas las épocas, han elaborado imágenes y valores sobre la persona del maestro y su labor pedagógica. Los griegos, los romanos, o padres de la Iglesia como San Agustín o Santo Tomás de Aquino ya dejaron sus reflexiones sobre el maestro y el papel que debía desempeñar. En el siglo XVIII la corriente filosófica y pedagógica de la Ilustración da gran importancia a la educación, considerándola como una fuerza importante para el progreso de la humanidad. Además, esta corriente define claramente el perfil profesional y asegura que el maestro debe poseer determinadas características personales: elevada educación, amplia cultura general, sabiduría, tacto y amor, desarrollándose un modelo de organización que funcionaría con éxito durante muchos años y que trascendería a muchos países (Monterrosa, Benavides y Cantillo, 1998). Sin embargo, esta actividad se consolida como profesión cuando los países estructuran sus propios sistemas educativos.

El final del siglo XX se caracteriza por las reformas educativas llevadas a cabo por los gobiernos occidentales, estas reformas tenían unas metas comunes, entre las que destacan: lograr el acceso de la educación para todos los ciudadanos, mejorar la calidad del servicio educativo y de los resultados, establecer un sistema de relación e información con los miembros de la comunidad escolar sobre el proceso educativo y los resultados, revisar los contenidos que se integran al currículo e incorporar los aportes de la psicología educativa y de las teorías sobre el aprendizaje a las orientaciones para la formación de los docentes.

El docente, a lo largo de la historia y en la actualidad, cumple una función social, es el formador de las nuevas generaciones, alguien que, además del conocimiento necesario

tiene las habilidades para el ejercicio de la profesión y debe ser modelo para sus discípulos. En un modelo de educación tradicional el docente es el que aporta la información, tomando el rol de director del proceso educativo, siendo él y su materia el centro de la enseñanza, sin espacio para la confrontación con el alumnado. El alumno es, de este modo, el receptor del proceso de enseñanza, el que recibe el conocimiento y tiene como misión aprenderlo y repetirlo de la misma manera que lo recibió.

En la actualidad, el cambio que se ha producido en la sociedad, y por tanto en la escuela, demanda otro tipo, otro modelo de profesor, porque otras son las necesidades de los alumnos y de la sociedad, y si el docente cumple una función social, la de enseñar a las nuevas generaciones a vivir en la época y el entorno social y económico que les ha correspondido, entonces, sin lugar a dudas, su papel debe modificarse. La sociedad presente y futura exige al docente enfrentarse a situaciones difíciles y complejas, a entornos en los que se concentran toda la población hasta los 16 años, con la heterogeneidad, la diversidad cultural y la presión creada por los cambios tan acelerados que se están produciendo en los procesos sociales.

De esta forma se hace patente que la función docente adquiere mayor relevancia y trascendencia, aunque esté menos reconocida socialmente, deja de tener como misión única la de transmitir conocimientos y educar en valores a las nuevas generaciones, para convertirse, además, en el guía de un proceso, el educativo, a través del cual tendrá que facilitar a sus alumnos las herramientas necesarias para que puedan vivir, convivir y desenvolverse en el presente y en el futuro. El docente es el actor principal en el proceso de mejora de la calidad educativa, pues es el nexo en los procesos de aprendizaje de los alumnos y las modificaciones en la organización institucional. Además, como afirma Bar (1999), las reformas educativas se traducen en las escuelas y llegan al aula por medio del docente.

Para determinar el perfil del profesorado del siglo XXI, tendremos que pensar en las características de los alumnos que vamos a formar y en lo que la sociedad demanda de la educación. Se vive un rápido cambio en las escalas de valores, tendencias, actitudes, creencias y esto provoca nuevas necesidades a las que habrá que dar respuesta desde la escuela.

Los cambios acelerados que nos rodean modifican la forma en que vivimos, cómo trabajamos y cómo educamos a nuestros niños, por tanto implican un cambio en las instituciones educativas y en las funciones de los docentes.

La profesión docente tiene unas dificultades estructurales que vienen marcadas, entre otras cuestiones, por la presión que originan los cambios sociales tan acelerados de la vida contemporánea y que exige transformaciones constantes de los profesionales para anticiparse y proyectarse de cara al futuro inmediato y por la resistencia al cambio de las instituciones escolares.

Esta situación provoca en los docentes un sentimiento de inseguridad e incertidumbre acerca de su futuro y les hace perder la vista de la finalidad de su labor.

Entre los cambios que afectan directamente a la forma de enseñar se encuentran las TICs, que cambian los esquemas y algunos de los objetivos de la educación. Hasta ahora la única fuente de información, o al menos la fundamental, era el docente, a través del centro educativo. El maestro era el centro del proceso educativo, el encargado de transmitir el conocimiento a la siguiente generación, el que conocía y dominaba la materia a enseñar y, por tanto, el único que podía transmitirla. Pero esto ha cambiado con la cantidad de información a la que estamos expuestos y acostumbrados en los últimos años, ahora el alumno también tiene acceso a la información, al saber, al conocimiento, y lo que necesita es aprender a procesar, comunicar y transformar esa información: aprender a aprender.

La escuela en la actualidad debe cumplir otra función, que desde luego no es únicamente la de transmitir conocimientos, sino que debe incorporar diferentes habilidades, que vayan desde el acceso a la información hasta su transmisión en distintos soportes una vez tratada.

Debe, también, incluir la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como elemento esencial para informarse, aprender y comunicarse; se trata de enseñar al alumno a investigar, a analizar, a seleccionar, a no perderse en un mundo de datos e

informaciones, a saber aprovecharlos en su propio beneficio y conforme a sus necesidades y deseos.

El alumnado tiene que formarse para ser competentes en la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como instrumento de trabajo intelectual y esto implica utilizarlas como transmisoras y generadoras de información y conocimiento. Las TICs serán, por tanto, herramientas en el uso de modelos de procesos matemáticos, físicos, sociales, económicos o artísticos y, al mismo tiempo permitirán procesar y gestionar adecuadamente información abundante y compleja, resolver problemas reales, tomar decisiones, trabajar en entornos colaborativos y generar producciones responsables y creativas.

En síntesis, el uso de las TICs desarrollará la competencia digital e implicará formar personas autónomas, eficaces, responsables, críticas y reflexivas al tratar y utilizar las nuevas informaciones, así como al valorarlas y contrastarlas.

El docente, por su parte, se enfrenta a un doble reto, por un lado, el de aprender a utilizar las TICs para su provecho, preparación y adecuación personal y profesional y por otro el de llevar a cabo su incorporación en el aula, lo que supone establecer nuevos objetivos. Este nuevo modelo exige al profesor estar actualizado y capacitado constantemente para el desarrollo de estrategias y habilidades que le permitan transmitir al alumno los conocimientos y descubrir las aptitudes. Deben propiciar los recursos virtuales para que los estudiantes estén lo más cómodos posibles en el desarrollo de los procesos educativos, deben ser, también, gestores de la autoformación del alumnado y guías o mediadores en el aprendizaje autónomo de los alumnos.

En el momento actual el profesor requiere nuevas estrategias, percepciones, experiencias y conocimientos para intentar dar respuesta a los múltiples interrogantes que se le presentan cada día. Para ello es necesario concebir al docente bajo otro paradigma, no sólo definir un listado de competencias que debe tener, sino que es preciso desentrañar qué elementos cognitivos, actitudinales, valorativos y de destrezas favorecen la resolución de los problemas educativos, desde todos los niveles de desempeño del docente, para

que, de esta manera, sea posible identificar y analizar aquellas capacidades requeridas por un grupo social determinado y en un contexto específico, lo cual dará a este perfil la pertinencia social.

Se concibe, desde esta perspectiva, a un educador capaz de despertar el interés por aprender, cómo aprender y mantener al día estos conocimientos (Galvis, 2007). Cualquiera que sea el perfil del docente como un profesional de la educación, sus competencias y funciones constituyen un problema teórico y práctico difícil de resolver, que se encuentra, además, influenciado por las condiciones contextuales y personales de cualquier proceso de enseñanza aprendizaje.

El perfil del profesorado viene determinado por dos conceptos, capacidad y competencia.

La capacidad hace referencia al final de un proceso en el que se ha dotado al profesional de los conocimientos, procedimientos, actitudes y valores necesarios para desempeñar su tarea y la competencia es un proceso variado y mucho más flexible que se va alcanzando a lo largo del desarrollo de la profesión generando nuevas capacidades. Las competencias tienen valor cuando se construyen desde el aprendizaje significativo y se apoyan en el constructivismo, cuando es el sujeto quien construye su propio conocimiento.

Del docente se demanda que forme ciudadanos capaces de desarrollarse en la sociedad actual y en la futura, por tanto, se le pide que sea más que un maestro, es necesario que sea un intelectual, un guía cultural, un organizador, un animador, un mediador intercultural, etc., y además que desarrolle unas competencias profesionales. Pero qué entendemos por competencia. Para Rul y Cambra (2007), el concepto de competencia, pese a sus limitaciones, es ampliamente compartido, se trata de la capacidad general o potencialidad adquirida por una persona, que le permite seguir aprendiendo y utilizar esa base aprendida para encarar situaciones y resolver problemas reales, así como desarrollar proyectos personales, cívicos y profesionales.

Ser competente no es sólo ser hábil en la ejecución de tareas y actividades concretas, sino más allá de ello, ser capaz de afrontar, a partir de las habilidades adquiridas, nuevas tareas o retos que supongan ir más allá de lo aprendido (Monereo y Pozo, 2007).

En una concepción dinámica de las competencias se plantea que: se adquieren, se movilizan y se desarrollan continuamente y no pueden explicarse y demostrarse independientemente de un contexto, por lo que para ser competente no basta con saber hacer, se requiere saber ser y actuar holísticamente como sujeto que hace parte y se integra a esa realidad que quiere comprender (Galvis, 2007).

Las competencias que deben conformar el perfil profesional de los docentes, en la sociedad de las próximas décadas, pueden sintetizarse para Galvis (2007) en: un docente con actitud democrática, convicción de libertad, responsabilidad y respeto por todas las personas y grupos humanos, con principios éticos sólidos expresados en una auténtica vivencia de valores y con consistente formación pedagógica y académica, autonomía personal y profesional.

Además, debe poseer amplia formación cultural, con una real comprensión de su tiempo y de su medio, que le permita enfrentar con acierto y seguridad los diversos desafíos culturales con innovación y creatividad.

Esto determina tres tipos de competencias:

- a) Las intelectuales, referidas a lo cognitivo, lógico, científico y pedagógico-didáctico, las cuales sirven para facilitar procesos de aprendizaje cada vez más autónomos.
- b) Las sociales, dentro de las que se encuentran todas las que involucren procesos sociales, afectivos, éticos, estéticos y comunicativos, la tolerancia, la convivencia, la cooperación, así como también la capacidad de asociarse, de negociar, de emprender y concretar proyectos.
- c) Las interpersonales, incluyen las productivas que permiten al docente estar abierto e inmerso en los cambios para orientar y estimular el aprendizaje, y las especificadoras, que contribuyen a la capacidad de aplicar los conocimientos fundamentales a la comprensión de los sujetos y la institución, así como también a observar las situaciones de la realidad pedagógica y actuar en consecuencia.

Los docentes del siglo XXI, no pueden permanecer estancados en los modelos de formación que se han venido desarrollando, en los que se forman esencialmente en la adquisición de capacidades, de contenidos curriculares de las distintas áreas de conocimiento y de las didácticas específicas de cada materia, sino que la profesión docente tiene que aceptar el desafío de ampliar el horizonte cultural, de intervenir activamente en el mundo actual y de formar ciudadanos para ese mundo cambiante que les ha tocado vivir.

2.7.4. Conexión Teórica – Práctica en la Formación Docente

2.7.4.1. Características de la formación docente

Hasta el momento hemos analizado los principios básicos que deben dirigir la formación del profesorado y planteado los rasgos y dificultades de la profesión, así como cuál debe ser el perfil del docente, por tanto, es ahora el momento de ver qué modelo o modelos de formación inicial del profesorado se ajustan a las características que debe tener un docente del siglo XXI para desempeñar su labor.

Portilla (2002) a partir de Pérez Gómez (1992) distingue cuatro perspectivas básicas de los modelos de formación docente que se identifican con diferentes orientaciones de la enseñanza:

Perspectiva o modelo académico, se fundamenta en la idea de que el proceso de enseñanza es el encargado de transmitir conocimientos. El profesor es un experto en algunas disciplinas y su misión es “enseñar” los contenidos de dicha disciplina a los alumnos, quienes deben “aprender” esos contenidos. La formación del profesorado estará relacionada, por tanto, con el dominio pleno de las disciplinas cuyos contenidos debe transmitir. En este enfoque de la docencia y la formación se pone el acento en que lo esencial es que el docente conozca sólidamente la asignatura que va a enseñar, lo cual supone priorizar la formación disciplinaria (Diker y Terigi, 1997) y considerar la formación pedagógica como superficial e innecesaria e incluso como un obstáculo para la formación docente (Davini, 1995).

Dentro de esta perspectiva hay dos enfoques extremos: el enciclopédico y el comprensivo.

En el enciclopédico la competencia del profesor reside en la posesión de los contenidos disciplinares requeridos y en la capacidad para explicar con claridad y orden dichos contenidos. Se evalúa principalmente la adquisición de los contenidos conceptuales, dando menos importancia a la formación didáctica, contextual, en habilidades, actitudes y destrezas que deben complementarse en la formación pedagógica del docente.

El enfoque comprensivo concibe al docente como un sujeto pensante que comprende la estructura lógica de la materia a impartir, sabe los conocimientos y el desarrollo histórico de los mismos y se propone que la enseñanza sea un conjunto de hechos interconectados. Para alcanzar este enfoque, la formación docente se debe sustentar en la comprensión de la estructura epistemológica y conceptual de las disciplinas.

En ambos casos la formación del profesor se asienta en las adquisiciones de la investigación científica, ya sea disciplinar o de didáctica de las disciplinas (Pérez, 1992).

Perspectiva o modelo técnico. Este modelo se preocupa por darle a la enseñanza un nuevo estatus, fomentando grandes avances en el estudio y desarrollo de la práctica docente. Aquí el docente es un técnico que busca “recetas de enseñanza” para tratar de llevarlas a la práctica, de manera que el alumno aprenda.

El problema aparece cuando no se tienen en cuenta el contexto social y las características intrínsecas de los alumnos y docentes que participan directamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Este enfoque “establece una distinción clara entre el conocimiento teórico y el conocimiento práctico y entiende el segundo como una aplicación del primero” (Diker y Terigi, 1997), de ahí el impacto que dicho modelo ha ejercido y ejerce sobre las prácticas, en particular, y la formación de los docentes, en general. Desde esta perspectiva se centra la atención en el conocimiento y las destrezas necesarias para la enseñanza, estando estas destrezas derivadas de la investigación proceso-producto: aprender a enseñar implica la adquisición de principios y prácticas derivadas de los estudios científicos sobre

la enseñanza y la competencia se define en términos de actuación (Feiman-Nemser, 1990).

Uno de los programas más representativos de esta perspectiva ha sido la Formación del Profesorado basado en Competencias, es decir, en las habilidades y destrezas necesarias para desarrollar la tarea. El profesor es, así, un técnico que garantiza su enseñanza si cumple con su función instrumental, donde a problemas concretos y generalizables deberá aplicar principios generales y conocimientos científicos, de tal modo que si los reproduce fidedignamente producirán los resultados requeridos. Desde esta racionalidad instrumental se forman docentes en los que la práctica y la investigación están desvinculadas, y que en el desempeño de su tarea profesional se verán obligados a formarse sobre su propia experiencia docente.

De este enfoque se distinguen dos corrientes de la formación del profesorado: el modelo de entrenamiento, el más mecanicista, en el que la formación se sustenta en las relaciones entre los comportamientos de los docentes y el rendimiento de los alumnos. Se seleccionan conductas docentes que generen rendimientos académicos elevados en los alumnos, con la complejidad de establecer relaciones entre el comportamiento de los docentes y los resultados académicos de sus alumnos, ya que el proceso de enseñanza se encuentra influido por otras variables situacionales, contextuales y cognitivas.

La otra corriente está representada por el modelo de adopción de decisiones que considera que los descubrimientos de la investigación sobre la eficacia del profesor no deben trasladarse mecánicamente en forma de habilidades de intervención sino convertirse en principios y procedimientos que los docentes utilizarán al tomar decisiones y resolver problemas en su vida cotidiana en el aula (Pérez, 1992). Este modelo implica el aprendizaje de teorías de intervención en el aula, ya que el docente deberá tomar la decisión de la utilización de estas técnicas según el problema que se presente.

Esta racionalidad técnica supuso un progreso frente al empirismo del enfoque tradicional, que desarrollaba la práctica docente en la teoría de la disciplina, pero la racionalidad técnica, en sí misma, tampoco puede aplicarse a la solución general de los problemas

educativos, porque toda situación de enseñanza está influenciada por una estructura social, el aula, y es cambiante, incierta y compleja, por tanto, no puede estar sometida a unas reglas y técnicas generales.

Perspectiva práctica, este modelo o perspectiva surge como una crítica al anterior, es un modelo reflexivo sobre la práctica que contempla la enseñanza como una actividad en la que no se pueden dar recetas, ni dictar normas, para obtener los productos deseados. En un enfoque tradicional la enseñanza se concibe como una actividad que se aprende por un proceso de ensayo-error, donde la relación entre docente y alumnos es el vehículo más apropiado para transmitir los conocimientos del profesor de manera no reflexiva y como producto de la rutina dentro del aula. Bajo esta perspectiva, el docente es considerado como un recipiente pasivo de este conocimiento, que permite que los aprendizajes adquiridos durante su formación inicial se empobrezcan y no enriquece su vida profesional con la formación continua.

Por otra parte, el enfoque reflexivo sobre la práctica da al profesor el papel de un profesional de la enseñanza que se mueve en situaciones complejas, cambiantes, inciertas y conflictivas; haciendo del docente un investigador en el aula. La reflexión se convierte en un proceso en el cual la investigación es el medio que permite tanto al profesor como a los alumnos acercarse a la realidad y aprender vinculándose a la misma; generándose un pensamiento apegado a la realidad, sin búsqueda de imitación o reproducción, sino con posturas críticas y reflexivas (Portilla, 2002). La formación docente se basa principalmente en el aprendizaje de la práctica, para ella y desde ella, es decir, la experiencia obtiene una trascendencia fundamental.

Si se parte de la idea de que la enseñanza es una actividad compleja que se desarrolla en escenarios singulares, claramente determinada por el contexto y donde el docente debe enfrentarse a situaciones prácticas imprevisibles que exigen a menudo resoluciones inmediatas para las que no sirven reglas técnicas ni recetas de la cultura escolar. Por esto el conocimiento que se requiere del profesional es un conocimiento en parte siempre emergente, elaborado sobre la práctica diaria, creativo y fruto de una metodología propia (Diker y Terigi, 1997).

Perspectiva de reflexión en la práctica para la reconstrucción social. Esta perspectiva, estrechamente ligada a la anterior, concibe la enseñanza para Pérez (1992), como una actividad crítica, una práctica social saturada de opciones de carácter ético, en la que los valores que presiden su intencionalidad deben traducirse en principios de procedimientos que rijan y se realicen a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Ve al profesor como un profesional autónomo que reflexiona críticamente sobre su práctica docente. Alguien que va en busca de las características que se presentan en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en el contexto en el que se desarrolla, de tal manera que su acción reflexiva facilite el desarrollo autónomo de todos los que participan en el proceso educativo.

“En el modelo reflexivo de educación del profesorado, se intenta convertir la práctica en una experiencia de aprendizaje. Se espera que el estudiante aprenda a través de la reflexión sobre su práctica” (Atkinson, 2002). La reflexión sobre la propia acción es el punto de partida para conocer la realidad de la labor docente, pero no es suficiente, por sí misma nos puede llevar al conocimiento, pero no necesariamente a mejorar la práctica. Es la reflexión la herramienta del enfoque constructivista, lo que se espera de los profesionales reflexivos es que construyan sus propios conocimientos sobre la enseñanza y los verifiquen a través de la práctica.

La imagen de un profesional reflexivo es la de aquel profesor que es capaz de ver la complejidad de la situación, que se adapta a sus alumnos, les da lo que necesitan y subordina su enseñanza al aprendizaje de éstos (Brown y Coles, 2002).

El modelo reflexivo no está consolidado, y en algún caso ni siquiera legitimado en la formación inicial del profesorado, pero en la práctica del aula muchos docentes se enfrentan a esta realidad en su quehacer cotidiano. Aunque no hayan recibido la formación inicial necesaria o suficiente, reflexionan sobre su tarea, el proceso de enseñanza que están llevando a cabo y el aprendizaje de sus alumnos, y en base a esta reflexión actúa, modifican y/o verifican su labor en el aula.

En la situación actual, la formación inicial del profesorado debe plantearse tres cuestiones básicas: en primer lugar, establecer mecanismos selectivos adecuados para el acceso a

la profesión docente, basados en criterios de personalidad, y no sólo en criterios de cualificación intelectual.

En segundo lugar, sustituir enfoques modélicos de la formación de profesores por enfoques de la formación inicial netamente descriptivos. Por último buscar una mayor adecuación de los contenidos de esa formación inicial a la realidad práctica de la enseñanza (Esteve, 1997).

La idea de que la formación de los docentes debe extenderse a lo largo de toda su carrera profesional no la ponemos en duda, pero esto no implica que la formación inicial de los profesores no tenga un carácter especialmente significativo, puesto que es la primera etapa de formación la que sienta las bases para que los docentes empiecen a enseñar. La importancia de esta formación inicial, como una herramienta básica de los nuevos docentes para enfrentarse a la práctica en el aula, tiene que reconocerse a través de la coherencia y la relevancia con lo que en el futuro será su desempeño profesional. Esta formación debe basarse en contenidos que sean útiles a los profesores en el desempeño de su labor, que les permita conocer la realidad del contexto en el que van a trabajar.

La formación inicial siempre resultará insuficiente, aún en los casos en los que haya sido totalmente adecuada. En tan corto periodo de tiempo, como supone la formación inicial en relación con el desarrollo de la vida profesional de un docente, no se puede abarcar toda la amplitud de conocimientos, destrezas, habilidades y competencias deseables para que el profesor pueda enfrentarse mínimamente preparado a la realización de su tarea.

“Sin lugar a dudas la formación inicial resultará insuficiente. Esta insuficiencia deriva no sólo de que el tiempo que se le asigna es reducido, sino, y sobre todo, de las consecuencias derivadas de los cambios y avances técnicos y culturales que se suceden a ritmo vertiginoso en la sociedad” (González, 1995).

A esta primera etapa formativa que supone la formación inicial, se le da mucha importancia a nivel institucional, se hacen muchas reflexiones e indagaciones teóricas sobre ella y se realizan muchas investigaciones dentro del campo de la Formación del Profesorado, ya que en ella se sientan las bases del desempeño de una profesión, la de

docente. Sin embargo, esta idea inicial no se acompaña de desarrollos prácticos ni actuaciones realmente novedosas.

El currículo de la formación inicial del profesorado dependerá en gran medida del modelo de profesor que queramos conseguir, del paradigma que aceptemos como válido. En base a ese modelo se estructurarán los contenidos que se incluyan en la formación del profesorado, la metodología de trabajo que se siga y los criterios de evaluación que se tengan en cuenta.

Cualquier programa de formación de profesorado debe abarcar tres elementos básicos: Una formación general que incluya aspectos psicopedagógicos, una formación especializada relacionada con el área o la etapa en la que el docente va a desempeñar su labor y una formación práctica que conecte con la realidad de los centros educativos.

Perrenoud (2005) propone nueve criterios básicos⁷ a los que debería responder una formación profesional de alto nivel y, afinándola para centrarse en la formación de docentes, añade un décimo criterio:

- Una transposición didáctica fundada en el análisis de las prácticas y de sus transformaciones.
- Un referencial de competencias que identifique los saberes y capacidades requeridos.
- Un plan de formación organizado en torno a competencias.
- Un aprendizaje a través de problemas, un procedimiento clínico.
- Una verdadera articulación entre teoría y práctica.
- Una organización modular y diferenciada.
- Una evaluación formativa fundada en el análisis del trabajo.
- Tiempos y dispositivos de integración y de movilización de lo adquirido.
- Una asociación negociada con los profesionales.
- Una selección de los saberes, favorable a su movilización en el trabajo.

⁷Perrenoud, PH, *Educatio*, nº 23 • 2005, Diez nuevas competencias para enseñar.

Los criterios anteriormente señalados, suponen que la formación continua es una labor incesable durante toda la trayectoria de la labor educativa, ella conllevará a que los docentes sean más competentes, dependiendo del área específica de formación o especialización.

Por consiguiente, la constante formación de los profesores ayuda de una manera esencial en las prácticas pedagógicas dentro del aula.

En consecuencia, analizado lo anterior, se deja en claro que la constante formación favorecerá en forma significativa a la labor profesional, que ayudará a la innovación y renovación pedagógica de los profesores, en cuanto a la creatividad en aula, como afrontar los diferentes contenidos, como abordar la transversalidad de las clases, a estimular estrategias para el florecimiento de diferentes valores, aptitudes, capacidades, destrezas, competencias, entre otras.

2.7.4.2. Formación Teórica

Es evidente que en la formación del docente se deben combinar los aspectos generales con los propios de la especialidad. La cuestión es determinar la carga relativa de las materias generales o pedagógicas y la de las específicas o de las disciplinas. No hay duda sobre la idea de que un docente debe dominar la materia que va a enseñar.

La formación general incluye componentes de carácter pedagógico que deben estar relacionados con la enseñanza, pero también con el aprendizaje de los alumnos. Junto a este conocimiento pedagógico los profesores deben, por supuesto, poseer el conocimiento del contenido de la materia que van a enseñar.

El currículo de los programas de formación del profesorado debe incluir, tanto en sus aspectos pedagógicos como en los específicos, conocimientos, destrezas y actitudes que permitan a los profesores en formación comprender las complejas situaciones de la enseñanza (Marcelo, 1995). Los profesores necesitan poseer conocimientos amplios sobre la realidad en la que van a trabajar y se van a desenvolver, deben conocer su contexto laboral.

Tienen que conocer las características de los alumnos con los que van a desempeñar su labor: sus características psicológicas y evolutivas, sus formas de acceder al conocimiento y los aprendizajes, así como la manera en que se relacionan con sus iguales y cuáles son sus motivaciones. Y, por supuesto, deben conocer las teorías sobre el aprendizaje y la enseñanza.

Al mismo tiempo, el profesorado necesita ser formado en el dominio de destrezas y habilidades didácticas que le permitan programar y desarrollar sus tareas, resolver conflictos, analizar y reflexionar sobre cuestiones reales del entorno, llevar a cabo métodos de trabajo que potencien su proceso de enseñanza y mejoren el aprendizaje de sus alumnos y evaluar todo el proceso educativo. Por último, el docente debe ser formado en actitudes de respeto y tolerancia, y al mismo tiempo, en la aceptación del importante y relevante papel que realizan como educadores y formadores de los más jóvenes dentro de la sociedad, de los futuros adultos.

En la sociedad actual se debe formar al docente, además, en competencias básicas y necesarias para el desarrollo de su profesión. Simplificar el perfil del docente sería afirmar que los profesores deben saber y deben saber enseñar, es decir, deben estar formados en competencias.

La competencia pedagógico-didáctica y la institucional hacen referencia a la resolución de problemas y/o a los desafíos coyunturales. Es evidente que un docente debe tener criterios de selección de estrategias para intervenir en el aula que potencien y conduzcan al alumnado al aprendizaje. Es labor del docente conocer, seleccionar, utilizar, evaluar, perfeccionar y crear estrategias de intervención didácticas que sean efectivas, además de incluir en su proceso de enseñanza el uso de las nuevas tecnologías.

Los profesores tienen que conocer el sistema educativo y las leyes que rigen y controlan su quehacer en el aula y el diseño y planificación de su labor docente. Debe haber, por parte de los profesionales de la educación una “comprensión de la articulación entre la macro-política del sistema y la micro-política de la escuela y el aula” (Braslavsky, 1999).

Las competencias productiva e interactiva son más estructurales, deben ir encaminadas a que los profesores conozcan el mundo en el que viven e intervengan en él como ciudadanos productivos. Nadie que no comprenda este mundo de cambios puede orientar a niños y jóvenes y promover aprendizajes para el siglo XXI. Del mismo modo los profesores deben aprender cada vez más a comprender a los otros, a aquellos con los que deben interactuar, padres, alumnos, organizaciones sociales, etc., porque sólo entendiendo las características culturales y el funcionamiento de la sociedad se puede ejercer, y transmitir, la tolerancia, la convivencia y la cooperación.

La competencia especificadora hace referencia al necesario proceso de especialización y orientación de toda práctica profesional. Se trata de la capacidad de aplicar los conocimientos fundamentales a la comprensión de los alumnos, de la institución escolar y del proceso educativo. Hoy, los docentes, además de conocer las estrategias metodológicas sobre su disciplina, deben saber aplicarlas a un entorno escolar concreto, con un alumnado específico al que tendrán que dotar de unas competencias básicas.

La importancia de la formación especializada o didáctica es evidente, ya hemos hecho referencia a que no basta con saber qué enseñar, sino que también es necesario saber cómo enseñarlo. Esto incluye en la formación teórica de los docentes, tanto los aspectos didácticos generales, relacionados con los procesos de enseñanza-aprendizaje, como los específicos de las distintas áreas. Por tanto, es necesaria una formación del profesorado en la didáctica de las distintas áreas curriculares, el conocimiento didáctico del contenido incluye diversos componentes tales como: el conocimiento de la comprensión de los alumnos, entender cómo los alumnos comprenden la disciplina y el grado de dificultad que pueden encontrar, cuáles son los mejores métodos, estrategias y materiales didácticos para enseñar una disciplina concreta, y que fin tiene la enseñanza de la materia.

Además de esto, será necesario que el profesor adquiriera las concepciones, valores y creencias de lo que significa enseñar una determinada materia, en un determinado nivel y en un contexto concreto. Es, en resumen, aprender el tratamiento que requiere la enseñanza del contenido de una materia o disciplina, llevar el saber académico a saber enseñarlo y dar el mismo valor a lo que se enseña que al cómo se enseña (Bolívar, 2005).

Cualquier programa de formación inicial del profesorado tiene que incluir, según todo lo expuesto, una base de conocimiento psicopedagógico relacionado tanto con la enseñanza como con el aprendizaje, un conocimiento de la materia o área que se va a enseñar con su correspondiente didáctica, referida al cómo enseñarla y, por último un conocimiento del contexto de trabajo que incluya a la institución escolar y al alumnado.

2.7.4.3. Formación Práctica

Lo primero que se debe plantear a la hora de hablar sobre la formación práctica de los docentes es saber qué es y qué implica formar al docente en y para la práctica profesional. Los futuros profesores deben adquirir, durante su etapa de formación, los conocimientos y capacidades profesionales que les permitan afrontar adecuadamente los problemas prácticos que se les pueden presentar en su futura actividad profesional y les facilite la toma de decisiones de forma racional. Para formar a un profesional con este perfil es necesaria una formación inicial del profesor como “un profesional cuyo conocimiento y capacidades le posibilite seleccionar, organizar y elaborar la información que le permita ir evolucionando en la planificación y desarrollo de su labor profesional como docente” (Azcárate, 1997).

La práctica en la formación no se relaciona sólo con el contexto en que los futuros docentes desarrollarán su trabajo, sino también con la necesidad de que, a través del contacto con la realidad de la enseñanza y con los centros educativos, comiencen a construir y a desarrollar su pensamiento práctico, el cual será en el futuro el encargado de orientar y dirigir tanto la interpretación de la realidad como la intervención educativa.

El conocimiento que se le proporciona al alumno durante su formación debe servirle para entender la realidad y para orientar su práctica, por lo que siempre debe hacerse referencia a ella y permitirle análisis y reflexiones sobre la misma.

El futuro profesor o el profesor novel, a diferencia del experto, no posee un pensamiento práctico elaborado desde la propia experiencia profesional, sino que sus concepciones iniciales son fruto de su experiencia como alumno y de la información teórica recibida. Esto hace necesario que conozca la problemática real de los centros educativos y de las

aulas y que desarrollen procesos constructivos sobre la planificación de su futura acción docente.

El aprender a enseñar es un proceso continuo y construido socialmente que requiere transformaciones dinámicas en las prácticas educativas de los docentes, a las que sólo se puede llegar cuestionando la propia práctica y reflexionando desde ella.

Esto lleva a considerar las prácticas profesionales como el espacio idóneo donde los futuros docentes pueden desarrollar, durante su formación inicial, la disposición reflexiva y pone de manifiesto la importancia de formar en y para la práctica a los profesionales de la educación.

La práctica educativa, hemos dicho anteriormente, es algo más complejo que la observación sobre la misma, es parte de un sistema de conocimientos e ideas, de saberes, actitudes y formas de hacer, es decir, está cargada de teoría. La teoría orienta y delimita la concepción que el docente tiene de la educación, pero las prácticas en un contexto real permiten la formación de profesionales reflexivos y competentes.

La complejidad y dificultad de la práctica docente viene determinada para Fierro, Fortoul y Rosas (1999) por las múltiples relaciones o dimensiones que contiene:

1. Una dimensión personal, ya que la práctica docente es una práctica esencialmente humana.
2. Una dimensión institucional, porque se desarrolla en el seno de una organización, la escolar, y da a la tarea docente un carácter colectivo.
3. Una dimensión interpersonal, por la que la tarea del docente en la institución escolar se fundamenta en las relaciones entre todas las personas que participan en el proceso educativo: alumnos, maestros y padres.

4. Una dimensión social, porque el trabajo docente se desarrolla en un entorno histórico, político, social, cultural y económico concreto, que le imprime ciertas exigencias y marca el entorno más inmediato de su labor.
5. Una dimensión didáctica, que hace referencia al papel del docente en los procesos de enseñanza, a través de los que toma un conjunto de decisiones y guía el aprendizaje de sus alumnos. De tal forma que la planificación y la práctica de cada profesor determinará que su labor se reduzca a una simple transmisión de la información o que constituya una experiencia constructiva.
6. Una dimensión valoral, en cuanto que el proceso educativo nunca es neutral. La acción docente es intencional, está dirigida al logro de unos fines educativos y contiene un conjunto de valores.

En base a estas dimensiones que tiene la docencia, la formación práctica del futuro profesor debe tener unas características fundamentales que les permita a los profesionales enfrentarse a su labor en todas las dimensiones o ámbitos en los que desarrollarán su tarea.

Estas características básicas son:

Deben servir para socializar al profesor. El centro educativo es, además de un lugar de trabajo, un ámbito de formación, porque es el lugar donde el futuro docente adquirirá las herramientas necesarias para poder afrontar la práctica cotidiana en las aulas (Diker y Terigi 1997). Es también la escuela el lugar donde se recrea el marco normativo y administrativo que regula el sistema educativo y donde el docente adquiere su carácter profesional y empieza a sentirse miembro de un colectivo profesional.

Debe considerar que la función del profesorado está vinculada a la sociedad. Si el docente desempeña su tarea en un tiempo y un lugar concreto, condicionado por una estructura económica, política y social que va a determinar su contexto de trabajo, entonces es necesario que conozca el entorno en el que se va a desenvolver profesionalmente.

Debe entender que la docencia implica la relación entre personas. El vínculo que el profesor establece con sus alumnos es la base de la relación educativa, y a partir de éste se establecen otros vínculos con el resto de profesores, los padres de los alumnos, la administración educativa y la comunidad escolar en general.

Debe servir para acercar al conocimiento del alumnado. La educación es un proceso intencional de formación de personas que implica alcanzar unos objetivos concretos. Es necesario que el profesor conozca las características del alumnado que va a formar, y diseñe las estrategias del proceso de enseñanza para potenciar el proceso de aprendizaje de sus alumnos.

Debe fomentar la reflexión sobre la práctica docente. El profesional de la educación durante su etapa de formación debe adquirir la capacidad de reflexionar sobre la propia experiencia, a través de la aportación que recibe desde su formación teórica y el contacto con la realidad de las aulas y las situaciones problemáticas.

Es necesario que durante la formación inicial del futuro docente se diversifiquen las experiencias que se les ofrecen y que se asegure la conexión constante de las disciplinas teóricas con la realidad escolar. El objetivo de esto es garantizar que los futuros profesores puedan ir incorporando a sus estructuras de pensamiento el conocimiento al que van teniendo acceso, tanto desde la teoría como desde la práctica.

La formación práctica de los profesores debería, según lo expuesto, estar orientada hacia el aprendizaje a través de problemas, donde se enfrente a los futuros docentes a experiencias de clase en las que tengan que trabajar en situaciones de asombro, de éxitos, de fracasos, de temores, de alegrías, de dificultades en manejar los procesos de aprendizaje o los comportamientos de los alumnos (Perrenoud, 2001).

La acción reflexiva debe ser una de las bases sobre las que se sustente la formación práctica del profesorado. “Docentes que asumen la acción reflexiva, entienden la naturaleza dinámica de la educación y los modos como depende del contexto y las circunstancias en que se da, a su vez, afrontan los problemas educativos buscando soluciones y emprendiendo acciones para poder resolverlos” (Tallaferro y Dilia, 2006).

Un sistema educativo que busca profesores que formen a sus alumnos en competencias necesita que, durante la formación docente, el profesorado haya sido formado en la práctica reflexiva. Ésta le permite desarrollar estrategias de revisión de sus creencias y concepciones, tener una posición crítica ante su tarea profesional y experimentar cómo los cambios en su práctica docente producen cambios en su forma de pensar y sentir su profesión.

Un modelo reflexivo de la formación del profesorado, según Atkinson (2002), convierte la práctica en una experiencia de aprendizaje. Pero la reflexión, por sí misma, no garantiza que se produzca ningún tipo de aprendizaje, ya que no implica que existan ni apoyo ni retos. Es necesario compartir las reflexiones con los colegas, mentores o profesores de teoría de la Universidad, para poder contextualizar el aprendizaje y convertir la reflexión en la herramienta del enfoque constructivista. La reflexión sobre la práctica puede llevarnos a una mayor comprensión de la actividad docente, pero no necesariamente a una práctica mejor.

Si la planificación y programación de nuestra práctica docente es reflexiva, está basada en el conocimiento del entorno escolar y social, en las características del alumnado, de la institución escolar y en las características del aprendizaje de los alumnos, entonces tiene que estar fundamentada sobre unos conocimientos teóricos didácticos, tanto de carácter general como específicos. Hay que combatir la dicotomía entre formación teórica y formación práctica y afirmar en palabras de Perrenoud (2001) que la formación es una, en todo momento práctica y teórica a la vez, también reflexiva, crítica y con identidad.

2.7.5. Vínculo Teórico - Práctico

En el ámbito educativo hay una tendencia a establecer una dicotomía entre las actividades teóricas y las prácticas. Se adjudica a la teoría el carácter de fuente de ideas y principios que llevan a dirigir la acción, y a la práctica educativa el carácter de fuente de problemas o ámbito de contrastación (Diker y Terigi, 1997). Sin embargo, la formación del profesorado debe ser considerada como un continuum que abarca desde la formación inicial y se extiende a lo largo de toda la formación permanente y que engloba tanto los aspectos teóricos como las actualizaciones en el desempeño de la práctica.

Cuando hablamos de formación docente siempre se insiste en la necesidad de esta relación entre la teoría y la práctica, sin embargo en la práctica son escasas las experiencias formativas que articulan una relación satisfactoria entre ambas, quizás porque en cada ámbito de formación se trabaja de forma aislada y la conexión entre el profesorado de teoría y el de práctica se reduce a reuniones en las que se realizan acuerdos de carácter organizativo.

Esto debe llevarnos a cuestionarnos tanto los periodos de prácticas como los de las clases teóricas, para cambiarlos o modificarlos por unidades de formación que estén concebidas para articular tanto la teoría como la práctica, y que permitan alternar y combinar ambos terrenos de la formación. No se trata de restar autonomía al profesorado que forma en cada uno de los ámbitos, sobre todo de la práctica, ni en palabras de Perrenoud:

“privar a los formadores de terreno de toda la autonomía y hacerlo auxiliares dóciles de los formadores universitarios. Ellos deben encontrar su espacio, lo que implica que en la medida de lo posible, hay que asociarlos a la construcción de los objetivos y de los procesos de formación y dejarles toda la libertad para una parte del trabajo, transmitir lo que les parece importante, aun cuando esto varíe de una persona a otra y no esté sujeto a lo que la universidad les pide que trabajen con los estudiantes” (Perrenoud 2001).

El problema de la conexión entre la teoría y la práctica puede plantearse, también, como un balance, que implica determinar el peso de cada una en la formación inicial y, por tanto, en los acuerdos y decisiones que haya que tomar. Las distintas posiciones estarán en estrecha relación con los modelos de actuación y de formación que se planteen. Se ha afirmado que la teoría deriva de las prácticas de la que es reflejo, que la práctica se sustenta en la teoría y que debería derivarse de ella, tratando de priorizar un elemento sobre otro, en base a que se trata de dos mundos independientes que hay que poner en relación. Sin embargo la realidad demuestra que toda teoría se verifica al explorar de modo sistemático y riguroso una serie de problemas en la realidad y, en el caso de la teoría educativa, estos problemas tienen su fuente en la práctica.

El término teoría puede entenderse como producto de la investigación teórica o como marco conceptual para sustentar la actividad práctica. Ambas formas de teoría son necesarias para la actuación docente, aunque se puede afirmar que la primera se rige más por las reglas del mundo académico, sin tener que estar necesariamente vinculada a las prácticas, mientras que la segunda contribuye a sustentar la acción (Carr, 1990).

Otro aspecto de la distinción entre teoría y práctica es el que plantean Diker y Terigi (1997), que hace referencia a la distinción entre investigación y enseñanza, en el sentido de que hay quienes se ocupan de la investigación educativa y quienes se ocupan de las prácticas de enseñanza, creándose dos status, el de los prácticos o docentes que deberían subordinar su labor a los postulados de los teóricos y los investigadores especialistas en las distintas disciplinas pedagógicas. En este sentido Feldman (1993) planteó que la diferencia de status tiende a plantear que los prácticos en educación no son sólo los docentes frente a sus clases sino que también son prácticos los diseñadores de currículo, capacitadores, didactas, técnicos y funcionarios.

En el proceso de aprender a enseñar, como afirman Tallaferro y Dilia (2006) van confluyendo experiencias, conocimientos y situaciones que se producen en contextos diferentes, pero todos igual de válidos, desde la Universidad hasta los centros escolares donde los alumnos realizan las prácticas, por tanto, es necesaria la colaboración de ambos contextos para que los estudiantes y sus profesores aprendan continuamente, investiguen y construyan el conocimiento sobre la enseñanza.

La formación docente tiene, en efecto, distintos escenarios, las aulas de la Universidad, los seminarios de trabajo, los centros educativos y también, distintos formadores, profesores de la Universidad, tutores de prácticas, profesores de centros docentes, pero todos deben trabajar juntos y con una misma finalidad: formar docentes para trabajar en la sociedad actual, con alumnado real, y educarlo en conocimientos y competencias.

Esto no significa que deba hacerse lo mismo en los distintos ámbitos de formación, pero sí que todos los formadores de docentes articulen la necesaria conexión entre teoría y práctica, y contribuyan a la construcción de los saberes y competencias necesarios para ser un profesional de la educación.

En la formación docente debemos establecer un sistema de organización en el que la práctica no se considere un elemento final de la formación donde se aplican los fundamentos teóricos, ni tampoco se la considere como el punto de partida y la teoría el lugar donde se expliquen los problemas que surjan de la práctica. Ambas, teoría y práctica, deben contribuir a formar docentes capaces de entender y analizar la compleja realidad educativa y construir modos de actuación basados en la reflexión de esa realidad. Es necesario que el conocimiento teórico se haga práctico y que las experiencias de la práctica se transformen en conocimiento teórico.

Aprender a aprender y comprender lo que se aprende son dos de las demandas de la escuela actual, aplicable también a los profesores y no sólo a los alumnos. En el caso del docente implica conectar y relacionar el análisis, la reflexión y el aprendizaje de la realidad, de la práctica, con el conocimiento construido y adquirido en las aulas universitarias.

Los profesionales de la enseñanza y quienes se dedican a la formación docente, no pueden olvidar que “aprender a enseñar no es un acontecimiento ocasional ni de duración limitada, sino un proceso que dura toda la vida, comienza cuando quien sueña con hacer de la docencia su vocación, recibe su primera clase en una institución de formación docente y culmina cuando la vida lo coloca por última vez frente a sus alumnos” (Tallaferro y Dilia, 2006).

2.8. Aspectos de la formación inicial docente y su influencia en el rendimiento académico de los alumnos.

Dado el reciente reconocimiento público de la importancia de la formación inicial de los profesores, esta investigación se enfoca en la formación inicial docente y su relación con el desempeño docente y escolar. El Informe de la Comisión Sobre Formación Inicial Docente (2005), integrado por representantes del Ministerio de Educación (MINEDUC), de universidades públicas y privadas, del Colegio de Profesores y de centros de investigación en educación, refleja precisamente la relevancia que diversos sectores del ámbito de las políticas públicas le asigna al mejoramiento de la calidad de la formación de los futuros profesores.

Sin embargo, la discusión actual respecto a la situación del profesorado se ha centrado mayormente en el marco legal e institucional en el que se desempeñan los docentes.

Esto pone la atención de investigaciones más profundas acerca de las características del profesorado chileno, aun cuando dentro de círculos académicos y de políticas públicas se reconoce que, al menos, parte de las reformas educacionales parece no haber rendido los frutos esperados debido a importantes deficiencias en la formación de los profesores en actual ejercicio. Los resultados de la prueba de conocimientos a egresados de pedagogía dan cuenta de este fenómeno: estos resultados muestran que el porcentaje de respuestas correctas en pruebas de conocimientos generalista en primer ciclo es sólo de 47% y es aún más bajo en pruebas disciplinarias de segundo ciclo (www.mineduc.cl).

Esta preocupación se ha agudizado últimamente dado el notable crecimiento de la cantidad de programas y del número de matrículas en carreras de pedagogía, sin un control de calidad adecuado del currículo y de la formación impartida en estos nuevos programas. Según datos del Consejo Superior de Educación, sólo entre los años 2002 y 2007, la matrícula de alumnos de primer año en carreras de pedagogía aumentó en un 86%. En términos de la oferta de programas de pedagogía, existen 195 instituciones de educación superior en el país; de ellas, 67 imparten algún tipo de pedagogía. En las 67 instituciones que imparten carreras de pedagogía se registran 847 programas el año 2008, de estos, 178 (21%) corresponden a programas de pedagogía.

El prospecto de contar con una gran oferta de egresados de pedagogía con escasa preparación vuelve aún más relevante el estudio sistemático de la Formación Inicial Docente.

El informe de la Comisión Sobre Formación Inicial Docente (2005) plantea que en términos de políticas públicas, un área estratégica que presenta especial debilidad es la investigación relacionada con los procesos de formación inicial docente. De acuerdo a este estudio, existe escasa información e investigación sistemática acerca de los factores de la formación inicial docente que tienen un efecto significativo en el desempeño académico de los alumnos. En particular, en el país se ha generado escasa información a nivel individual del profesorado.

Conclusiones del Marco Teórico

En este capítulo se aportaron elementos imprescindibles y que permiten afirmar que los docentes son en propiedad “profesionales de la educación”. Si se entiende que *profesional* es aquella persona que monopoliza una serie de actividades privadas sobre la base de un gran acervo de conocimientos abstractos, que permite a quien lo desempeña una considerable libertad de acción y que tienen importantes consecuencias sociales. Gauthier (2006) sostiene que *“la docencia es un oficio interactivo, es decir, un trabajo que no se practica con objetos inanimados sino con muchas personas. Por consiguiente, la existencia misma de un colectivo de alumnos en una clase modifica la naturaleza de los saberes que debe poseer el docente”*.

Con estos antecedentes y asumiendo la propuesta de UNESCO (1996) podemos afirmar que los pilares de estos conocimientos requeridos son: aprender a conocer, que implica adquirir conocimientos generales amplios que le ayuden a comprender el mundo que le rodea, desarrollar sus capacidades profesionales y comunicarse con los demás; aprender a hacer, que abarca la adquisición de una calificación profesional y de competencias más amplias que son necesarias para poder adaptarse a situaciones diferentes y cambiantes, así como para trabajar en equipo; aprender a vivir juntos, que implica desarrollar la comprensión de los otros, en cuyo proceso el punto central es la toma de conciencia de la interdependencia creciente de las personas, de las comunidades y las naciones en un mundo cada vez más interconectado y expuesto a una diversidad de situaciones que lo vuelven más frágil; aprender a ser, que se refiere a la capacidad para desarrollar la personalidad y actuar personalmente con autonomía, juicio y responsabilidad.

Si consideramos estos cuatro pilares junto a las llamadas funciones o competencias básicas de la profesión docente, es decir, las relacionadas con: las funciones didácticas, que implican un conocimiento didáctico del contenido, puesto que incorporan una destreza profesional, la transformación del conocimiento académico en contenido enseñable, que se desarrolla a través de un proceso que comporta al menos: la planificación curricular, la puesta en práctica en el contexto del aula y la evaluación del proceso de enseñanza – aprendizaje; la función tutorial, con lo que se reconoce que

enseñar no es sólo explicar una serie de contenidos sino dirigir acompañar globalmente todo el proceso formativo de los alumnos; la función de vinculación con el medio social, con lo que se cautela que el proceso de enseñanza–aprendizaje implementado sea a la vez pertinente y significativo; las funciones vinculadas con la formación permanente y la innovación, con lo que se reconoce que, en un contexto cuya nota distintiva es el cambio, la formación continua en el lugar de trabajo es imprescindible.

A partir de estos antecedentes, optamos por una articulación en cuatro grandes “*competencias*” de la profesión docente, éstas son:

- **Competencia técnica:** implica demostrar, en el quehacer docente, que se poseen los conocimientos especializados que permiten transformar el contenido de la disciplina que enseña en unidades de significados comprensibles para un grupo diverso de estudiantes. Esta competencia se asienta en dos dimensiones: los saberes relacionados con el quehacer pedagógico y la capacidad para gestionar dispositivos de diferenciación.
- **Competencia metodológica:** hace referencia al saber aplicar los conocimientos a la situación profesional concreta, el entorno, establecimiento y alumnos. Utilizando procedimientos adecuados a las tareas, a solucionar problemas de forma autónoma y transferir con ingenio las experiencias adquiridas a situaciones nuevas. Esta competencia se asienta en dos dimensiones: la vinculación del saber con la realidad del alumno y la capacidad de implementar un proceso reflexivo en la acción educativa.
- **Competencia social:** implica poner atención a las nuevas exigencias del contexto, predisposto al entendimiento interpersonal, dispuesto a la comunicación y cooperación con los demás integrantes de la comunidad educativa y demostrar un comportamiento orientado hacia el grupo. Esta competencia se asienta en dos dimensiones: la disposición para comprender y trabajar junto a otros y la capacidad para optar por un proceso orientado hacia el aprendizaje de los alumnos.

- Competencia personal: implica tener una imagen realista de sí mismo, actuar conforme a las propias convicciones, asumir responsabilidades, tomar decisiones y revitalizar las posibles frustraciones. Esta competencia se asienta en dos dimensiones: la ética de la profesión docente y la responsabilidad en el ejercicio de la profesión.

A modo de síntesis de esta sección, es importante recordar que tal como queda planteado a través del marco teórico, las competencias docentes más sobresalientes son la competencia pedagógica, la competencia en la gestión del aprendizaje y la competencia para el desarrollo de los alumnos, ya que obtuvieron un alto nivel de desarrollo por parte de los docentes.

Los sistemas educativos deben priorizar todas las formas de aprendizaje, concebir la educación como un todo, un imperativo democrático, pluridimensional, que conduzca hacia sinergias educativas, la educación debe ser a lo largo de la vida (Delors, 1996). En esta concepción deben buscar inspiración y orientación las reformas educativas, tanto en la elaboración de los programas como en la definición de las nuevas políticas.

El sistema educativo depende de la adhesión y el compromiso de los profesores (Perrenoud, 2006), para que prosperen las reformas educativas, se debe fortalecer la identidad del profesorado, tomar en consideración sus necesidades, expectativas, capacidades, motivaciones y recursos disponibles.

Por otra parte, considerando la importancia que los futuros profesores de secundaria conceden a la formación en aspectos concretos de didáctica específica (Sáez, 1997; Oliva, 2008; Pontes y Serrano, 2010), es necesario relacionar el desarrollo de competencias docentes con la adquisición de un adecuado conocimiento didáctico del contenido

Podemos observar que las funciones a desempeñar por el docente es muy amplio y todos estos aspectos no se pueden abordar de forma completa durante de la formación inicial, por lo que es necesario la toma de conciencia de la formación permanente como elemento clave del desarrollo profesional (Marcelo, 2009).

Se sostiene entonces que un buen ejercicio profesional no es compatible con un esquema sustentado en una lista interminable de competencias docentes y, por tanto, la posición más adecuada es la de quienes mantienen como propuesta formativa la descripción de los elementos clave y esenciales que apuntan hacia el desarrollo armónico de una identidad profesional docente más que la de aquellos que se caracterizan por defender un listín de atributos-cualidades del profesor ideal (Esteve, 1997; Muriel, 2008).

CAPÍTULO TERCERO: METODOLOGIA DE INVESTIGACION

3. Metodología de Investigación

3.1. Paradigma de Investigación

La presente investigación corresponde a un enfoque cualitativo –interpretativo, puesto que se constituye como una forma de interpretar los hechos y también como una herramienta útil en el campo educativo para la identificación, análisis y solución a situaciones educativas problemáticas, dentro de un contexto educativo.

De otro lado, el enfoque cualitativo permite trabajar sobre aspectos educativos que son susceptibles de mejora con el propósito de buscar avances hacia el progreso de la calidad educativa.

Algunos autores han definido la investigación cualitativa como:

Pérez Serrano (1998) indica que “La investigación cualitativa se considera un proceso activo, sistemático y riguroso de indagación dirigida, en el cual se toman decisiones sobre lo investigable, en tanto se está en el campo objeto de estudio”

Una investigación cualitativa supone identificar los elementos que configuran la realidad estudiada, describir las relaciones entre ellos y sintetizar el conocimiento resultante o como escribe Rodríguez Gómez (1996), analizar es: “un conjunto de manipulaciones, transformaciones, operaciones reflexiones, comprobaciones que realizamos sobre los datos con el fin de extraer el significado relevante con relación a un problema de investigación”.

Según Ruiz Olabuénaga (1989), supone una interpretación, que realiza el investigador, de las interpretaciones que hacen los sujetos que toman parte en la acción que se está estudiando.

Este enfoque da lugar a la descripción del objeto de investigación, y a partir de este, dan sentido y significado al objeto estudiado, De Tezanos (1998). Proceso metodológico del trabajo de campo de la investigación cualitativa interpretativa, según De Tezanos Araceli (1998):

Establecimiento de las preguntas de investigación relacionadas con la experiencia de los sujetos en el lugar de trabajo donde se realiza la investigación que dan sentido al trabajo de campo, que implican la inmersión del investigador en un tiempo y lugar determinado.

Una delimitación del campo temático y su relevancia con los antecedentes correspondientes, que incluyen una revisión bibliográfica.

La delimitación de los casos a estudiar, con su justificación socio-histórico cultural pertinente.

Descripción de la forma en que se llevó a cabo el trabajo de campo, que incluya instrumentos, en el caso de esta investigación de manera concreta la entrevista. Y a quienes se aplicara el instrumento.

Una descripción clara sobre la forma en que se procederá a compartir los hallazgos de la indagación con las personas involucradas en la investigación.

3.2. Tipo de Investigación

Esta investigación se enmarca dentro del paradigma Interpretativo, que se basa en la existencia de múltiples contextos construidos por los actores en su relación con la realidad social en la cual están insertos, donde no existe una sola verdad, por el contrario existen diversos significados de situaciones según las personas, así la base de los marcos de referencia de los actores, que permiten que el conocimiento se dé a partir de una interacción entre sujeto y objeto (Cisterna, 2007).

La metodología que se empleo en esta investigación de corte cualitativa, con énfasis en la pertinencia y utilización de la gestión curricular, la cual va adquiriendo gran importancia debido a los cambios exponenciales que ha experimentado la educación superior.

Para alcanzar el objetivo general, el primer paso a desarrollar fue el marco – teórico – contextual, un acercamiento de los conocimientos, habilidades y actitudes que se consideran necesarias para el ejercicio profesional de la docencia, considerando las funciones que les son solicitadas a dichos profesionales. Por tanto se buscó:

Conocer las competencias que se están requiriendo para un mejor servicio educativo en la enseñanza media.

Analizar la manera en que los participantes perciben la formación inicial docente en relación a las exigencias que plantea el cambiante contexto socio – cultural.

Explorar el modo en que los profesores de enseñanza media organizan el proceso de enseñanza para favorecer el aprendizaje de los alumnos.

Indagar la forma en que los profesores de enseñanza media se relacionan para trabajar conjuntamente en el proceso de enseñanza – aprendizaje de sus alumnos.

La particularidad de la investigación es reconocer las competencias profesionales de los docentes de enseñanza media técnica – profesional, a partir del conocimiento de los implicados: directivos, jefes de UTP, docentes y alumnos.

En base a las preguntas de investigación dadas a conocer inicialmente, se espera poner de manifiesto si las Competencias y la Formación Inicial de los docentes de Matemática, influyen en los resultados académicos de los alumnos.

3.3. Unidad y sujetos de estudio

La unidad de estudio sobre la cual se basa esta investigación, corresponde a un establecimiento de educación media Técnico Profesional Particular Subvencionado, de la Provincia del Ñuble

Además de la identificación de la institución que se constituye como la unidad de estudio, podemos mencionar, que la misma posee una infraestructura propia, que su administración está a cargo de un Director de Colegio y los sujetos de estudio lo constituyen los siguientes estamentos:

La unidad de estudio: Establecimiento de Educación Media Técnico Profesional Particular Subvencionado de la Comuna de Chillan.

Los niveles a estudiar serán Nivel Segundo Medio (NM2) y Nivel Cuarto Medio (NM4). Los sujetos de estudio estarán dados por:

Estamento docente de aula: cuatro profesores del establecimiento de Matemática, de MN2 y NM4.

Correspondiendo, al docente uno y dos de la unidad de estudio 1, NM2 y los docentes cuatro y cinco de la unidad de estudio 1, NM4.

Estamento directivo técnico pedagógico: Dos Directivos Jefes de la Unidad Técnica Pedagógica de la unidad de estudio 1.

Correspondiendo a un Jefe de la Unidad Técnica Pedagógica, unidad de estudio 1, NM2 y un Jefe de la Unidad Técnica Pedagógica, de la unidad de estudio 1, NM4.

Estamento estudiante: 3 alumnos del NM2. Correspondiendo, a alumnos (as) de la unidad de estudio 1 y a los alumno/as cuatro, cinco y seis de la unidad de estudio 1, NM4.

Los criterios para seleccionar la muestra del estudio se basó en la dimensión personas, puesto que ningún medio es socialmente homogéneo, por tanto la selección de los sujetos de la unidad en estudio, se realiza en función de su representatividad.

3.4. Instrumentos de Recopilación de Información

En esta investigación se utilizarán un conjunto de instrumentos de captura de información, coherente al sentido cualitativo de estudio.

Una vez seleccionado el diseño de investigación apropiado, el cual corresponde a un enfoque cualitativo - interpretativo y la muestra adecuada de acuerdo al problema de estudio y los objetivos de la investigación, la siguiente etapa consistió en recolectar los datos pertinentes a partir de la estructura involucrada en la investigación.

Hernández (2008) indica que recolectar los datos implica tres actividades estrechamente vinculadas entre sí:

- 1.- Seleccionar un instrumento de medición de los disponibles para el estudio del comportamiento o desarrollar uno que se adecue a los objetivos de la investigación.

2.- Aplicar ese instrumento de recolección. Es decir, obtener las observaciones y mediciones de las variables que son de interés de acuerdo con los objetivos de la investigación.

3.- Preparar las mediciones obtenidas para el proceso de análisis.

La medición es el proceso que permite vincular los conceptos abstractos con indicadores empíricos; en concreto, la vinculación del concepto de competencia y formación, con la percepción de los diversos agentes implicados en el proceso de enseñanza – aprendizaje (sostenedores y/o directivos; docentes de enseñanza media; alumnos que culminan su proceso de enseñanza media obligatoria).

Los instrumentos y estamentos donde fueron aplicados se detallan en los siguientes puntos.

Los instrumentos que se utilizaron para recoger la información fueron:

1.- Entrevista semi - estructurada, con preguntas definidas previamente, a partir de las categorías y sub-categorías de la investigación. Rodríguez (1999) sostiene que la entrevista es una técnica en la que una persona (entrevistador y/o investigador) solicita la información a otra persona (entrevistado y/o informante), para obtener datos sobre un problema determinado. Por tanto, como consecuencia lógica presupone la presencia al menos de dos personas y la posibilidad de la interacción verbal.

Considerando los diversos tipos de entrevistas expuestas por Flick (2004) la focalizada, semi estructurada, centrada en el problema, de expertos, etnográfica y de acuerdo a los objetivos de esta investigación, la más apropiada para la investigación fue la entrevista semi estructurada. A partir de los planteamientos del autor, este tipo de entrevista – al contemplar una guía para su realización (considerando las áreas de interés) – facilitó reconstruir el contenido de la teoría subjetiva de los entrevistados y, en este proceso poder captar las claves a partir de las cuales permita descubrir la forma y el porqué de las opciones que los docentes van asumiendo en el ejercicio de la profesión entre los alumnos de enseñanza media.

Esta herramienta permitió indagar en el conocimiento que tienen tanto los directivos, profesores, alumno/as de la universidad en el uso de las tecnologías de información y comunicación. Baeza, plantea que “es aquella en la cual el margen de libertad del entrevistado no es restringido sino estrictamente necesario por parte del entrevistador; este último se encuentra premunido de una pauta o guía de entrevista y sus intervenciones tendrán lugar en la medida en que deba ceñirse a lo establecido.

Se trata de un compromiso entre directividad y libertad expresiva con un propósito heurístico” (Baeza, 2002). Las entrevistas se realizaron en concreto a los Jefes de la Unidad Técnica Pedagógica, docentes de Matemática y alumnos y alumnas del establecimiento en estudio.

2.- Observación directa no participante, donde el observador se pondrá en contacto con el hecho o fenómeno que trata de investigar, pero se recoge la información desde afuera, sin intervenir para nada en el grupo social, hecho o fenómeno investigado.

Por tanto esta técnica, tiene una gran ventaja ya que permitirá visualizar situaciones de espontaneidad, “este proceso de contemplar sistemática y detenidamente cómo se desarrolla la vida social, manipularla ni modificarla, tal cual ella discurre por sí misma”. (Ruiz, 1996). Las observaciones se realizaron en las reuniones del Departamento de Matemática (Docentes y Directivos) cuando se tratan temas SIMCE y PSU, de la unidad de estudio.

3.- Revisión documental de productos pedagógicos en las categorías investigadas y que definen el quehacer de la gestión curricular. La investigación documental es un trabajo científico, que consistió en indagar, explorar y seguir la ruta de algo importante, recurriendo a fuentes escritas. En esta recopilación de información se revisaron las planificaciones de clases de los docentes correspondientes al establecimiento en estudio.

4.- Focus group o focos grupales, puede definirse como una entrevistas semi-estructurada de grupo compuesto por personas a las que atañe directa o indirectamente el desarrollo o intervención de la investigación. Gutiérrez (2008) sostiene que distintos son los términos y especificaciones que se han utilizado para referirse a un mismo tipo de grupo que se aplica a la investigación social, entre ellos, el término “focus group” es el más utilizado y conocido.

Siguiendo las especificaciones de Morgan y Krueger, Gutiérrez (2008) plantea que el focus group es en cierta forma el resultado de una táctica en la manera de aplicar la entrevista individual, la cual puso énfasis en la simplificación de la pregunta grupal para, posteriormente ponerlo en la interacción que entablan los componentes del grupo, facilitando así la aplicación de la entrevista y sobre todo su utilidad empírica para obtener gran información en un reducido espacio de tiempo y economía de esfuerzo.

La tendencia, por tanto, ha sido de una creciente apertura hacia lo grupal, especialmente haciendo la entrevista mucho menos directiva y más natural de lo que en un principio lo era su antecedente directo: la entrevista individual estructurada.

A partir de los planteamientos de Ricoeur, Gutierrez (2008) sostiene que las técnicas cualitativas se caractericen por los dos rasgos generales que se describen a continuación: *En primer lugar*, estas técnicas desbordan y superan todo procedimiento mecánico que constriñe y sistematiza la labor investigadora. Su empleo presupone el descarte definitivo de protocolos o de automatismos que son puestos en funcionamiento al margen de las situaciones o circunstancias que van surgiendo a lo largo de la observación.

En segundo lugar, las técnicas cualitativas no privilegian ni subordinan aspecto o elemento alguno del discurso generado, lo que significa que el discurso debe ser provocado y obtenido por medios que permitan un determinado tipo de escucha consistente en validar las conjeturas del investigador a la vez que fomenta la libertad de los sujetos observados.

En definitiva, se trata de no avanzar por delante del discursivo, aceptando en lo posible no ver más allá de lo que se va viendo y desgranando a lo largo de la conversación. Circunstancia que permite además prestar una mayor atención a la literalidad de lo manifestado, dando la oportunidad de obtener un producto discursivo abierto a todos los sentidos y/o recorridos, lo que finalmente redundará en un preciosismo no exento de rigor y utilidad práctica, puesto que ello permite al investigador desprenderse de las redes previas de significación que siempre tienden a un excesivo reduccionismo y simplificación por influencia y apremio relacionados con los objetivos de la investigación e idiosincrasia del investigador.

El focus group, se realizó a alumnos y alumnas del establecimiento en investigación, la selección de los estudiantes fue al azar.

3.5. Tabla de vinculación entre subcategorías – estamentos - instrumentos recopiladores de información

Las categorías y sub-categorías apriorísticas, permitirá centrar la investigación, reduciendo el riesgo de dispersión, y articular lo realmente útil e indispensable para el propósito de la investigación.

A continuación se presentan las categorías, sub-categorías, estamentos e instrumentos realizados en la investigación:

Categorías	Sub - categorías	Estamentos	Instrumentos
Categoría A: Competencias Docentes	A.1. Competencias docente en materias de tipo pedagógicas	Docentes de Aula Alumnos(as)	Entrevista Semi - estructuradas Observación Directa Focus Group
	A.2. Competencias profesionales docentes específicas en materia de desempeño de los docentes		
Categoría B: Formación Inicial Docente y Currículo	B.1. El Currículo en la Formación Docente	Docentes de Aula	Entrevista Semi - estructuradas Observación Directa Revisión Documental
	B.2. Creencias Pedagógicas Personales		
Categoría C: Discurso Pedagógico Docentes ante Resultados Académicos	C.1. Importancia dada a los resultados académicos por los docentes	Jefes Unidad Técnico Pedagógica Docentes de Aula	Entrevista Semi - estructuradas
	C.2. Estructura pedagógica y resultados académicos		
Categoría D: Marco Institucional para Resultados Académicos	D.1. Incidencia entre el establecimiento y universidades	Jefes Unidad Técnico Pedagógica Docentes de Aula	Entrevista Semi - estructuradas Focus Group
	D.2. Marco Institucional para los resultados académicos		

CAPÍTULO CUARTO: PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

4. Presentación de los resultados de la información de la investigación

A continuación, se puede encontrar la información recopilada para el desarrollo de la investigación y correspondiente a los siguientes instrumentos aplicados: entrevistas a docentes, jefes de las unidades técnico pedagógicas y alumnos y alumnas, observaciones, focus- group y análisis documental. Se analizaron mediante un proceso de triangulación e interpretación que será explicado a continuación con el fin de facilitar la comprensión del presente capítulo.

“El proceso de triangulación hermenéutica es la acción de reunión y cruce dialéctico de toda la información pertinente al objeto de estudio, surgida en la investigación. La adjetivación de hermenéutica expresa que es un proceso inspirado en una racionalidad interpretativa, donde el investigador es quien otorga significado a los resultados de su investigación. La triangulación de la información constituye un proceso que se conforma de las siguientes etapas: selección de la información obtenida en el trabajo de campo, triangulación de la información por cada estamento, triangulación de la información entre todos los estamentos investigados, triangulación de la información con los datos obtenidos mediante otros instrumentos y la triangulación de la información con el marco teórico.”
Cisternas (2006)

De cada uno de los instrumentos aplicados, podemos decir que:

Las Entrevistas: estas fueron aplicadas a los profesores de Matemática, los jefes de la Unidad Técnica Pedagógica y a alumnos y alumnas del establecimiento educativo. En cada uno de los estamentos el instrumento, entrevista, consta de 20 preguntas emanadas de las sub- categorías. Las respuestas, textuales fueron traspasadas a planillas estructuradas para luego ser interpretadas por cada sub-categoría y finamente interpretadas a partir de las Categorías.

Las Observaciones: de carácter directas y realizadas en aula a cuatro profesores de Matemática del establecimiento. Dichas observaciones, se realizaron en dos eventos para el estamento de los profesores y directivos en relación a cada una de las subcategorías. Finalmente, se construye una tabla interpretativa sobre las observaciones directas sobre cada categoría.

Focus- group: discusión realizada con alumnos y alumnas en torno a las subcategorías. En consecuencia, con cada una de las respuestas textuales entregadas por los sujetos de estudio se procede a realizar la interpretación.

El Análisis documental: corresponde a las planificaciones de los profesores de Matemática. La cual, tiene por finalidad poner en conocimiento la asociación de los profesores con su formación inicial docente en sus planificaciones de aula.

4.1. Resultados obtenidos de las entrevistas al estamento docentes

A continuación se presentan las inferencias interpretativas por sujeto por cada subcategoría.

Sujeto 1

Categoría A - Competencias docente en materias de tipo pedagógicas

El docente manifiesta conocer y comprender lo que significa el concepto de competencia y como se asocia directamente a la labor docente. Además, se puede comprender como este le asigna cierta responsabilidad de este proceso de formación a las universidades como lo fue su paso por la universidad. El docente valora como algo muy importante en el ejercicio de su profesión el dominio y la actualización de la disciplina, para la competencia técnica.

Asimismo el docente reconoce en la competencia metodológica la importancia de diversos modos de interacción durante el desarrollo del proceso formativo, por ejemplo la utilización de nuevas tecnologías.

Reconoce que la competencia social es muy importante para el desarrollo profesional, aunque no necesariamente se lleva a cabo. Reconocen sí que implementar el trabajo cooperativo y en equipo favorece el clima en el aula. Reconoce que sus logros y desafíos profesionales los instan a una mejora constante, pero reconociendo una importante falencia en la formación continúa.

En cuanto a la importancia de la formación en el contexto del aula manifiesta que es crucial, para la obtención de mejores resultados en las evaluaciones del SIMCE y la PSU. Además, se muestra bastante crítico en este sentido ya que manifiesta como la sociedad en su conjunto opina y discute de las problemáticas que enfrenta actualmente la educación.

Categoría B - Formación Inicial Docente y Currículo

Falta de conocimiento en las distintas áreas de la educación, que entorpece el tomar decisiones curriculares, que les permitan liderar acciones tendientes a mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje.

Cualquier aproximación a la función docente, sólo se justifica hacia un conocimiento y una reflexión sobre la formación inicial, es decir, aprender el contexto de la praxis de la formación en forma consecuente a como se planteó. Se deduce entonces que la formación inicial docente no puede ser entendida como algo aislado, no autónoma y concluida.

Categoría C – Discurso Pedagógico Docentes ante Resultados Académicos

El sujeto de estudio reconoce la problemática de la formación del profesorado que requiere en primer lugar, reflexionar sobre el conocimiento de las competencias profesionales que se les exigen y que son necesarias para el desarrollo de su trabajo y, por otro lado, requiere el conocimiento profesional necesario para desempeñar con calidad la actividad docente, para luego establecer una relación con los resultados académicos. La mejora real, tangible, implica poner atención al trabajo cotidiano del profesorado en el aula.

No sólo los conocimientos de contenido curricular son los que afectan a la calidad de la enseñanza y que merman los resultados de evaluaciones nacionales, sino también aspectos de metodología, gestión en el aula.

Categoría D - Marco Institucional para los Resultados Académicos

Claramente, se puede inferir que el sujeto de estudio responde desde un seguimiento que se hace a los resultados académicos de los estudiantes en forma aislada e individual.

El seguimiento sistemático de los resultados académicos cuenta con indicadores y mecanismos claros de retroalimentación solo para los docentes. Se expresa una crítica ante el tema formación continua, ya que se percibe como una persecución y no como una ayuda para mejorar la intervención en el aula.

Sujeto 2

Categoría A - Competencias docente en materias de tipo pedagógicas

En esta categoría queda evidenciado que para el sujeto de estudio la competencia del docente, como un profesional de la educación, se da acorde con la concepción de la relación entre la teoría y la praxis en el correspondiente campo de saber elaborado pedagógico. La praxis formativa pedagógica del docente como praxis investigativa pedagógica transformadora. En la praxis profesional pedagógica se lleva al docente, en formación, a construir las competencias como tal.

Categoría B - Formación Inicial Docente y Currículo

La interpretación que se deduce del sujeto de estudio corresponde a baja aplicación y entendimiento de lo curricular en la praxis docente. El docente no cree ser responsable de concretar los modelos educativos innovadores en el aula.

Para entender los retos que enfrenta en relación a la innovación del currículo y la enseñanza, no advierte que se deba avanzar en la comprensión del cómo aprenden los profesores y alumnos, qué los fuerce a cambiar o no sus prácticas educativas, qué procesos ocurren cuando se enfrenta la tarea de innovar o qué condiciones se requieren para que un cambio real ocurra y se consolide.

Categoría C – Discurso Pedagógico Docentes ante Resultados Académicos

En este caso el sujeto de estudio no manifiesta una relación directa de la Formación Inicial Docente y los resultados académicos de sus alumnos, si considera importantes las mediciones evaluativas a nivel nacional, la gestión curricular y la reflexión docentes, pero claramente su discurso pedagógico no relaciona la FID a resultados académicos.

Categoría D - Marco Institucional para los Resultados Académicos

Se tiene claro que para el sujeto de estudio las calificaciones poseen un valor relativo como medida de rendimiento, ya que no existe un criterio estandarizado para el establecimiento, los cursos y todo el cuerpo docente.

Específicamente, dentro de los factores institucionales se incluyen variables directas y de responsabilidad del establecimiento como el número de alumnos por sala, aspectos relacionados con la situación del estudiante y el ambiente institucional, que influyen en el rendimiento académico del estudiantado.

Sujeto 3

Categoría A - Competencias docente en materias de tipo pedagógicas

Deja de manifiesto que la especialización de las disciplinas es una característica importante pero también lo es la interacción de las disciplinas y su complementariedad. El docente aduce a que sería ilógico pretender transferir todo el conocimiento, como sería absurdo pretender que el docente dominara todo el conocimiento de la actualidad.

Hay un conocimiento básico de las disciplinas, que debe tener el profesor y comprenderlas. Existe una relación intelectual al mismo tiempo que el profesional debe tener para asumir su función de educador, abordando el conocimiento desde el diálogo, desde la cooperación, para así avanzar desde el conocimiento de la disciplina y desde la formación profesional.

Del mismo modo logrando así su identidad como profesor; que le entregue seguridad en su actuar para que sea capaz de correr riesgos, de innovar, de defender lo que cree valioso y así fortalecer su posición profesional.

Categoría B - Formación Inicial Docente y Currículo

En esta categoría queda evidenciado que para el sujeto de estudio hacer una mejor selección y organización de los contenidos incrementara notoriamente el saber. Por otro lado se demuestra que construir el currículo de formación docente inicial requiere asumir que los docentes son trabajadores intelectuales y trabajadores de la cultura que forman parte de un todo o colectivo que produce conocimientos específicos a partir de su propia

práctica. Buscar nuevas estrategias y nuevas posibilidades para abordar los materiales y los contenidos, lo que implica integrarse en la realización de trabajos colaborativos con los estudiantes; realizar seguimientos para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Categoría C – Discurso Pedagógico Docentes ante Resultados Académicos

El docente manifiesta que el rendimiento escolar constituye un elemento clave en la determinación de cualquier sistema y nivel educativo, siendo en sí mismo, un doble interés, ya que, por un lado, indica hasta qué punto consiguen los alumnos los aprendizajes pretendidos y, por otro, proporciona al docente datos acerca de la eficacia del proceso de enseñanza aprendizaje.

Que las funciones del docente van más allá de la presentación de los contenidos y la comunicación con los alumnos, lograr que los alumnos se interesen por aprender, pero que además puedan estructurar conceptos e ideas a partir de sus conocimientos previos; tener una interacción más dinámica y promover la participación activa.

Categoría D - Marco Institucional para los Resultados Académicos

Primero el sujeto 3, deja en claro la importancia que reviste diseñar un proyecto de gestión pedagógica en el establecimiento escolar como una oportunidad de proyectar la enseñanza y aprendizaje en virtud de las necesidades y aspiraciones de la comunidad escolar, es hacer más pertinente la oferta educativa y al mismo tiempo fortalecer a sus docentes, a través del mejoramiento profesional que refiere aquellas habilidades y destrezas que permiten a los docentes dar continuidad a lo largo de la vida a procesos de aprendizaje.

Sujeto 4

Categoría A - Competencias docente en materias de tipo pedagógicas

Se destaca entonces que los docentes son uno de los factores más importantes del proceso educativo. Por ello, su calidad profesional, desempeño laboral, compromiso con los resultados, etc., son algunas de las preocupaciones centrales del debate educativo del establecimiento que se orienta a la exploración de algunas claves para lograr que la educación responda a las demandas de la sociedad actual.

El desempeño docente, a su vez, dependerá de múltiples factores, sin embargo, en el establecimiento hay un consenso acerca de que la formación inicial y permanente de docentes es un componente de calidad de primer orden del sistema educativo.

Categoría B - Formación Inicial Docente y Currículo

Expresa claramente que el diseñar las actividades académicas del currículum de formación deben responder a los perfiles establecidos en la innovación mediante la definición de estándares y que garanticen la implementación del currículo de la formación inicial docente, es un tarea constante, que los mismos docentes debemos impulsar, a través de los equipos docentes en el uso efectivo de la comunicación para diseñar estrategias de aprendizaje que potencien la habilitación de las competencias profesionales.

Categoría C – Discurso Pedagógico Docentes ante Resultados Académicos

El criterio del sujeto para determinar el buen o mal rendimiento académico de sus alumnos, lo manifiesta como una falta de interés e indisciplina como elementos determinantes del fracaso escolar (por parte de los alumnos). El rendimiento académico hace la referencia a la evaluación del conocimiento adquirido en el ámbito escolar, es decir, el rendimiento académico es una medida de las capacidades del alumno, que se expresa en lo que éste ha aprendido a lo largo del proceso formativo.

Categoría D - Marco Institucional para los Resultados Académicos

Se enfatiza que el establecimiento genera asesoría para una mejor gestión técnica pedagógica y un mayor desarrollo curricular, principalmente focalizado en promover políticas, orientaciones y programas de desarrollo educativo en todo el establecimiento. Manifiesta un grado de aprobación ante las capacitaciones de perfeccionamiento docente, tiene sus inquietudes pero no las manifiesta abiertamente.

Considera además que las universidades debieran revisar sus planes y programas a nivel regional y contextualizarlos a la realidad de los establecimientos educacionales, ya muchas de ellas no saben la realidad de los colegios.

Sujeto 5

Categoría A - Competencias docente en materias de tipo pedagógicas

Desde la mirada intrínseca, es decir, qué es lo importante que debe ser enseñado o aprendido en la disciplina misma y desde la demanda extrínseca, qué es lo que exigen los programas primero, las capacidades, competencias, habilidades, destrezas, actitudes y disposiciones personales (competencias transversales) y segundo, los contenidos. Por lo tanto, se debe identificar y seleccionar desde el campo disciplinario, siendo fundamental la identificación y selección que permitiría centrar el foco en lo más importante, desarrollando contenidos fundados en el respectivo campo disciplinario. Además, los docentes deben contextualizar los contenidos en función de los capitales culturales y simbólicos de los estudiantes y entorno social.

Categoría B - Formación Inicial Docente y Currículo

Considera y asigna que el problema no es solo de buenos docentes y directivos eficaces, considera también las motivaciones que deben estar alineadas con la búsqueda de resultados cada vez mejores, sino también hay que establecer procesos claves que deben hacerse de manera tal que se orienten a lograr los aprendizajes deseados.

El currículo, los programas de estudio y la pedagogía son cuestiones claves, todo lo mencionado en relación a la Formación Inicial Docente, quedando claramente definida la relevancia del mismo, como la reciente renovación del marco curricular está todavía en proceso para lograr su implementación de manera efectiva en todo el sistema. Sin duda completar ese proceso reviste alta prioridad.

Categoría C – Discurso Pedagógico Docentes ante Resultados Académicos

El sujeto manifiesta que, los resultados de las pruebas de medición nacional no muestran grandes fluctuaciones en sus puntajes, lo que indica que no está relacionada con la formación inicial docente. Asimismo, se manifiesta que el colegio se caracteriza por las altas expectativas de los profesores respecto del desempeño que pueden lograr sus alumnos, estas expectativas también significan altas exigencias académicas. Los resultados dependen de manera crucial de la motivación y el deseo de aprender que se despierte en ellos. Aquí se vislumbra una tarea para toda la sociedad, no basta con tener

gran consenso en la importancia de la educación, se tienen que elevar las expectativas respecto de lo que se debe lograr y de lo que los alumnos pueden conseguir.

Categoría D - Marco Institucional para los Resultados Académicos

El sujeto, reconoce un sentido común en el establecimiento educacional de influir en el comportamiento de los docentes, teniendo como “norte” la mejora de la calidad, que se desea que se exprese visiblemente en los aprendizajes de los estudiantes. En este sentido, es posible distinguir dentro de las prácticas de los directivos, aquellas que son propias del liderazgo de aquellas que no lo son: mientras que estas últimas pueden considerar ciertas rutinas administrativas asociadas a la dirección de la organización, las primeras ponen el acento en aquella influencia sobre otros que permite avanzar hacia la consecución de metas grupales de carácter educativo. Por lo tanto, es necesario distinguir entre la influencia que proviene del liderazgo de aquella que puede provenir de otros modos de ejercicio de las tareas en los roles de autoridad.

Sujeto 6

Categoría A - Competencias docente en materias de tipo pedagógicas

Se deduce, que conoce los conceptos, y otorga grado importante de validación a las competencias adquiridas en la Formación Inicial Docente que entregan las distintas universidades, el sujeto de estudio se relaciona constantemente con los alumnos en prácticas de pedagogía y es capaz de analizar en forma diferenciada cada institución de educación superior.

A demás, entiende que los establecimientos deben abrir sus puertas a la comunidad universitaria e incorporar a todos dentro de este proceso. Sin embargo, no realiza comentario fundado con respecto a la importancia de la Formación Inicial Docente en la sociedad y su utilización en la ecuación o quehacer docente.

Categoría B - Formación Inicial Docente y Currículo

Se destaca que las creencias, constructos y teorías implícitas de los profesores son algunas de las variables más significativas de sus procesos pedagógicos.

En general, se considera que las creencias de los profesores, y especialmente aquellas relacionadas con el contenido de la materia y con la naturaleza del conocimiento muy importante en la planificación, evaluación y toma de decisiones en el aula, insiste en caracterizar las creencias y las teorías personales como una variable determinante de los procesos de pensamiento y de actuación profesional.

Categoría C – Discurso Pedagógico Docentes ante Resultados Académicos

El sujeto de estudio, directivo, declara que existe confianza de parte de la Unidad Técnico Pedagógica del establecimiento y las prácticas de los docentes, lo anterior, se explica porque los docentes cuentan en el establecimiento con distintos espacios y herramientas para potenciar sus prácticas, mejorar los rendimientos académicos de sus alumnos, con el apoyo constante de la dirección.

Categoría D - Marco Institucional para los Resultados Académicos

Se concluye, que la capacidad para el mejoramiento del establecimiento depende, de manera relevante, de equipos directivos con liderazgo que contribuyan activamente a dinamizar, apoyar y animar su desarrollo, de manera que pueda construir su capacidad interna de mejora. Por lo tanto, la dirección pedagógica del establecimiento se está constituyendo, en un contexto, en un factor de primer orden en el mejoramiento de la educación y en una prioridad de la agenda política educativa, que es manifestada abiertamente.

4.2. Inferencias interpretativas por cada categoría por estamento

4.2.1. Estamento docente por cada categoría

Categoría A - Competencias docente en materias de tipo pedagógicas
<p>Es importante destacar que existe entre los docentes un concepto o definición de competencias y en base a ello, se destaca que los docentes tienen claridad sobre las concepciones sobre las competencias necesarias docentes, como un elemento fundamental para ver cómo impacta en el trabajo docente y en sus propios procedimientos.</p>
Categoría B - Formación Inicial Docente y Currículo
<p>En síntesis, los docentes no fueron capaces de identificar todos los elementos que se relaciona con su proceso de formación inicial y el currículum que vieron, si bien ambos conceptos fueron definidos de forma básica, se relacionó directamente a ambos conceptos, como un todo. En cuanto a la aproximación a la función docente, sólo se justifica hacia un conocimiento y una reflexión sobre la formación inicial, de que el currículum entregado fue acertado.</p>
Categoría C – Discurso Pedagógico Docentes ante Resultados Académicos
<p>En cuanto a las concepciones sobre el discurso pedagógico de los docentes de matemática y su enseñanza, los docentes, como grupo, mantienen sus creencias, donde priorizan de forma distinta los resultados académicos como representación de su ejercicio profesional.</p>
Categoría D - Marco Institucional para los Resultados Académicos
<p>En base a las respuestas de la entrevistas y en relación al marco institucional como proyecto educativo, y su responsabilidad ante los resultados, se puede afirmar que de algún modo a ciertos docentes les ha afectado la metodología de trabajo de la institución. La situación de conflicto cognitivo que provoca la reflexión de la práctica y el estudio de componentes teóricos que modelarán la enseñanza provoca un desequilibrio en las concepciones docentes.</p>

4.2.2. Estamento directivo por cada categoría

Categoría A - Competencias docente en materias de tipo pedagógicas
<p>Realzan las competencias docentes, como las habilidades que formaron en ellos las instituciones de educación superior, reconocen ciertos rasgos distintivos de la pedagogía, como campo disciplinar y profesional, siendo un espacio multidisciplinar, cuya dinámica es la producción del saber.</p>
Categoría B - Formación Inicial Docente y Currículo
<p>Se deja de manifiesto que se tienen una percepción de la formación inicial como lo aprendido en los años de formación profesional, indicando vagamente que el currículum visto fue lo suficientemente adecuado para ellos. El estamento en si no logra dar un argumento sólido ante el cuestionamiento, pues lo relacionan con la planificación de clase o con gestión de la preparación de la enseñanza.</p>
Categoría C – Discurso Pedagógico Docentes ante Resultados Académicos
<p>Las interpretaciones presentadas para la categoría, da cuenta de que los equipos directivos asocian los resultados académicos a la praxis pedagógica, también muestra que el rol de los directivos como líderes de su centro educativo se relaciona positivamente con los niveles de aprendizaje de los estudiantes. Esto se manifiesta por el seguimiento que se lleva a cabo a los estudiantes con bajo rendimiento, pero no existe una política clara y definida para todos en relación a los resultados académicos como institución.</p>
Categoría D - Marco Institucional para los Resultados Académicos
<p>Los resultados de esta categoría permiten identificar a aquellos equipos directivos que son más efectivos en cuanto a resultados de aprendizaje, luego de controlar por características del establecimiento, docentes y sus estudiantes. La efectividad del establecimiento podría aumentar, si se considera una mejor calidad de su cuerpo docente, si bien existen actividades realizadas por este estamento, como seguimiento docentes, observación de clases, entre otras. Carecen de metas comunes o incluso más atrás, en la definición de un ideario en común, dificulta el accionar en su conjunto, todas las acciones que provienen desde dirección y no se hace partícipes a los principales articuladores del acto de enseñanza.</p>

4.3. Resultados obtenidos de las observaciones de reuniones de Departamento de Matemática. Eventos observados categoría C: Discurso Pedagógico Docentes ante Resultados Académicos.

4.3.1. Observaciones directas sobre subcategoría en cada evento. Unidad estudio 1. Correspondiente a los docentes Nivel Segundo Medio y Nivel Cuarto Medio.

Eventos Observados I

Evento 1 Reunión de Departamento

Sujeto 1: En esta oportunidad el sujeto da a entender su preocupación por la fecha para el próximo intensivo SIMCE que se realizara en el colegio, proponiendo revisar los contenidos.

Sujeto 2: Sujeto 1 y 2, preparan contenidos a planificar para las próximas semanas, y se coordinan para la confección de guías que serán utilizadas en el intensivo Simce.

Sujeto 3: Se observa una preocupación por parte del sujeto observado de recalcar a sus pares que es importante coordinar con anticipación las actividades a realizar en los alumnos en torno al Simce.

Sujeto 4: Plantea realizar una reunión con los Directivos de nivel para dar a conocer inquietudes en relación a recursos para el departamento, además concuerda con el sujeto 3, y propone reforzar con preguntas PSU en las próximas evaluaciones de Matemáticas.

Evento 2 Reunión de Departamento

Sujeto 1: Se observa que el sujeto da importancia a los contenidos pasados en el último Simce y propone realizar una revisión de los contenidos que ya se han pasado y focalizarse en los que faltan por pasar.

Sujeto 2: Se observa que el sujeto, prepara set de diapositivas con los contenidos a tratar en el intensivo Simce, de acuerdo a la planificación acordada en la última reunión de departamento.

Sujeto 3: Se observa en el sujeto un compromiso con el establecimiento en cuanto a la preparación del Simce y Psu. En general su disposición es la de mejorar los resultados.

Sujeto 4: En esta ocasión el sujeto solo se dedica a planificar los contenidos de los cuartos medios.

Síntesis Interpretativa

Sujeto 1: Se observa una preocupación por parte del sujeto observado de recalcar a sus pares que es importante coordinar con anticipación las actividades a realizar en los alumnos en torno al Simce.

Sujeto 2: Se observa en el sujeto un compromiso con el establecimiento en cuanto a la preparación del Simce y Psu. En general su disposición es la de mejorar los resultados.

Sujeto 3: Se observa la importancia del sujeto por las evaluaciones a nivel nacional, recalcando los contenidos y reforzamiento de los ya pasado.

Sujeto 4: Se observa en el sujeto una inquietud en relación a la planificación de recursos para optimizar el departamento, cree necesario tener una reunión extraordinaria con los Directivos, para una mejor coordinación.

4.3.2. Observaciones directas sobre cada subcategoría en cada evento. Unidad estudio
1. Correspondiente Jefe de Unidad Técnica Pedagógica, NM4.

Eventos observados categoría D: Marco Institucional para los Resultados Académicos

Eventos Observados II

Evento 1 Reunión de Directivos

Sujeto 1: En esta oportunidad el sujeto entrega a los directivos un informe estadístico de los resultados de la última evaluación diagnóstica Simce Matemática, con los cuales se genera instancia de discusión en como poder aumentar el puntaje de la última evaluación. Se proponen ideas como solicitar alumnos en práctica para apoyar a los docentes en las horas de matemática, como también generar espacios de reforzamiento con los alumnos menos aventajados y que necesitan una instrucción más individual.

Sujeto 2: En esta observación se acuerdan las fechas para preparación Simce 2014, se planifican los docentes y cargas pedagógicas a los docentes de Matemática que participan. Además se acuerda pedir un informe estadístico en relación a los alumnos que efectivamente están inscritos para rendir PSU 2014, y se acuerda preparar un proyecto de preuniversitario interno.

Evento 2 Reunión con docentes

Sujeto 1: Se observa en el sujeto al momento de reunirse con los docentes de la importancia que ellos tienen para conseguir un mejor resultado académico, se les entrega facilidades técnicas y de recursos para programar una semana de intensivo Simce donde solo se pasan y refuerzan contenidos Simce. Se plantean los objetivos del establecimiento frente al Simce y otorga libertad de contribuir en mejorar los resultados.

Sujeto 2: El sujeto en esta observación entrega la planificación de fechas para los preparativos intensivo Simce. Entrega un resumen de los estadísticos en evaluaciones diagnósticas y da a conocer el proyecto preuniversitario interno.

Síntesis Interpretativa

Sujeto 1: El sujeto en estudio demuestra un compromiso real ante los resultados de las evaluaciones nacionales, lo que fortalece a los docentes puesto que ellos se sienten motivados por la Dirección del establecimiento. El sujeto en estudio lleva muchos años como directivo así que aprovecha al máximo su tiempo dando indicaciones y generando un pequeño espacio de reflexión con los docentes.

Sujeto 2: El sujeto en observación es más ejecutivo en su actuar, donde las decisiones son tomadas en torno a los directivos y no los docentes quienes son los principales actores y gestores de aprendizaje. No expresa su colaboración inmediata en nuevas propuestas.

4.4. Resultados obtenidos de focus-group a estudiantes.

4.4.1. Correspondientes a los Alumnos y Alumnas del Establecimiento 1. Sujetos 1 y 2 del NM2 y sujetos 3 y 4 del NM4.

Sub- categoría	Pregunta	Respuestas (intervenciones) de los sujetos participantes	Síntesis por respuestas a cada pregunta
A.1 Competencias docentes en materias de tipo pedagógicas.	Pregunta 1 ¿Cree que son importantes las competencias adquiridas en Formación Inicial Docente, de sus profesores, es decir, la preparación que ellos recibieron en su universidad?	Sujeto 1: Si, es importante, porque ellos nos enseñan lo que saben.	Las repuestas entregadas, por los alumnos confirma la valoración que los docentes tienen a su formación inicial. Las coincidencias demuestran la importancia de la Formación Inicial Docente y de las competencias que estos adquieren, no solo para los docentes sino para los alumnos que también se dan cuenta de cuan preparado esta un profesor de Matemática.
		Sujeto 2: Si.	
		Sujeto 3: Super importante.	
		Sujeto 4: Si, es importante porque si no, no podrían enseñarnos, sabemos que nuestros profesores son titulados.	
A.2 Competencias profesionales docentes especificas en	Pregunta 2 ¿Consideras importante que los profesores tengan una buena base disciplinar, es decir,	Sujeto 1: Ellos entienden que tenemos que aprender.	Los sujetos consideran y reconocen que el trabajo de los docentes es vital en su contextualización, que los prepara en base
	Sujeto 2: Si		

materia de desempeño de los docentes	que contextualicen la enseñanza a tu realidad?	Sujeto 3: Si porque nuestra realidad no es distinta a otro colegios, solo que la educación que tenemos va a formarnos para una profesión.	matemática para su especialización. A demás, atribuyen cierto grado de responsabilidad a los docentes para sus trabajos o prácticas futuras.
		Sujeto 4: Es lo más importante, ya que nuestro colegio nos forma como profesionales técnicos.	

Sub- categoría	Pregunta	Respuestas (intervenciones) de los sujetos participantes	Síntesis por respuestas a cada pregunta
B.1 El Currículo en la Formación Docente	Pregunta 1 ¿Consideras que los contenidos que pasan los profesores son los mejores para tu formación?	Sujeto 1: Si, son buenos.	Claramente todos los sujetos afirman, que al momento de considerar los contenidos la utilización de aportes de contenidos de especialidad por parte de los docentes. Mejora los procesos
		Sujeto 2: Si, deben ser ya que tendremos una especialidad y lo que nos pasan hoy es importante.	
		Sujeto 3: Si, si pensamos que es lo que tenemos que saber.	

		<p>Sujeto 4: Si, ahora entiendo la importancia de las matemáticas, mi especialidad es electrónica y me sirven mucho.</p>	<p>de enseñanza aprendizaje de los alumnos y alumnas. Sin embargo, se puede visualizar que los docentes de Matemática podrían utilizar con mayor frecuencia dicha modalidad, y así encantar a los alumnos hacia sus contenidos.</p>
--	--	--	---

<p>B.2 Creencias Pedagógicas Personales</p>	<p>Pregunta 2 ¿Es importante para ti que el profesor tenga una postura frente a lo que enseña y a la vida cotidiana?</p>	<p>Sujeto 1: Los profesores siempre quieren que queramos a nuestro colegio, por ellos nos forman para bien.</p>	<p>Sin duda alguna, queda claramente estipulado que a los alumnos desearían conocer las posturas de los profesores no solo en lo académico sino más en lo cotidiano, generando así una visión distinta de los alumnos en relación a los profesores</p>
		<p>Sujeto 2: Todos los profesores son diferentes, para mi ninguno es especial.</p>	
		<p>Sujeto 3: Siempre es entretenido conocer las opiniones de los profesores.</p>	

		Sujeto 4: Algunos profesores cuando les preguntamos por algo dan su opinión, otros solo hacen sus clases.	
--	--	---	--

Sub- categoría	Pregunta	Respuestas (intervenciones) de los sujetos participantes	Síntesis por respuestas a cada pregunta
C.1 Importancia dada a los resultados académicos por los docentes	Pregunta 1 ¿Consideras que tu rendimiento académico refleja el trabajo de tus profesores y estos se preocupan por que tengas mejores notas?	Sujeto 1: No.	En las declaraciones de los sujetos de estudio, se demuestra claramente que los alumnos no relacionan el desempeño del profesor con su rendimiento académico, más bien aseguran que las calificaciones que ellos obtienen son netamente responsabilidad de ellos.
		Sujeto 2: No, porque las notas son más, a veces uno les pide que vuelvan a repasar pero no siempre lo hacen.	
		Sujeto 3: No las notas son más, el profesor solo enseña cómo hacerlas, en este caso a cómo resolver problemas de matemática, cuando las notas son muy malas ellos hacen alguna guía para subir las notas.	

		<p>Sujeto 4: El colegio siempre va a querer que tengamos mejores resultados, en especial en la asignatura de matemática.</p>	
--	--	--	--

<p>C.2</p> <p>Estructura pedagógica y resultados académicos</p>	<p>Pregunta 2</p> <p>¿Consideras que la organización que hacen los docentes de lo que se pasa en las salas (contenidos) es buena?</p>	<p>Sujeto 1: No lo se</p>	<p>De acuerdo a las respuesta entregadas, por los alumnos no se mencionan como un factor relevante la organización de los contenidos pasados por los docentes, más bien lo atribuyen a una formalidad que los docentes deben cumplir.</p>
		<p>Sujeto 2: Si. Nosotros sabemos que las clases comienzan con el objetivo, con los ejercicios y con una finalización, por los profesores lo hacen así.</p>	
		<p>Sujeto 3: Si. Yo creo que ellos pasan lo que el gobierno dice, por es lo mismo que sale en los libros que nos dan.</p>	
		<p>Sujeto 4: Si siempre nos dicen que esta es la mejor manera de aprender, cuando nos pasan las materias siempre nos van haciendo pruebas para saber cómo vamos.</p>	

Sub- categoría	Pregunta	Respuestas (intervenciones) de los sujetos participantes	Síntesis por respuestas a cada pregunta
D.1 Incidencia entre el establecimiento y universidades	Pregunta 1 ¿Consideras buena la forma en que tus profesores enseñan, es decir la teoría que son los contenidos, son entregados por el profesor en forma práctica?	<p>Sujeto 1: No es muy buena porque en particular me cambiaron tres profesores de Matemática y cada uno era muy distinto.</p> <p>Sujeto 2: Si a veces, solo que no entienden cuando nosotros les decimos que realmente no les entendemos.</p> <p>Sujeto 3: Si son entregados de buena forma, pero muchos nos preguntamos en que nos van a servir en la vida cotidiana.</p> <p>Sujeto 4: Si entregan bien los contenidos por lo menos a mí me gusta.</p>	Las repuestas entregadas, por los alumnos muestra que si validan la forma en que sus profesores enseñan, pero se advierte una disconformidad en la motivación dada para pasar los contenidos y sus evaluaciones
D.2 Marco Institucional para los resultados	Pregunta 2 ¿Consideras importante que el colegio se preocupe	Sujeto 1: Si es muy importante, el colegio quiere que seamos de excelencia	Claramente los sujetos de estudio dan mucho valor a la preocupación que el

académicos	de que tú como alumno tengas buenos resultados en el SIMCE y PSU?	Sujeto 2: Si, siempre nos dicen lo importante que es para el colegio y para nosotros.	establecimiento presenta frente a los rendimientos de sus alumnos. Teniendo en cuenta los bajos resultados en SIMCE y PSU, nuevamente se confirma de parte de los alumnos la importancia que tiene para ellos la preocupación de sus profesores.
		Sujeto 3: Si, a veces exageran un poco pero está bien, le ponen mucho.	
		Sujeto 4: Si es importante además siempre nos dicen cómo vamos cuando rendimos esas pruebas, y nos dicen nuestros puntajes.	

4.5. Revisión Documental

4.5.1. Categoría C, Discurso Pedagógico Docente ante Resultados Académicos

En la revisión documental se consideraran las categorías C1 y 2, de la unidad de estudio y el instrumento evaluado corresponde a las planificaciones de los docentes de matemática del establecimiento en estudio, cabe recalcar que la institución cuenta con un formato único que es utilizados por todos los docentes del área matemáticas y ciencias. Bajo este formato se organiza la información respecto a los aprendizajes, contenidos, actividades y habilidades que se esperan de los alumnos desde 1º a 4º medio, de esta forma se mantiene una sistematización de los contenidos a entregar, al igual que los aprendizajes seleccionados, en este caso en el establecimiento pasa los contenidos en base lo emanado desde el Ministerio, los contenidos son seleccionados desde lo más simple a lo más complejo, se gradúan para lograr los resultados efectivos, ya que de la adquisición de un aprendizaje depende el siguiente.

La planificación ha sido estructurada de tal forma, que avala el trabajo que se está realizando en aula por los docentes, por lo tanto, esta planificación ayuda al equipo de UTP, Departamento de Matemática y docentes a unificar criterios de trabajo.

La importancia que le otorga el establecimiento a planificar radica en la necesidad de organizar de manera coherente lo que se quiere lograr con los estudiantes, lo que implica tomar decisiones previas a la práctica sobre qué es lo que se aprenderá, para qué se hará y cómo se puede lograr de la mejor manera. Teniendo presente los OF y los CMO se refieren no sólo a los conocimientos conceptuales sino también a las capacidades, habilidades, destrezas, valores y actitudes que requieren desarrollar los alumnos y las alumnas a lo largo de su proceso de enseñanza. La planificación, por tanto, se construye con un carácter instrumental orientado al mejoramiento de los aprendizajes y debe responder de manera integral a la necesidad escolar.

A continuación se presenta el formato utilizado por el establecimiento:

<i>Planificación – Diseño de Clases</i>	
<i>Colegio:</i>	<i>Fecha:</i>
<i>Profesor:</i>	<i>Curso:</i>
<i>Nivel: NM</i>	

Aprendizaje Esperado:	Tiempo:	Fecha:	
Habilidad Específica:			
Actividad Clave:			
Contenidos:			
Momento	Narración de la Interacción	Materiales	Tiempo
Inicio			
Desarrollo			
Cierre			

Fuente: Elaboración Departamento de Matemática, Colegio Técnico Profesional

4.5.2. Revisión documental antecedentes históricos mediciones SIMCE y PSU

Categoría D, Resultados Mediciones y Marco Institucional

Conocer la relación que existe entre la formación inicial docente y los resultados de los alumnos es importante para informar las decisiones de política pública en cada establecimiento. En primer término, permite obtener evidencia sobre la capacidad que presentan los programas de evaluación y certificación para identificar a los docentes más efectivos. Interesa conocer si los docentes tienen efectos positivos sobre los aprendizajes de sus estudiantes y sus rendimientos académicos.

Como referencia, el primer estudio en proveer evidencia que confirma que el proceso de evaluación docente que aplica el NBPTS⁹ en Estados Unidos es eficiente en identificar a los docentes que contribuyen a que los alumnos tengan mejores resultados de aprendizaje. Clotfelter (2007) analizando la completa base de datos de información longitudinal para alumnos y docentes de North Carolina, encuentra que los exámenes estatales para obtener la licencia docente y la certificación de NBPTS permiten identificar a los docentes efectivos. Las credenciales docentes, como un todo, tienen efectos importantes en los resultados de los alumnos en matemáticas, equivalentes a disminuir el tamaño de la clase o de diferencias en el nivel socio económico de los alumnos.

En el ámbito de la formación docente, los resultados de las evaluaciones generan información para identificar parte de la brecha existente entre las competencias docentes y los requerimientos nacionales para que los alumnos alcancen los niveles de aprendizaje esperados.

Estos antecedentes constituyen una fuente de información para los procesos de fortalecimiento de las escuelas de educación. Asimismo, los resultados permiten diseñar políticas de educación continua focalizada de acuerdo a los requerimientos de grupos específicos de docentes.

⁹ NBPTS National Board for Professional Teaching Standards, EEUU.

Para la presente investigación, se toma como referente las tres últimas mediciones de las evaluaciones estandarizadas y aplicadas a nivel nacional y correspondiente al SIMCE y PSU. Los resultados obtenidos por los alumnos y alumnas de NM2 y NM4 que han rendido las evaluaciones antes mencionadas no han hecho notar una tendencia clara al alza en cuanto a los puntajes obtenidos. Muy por el contrario, estos han fluctuado en el tiempo.

A continuación, se presentaran datos informativos entregados por la Dirección de los alumnos y alumnas de NM2 y NM4 en el subsector de Matemática. Dicho dictamen, se realizó mediante la aplicación de dos evaluaciones estandarizadas y provenientes desde el Ministerio de Educación y de igual manera se realizó un diagnóstico con el equipo directivo tendiente a evaluar la formación inicial docente en las áreas Curricular y de Liderazgo. Es importante inferir en qué situación de manejo y control tienen los docentes de las áreas señaladas, ya que de esta manera se pueden gestionar estrategias para el establecimiento y así apuntar a las acciones remediales y tomar decisiones a favor mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje.

SIMCE:

Tabla que muestra estadísticamente los puntajes obtenidos, por los alumnos y alumnas en las tres últimas mediciones SIMCE del Colegio Técnico Profesional.

Tabla N°1. Relación puntajes SIMCE y números de alumnos.

RESULTADOS DEL COLEGIO	2010		2012		2014	
PROMEDIO DEL COLEGIO	243	244	227	222	235	254
Matricula total de NM2	437		438		435	
NUMERO DE ESTUDIANTES QUE RINDIO LA PRUEBA	356	356	381	380	380	373
Porcentaje de estudiantes que rinden SIMCE en relación a la matricula total.	81%		87%		87%	

Evaluación SIMCE

Se estima que los antecedentes antes descrito con la información entregada desde la Dirección del Colegio para cada una de las evaluaciones. Estas estimaciones se presentan en las Tablas 1 y 2, en éstas se observa que, existe una mejoría en el puntaje del Colegio en relación a la medición SIMCE anterior y que el número de alumnos (as) que la rinden es el mismo en las dos últimas mediciones.

PSU:

Puntajes PSU promedios obtenidos en las tres últimas mediciones.

Estadística de los alumnos y alumnas, que rindieron la PSU y su relación con la matrícula del año correspondiente.

RESULTADOS DEL COLEGIO	2010	2012	2014
PUNTAJE PROMEDIO	497,42	497,07	497,06
Matricula total de NM4	344	358	370
NUMERO DE ESTUDIANTES QUE RINDIO LA PRUEBA	212	198	185
Porcentaje de estudiantes que rinden SIMCE en relación a la matrícula total.	62%	55%	50%

Evaluación PSU

Se estima que los antecedentes antes descrito con la información entregada desde la Dirección del Colegio para cada una de las evaluaciones. Se observa que existe un aumento de alumnos con promedio sobre los 450 y por ende una disminución de alumnos bajo los 450 puntos, una disminución de alumnos que rinden PSU en el año 2012, disminución en promedio PSU Matemática 2011 y que se mantiene el promedio PSU Matemática 2014.

4.5.3. Tabla de recolección de datos observación documental

Datos de la fuente documental que se revisa	
Nombre o título del documento: Planificación curricular	
Autoría: Varios	
Carácter: Confidencial	
Tipo de documento: Escrito	
Soporte:	
Nombre de quien hace la revisión: Victoria Orellana Palma	
Fecha en que se efectúa la revisión: Junio 2012.	
Otros datos de interés:	
Sub- categoría indicada	Registros
C.1. Importancia dada a los resultados académicos por los docentes.	Informes emitidos por Jefes de UTP Informes emitidos por Departamento de Matemática.
C.2. Estructura pedagógica y resultados académicos	Planificaciones Curriculares Docentes Informe de Rendimiento Académico
D-2 Marco Institucional para los resultados académicos	Informes Estadísticos SIMCE Informes Estadísticos PSU
Categorías emergentes surgidas desde la revisión documental (si es que son posibles de detectar):	La planificaciones curriculares son para todos los docentes de matemáticas iguales con el mismo formato donde se detallan principalmente : <ul style="list-style-type: none"> • Aprendizaje Esperado • Habilidad Específica • Actividad Clave • Contenido • Momento • Narración de la Interacción • Materiales Didácticos • Tiempo

4.5.4. Síntesis interpretativa de categorías observadas como análisis documental

Categoría C - Discurso Pedagógico Docentes ante Resultados Académicos

Al revisar las planificaciones, los cuadernos, las guías de trabajo, los instrumentos de evaluación, que los docentes sujeto de estudio compartieron, se evidencia claramente que no existen en ellas adecuaciones curriculares, no se observan modificaciones en objetivos, tampoco en los aprendizajes esperados, para hacerlos alcanzables a todos los alumnos, no existe una readecuación de contenidos que pongan énfasis en potenciar las fortalezas de estos niños. Que hacer curricular que indudablemente condicionará la praxis didáctica y evaluativa. Las planificaciones en el plano didáctico evidencia que las metodologías son la misma para todos los cursos sin haber inclusión de metodologías que lleve a los alumnos a una mejor reflexión, o a aprender a través de la acción. Respecto a las actividades al igual que en las metodologías no se observan modificaciones, no se considera que el mismo Ministerio plantea actividades genéricas, es decir que pueden adoptar distintas formas. Tampoco se incorpora material didáctico como real apoyo al aprendizaje.

Categoría D - Marco Institucional para los Resultados Académicos

Los informes estadísticos en relación al SIMCE y PSU entregados por la Dirección evidencian primero que ante los resultados obtenidos en el SIMCE, se pretendió realizar una investigación que adelantara algunas conclusiones respecto al trabajo que se está realizando, con el fin de proponer algunas discusiones e innovaciones que contribuyan tanto en sus aspectos metodológicos como teóricos. A pesar de que no fue posible conocer la responsabilidad que tiene el establecimiento en el aumento del puntaje de los estudiantes entre el SIMCE de 2º medio de 2012 versus 2014, es en este espacio, donde se entregan una serie de herramientas que refuerzan las materias obligatorias de enseñanza media, actuando como una segunda asignatura en el último año cuando se rinde el SIMCE, es por lo que se cree que las calificaciones probablemente tienen su efecto tendientes a subir, mejorando así la influencia que se tiene en los alumnos. En cuanto a la información sobre la PSU no es muy alentadora las estadísticas muestran un estancamiento en los resultados en los últimos años, por lo que la forma en la cual se está abordando el trabajo docente en la preparación de PSU no está siendo evaluada serio y mirando los antecedentes.

4.6. Inferencias de revisión documental

De acuerdo a lo que se presenta documentalmente por parte de la unidad de estudio y en relación a las planificaciones podemos inferir que el discurso pedagógico que sustenta esta investigación es acorde a la realidad del colegio, donde existe una preocupación por la preparación de la enseñanza, lo cual se demuestra en la organización del currículum, de los contenidos, de los planes y programas y su posterior resultado académico, llámese mediciones nacionales o del año académico de los alumnos, existiendo instancias para el análisis de los resultados.

En relación a la información estadística que presenta la unidad de estudio, podemos inferir que a pesar de la buena preparación de la enseñanza que sigue la unidad de estudio, los resultados en las mediciones nacionales de los últimos tres años no han sido equivalentes a la organización que se lleva a cabo. Lo que se interpreta como la no relación entre ambos elementos, y dejando en claro que otros elementos como las Competencias en la Formación Inicial Docente no es un factor determinante a la hora de establecer si existe alguna incidencia entre formación Docente y los resultados de las mediciones nacionales SIMCE y PSU.

**CAPÍTULO QUINTO: PRESENTACIÓN DE LOS
RESULTADOS VIA TRIANGULACION HERMENEUTICA**

5. Triangulación de los resultados obtenidos en el trabajo de campo

En este capítulo se lleva a cabo el análisis de la información, constituye en sí misma el momento hermenéutico propiamente tal, es aquí donde se construye el conocimiento nuevo. Para ello se partió de elementos teóricos de base, que permitieron pensar organizadamente de manera sistemática y secuencial la argumentación.

Para tal efecto, se utilizaron técnicas de análisis de datos: el análisis de contenido, la categorización y la triangulación.

5.1. CATEGORIA A: “Competencias Docente”

Los profesores de la institución demuestran conocer y entender el concepto de Competencias Docentes y del impacto e importancia que esta tiene actualmente dentro del quehacer cotidiano y como parte de una sociedad actualizada. Más aún, relacionan directamente los beneficios dentro de la educación, reafirmando la importancia para cada uno de ellos la formación recibida en sus correspondientes casas de estudio superior.

Sin embargo, de parte de los sujetos de estudio correspondientes a los jefes de la unidad técnica pedagógica del establecimiento. Demuestran poseer un conocimiento medio en relación a las competencias y formación inicial docente. Sus comentarios, y el conocimiento de estas se reducen más bien a comentarios generales. De los cuales, destacan: “es lo que nos enseñan en la universidad”, “lo que nos pasaron en cinco años”. Por lo tanto, manejan medianamente el concepto de competencias y formación inicial. En las repuestas y comentarios entregados, por estos sujetos de estudio queda claramente en evidencia que son los profesores quienes si comprenden y le asignan importancia y reconocen el impacto de las competencias del ejercicio profesional docente como parte de la educación y base para la sociedad.

En cuanto a los alumnos y alumnas se debe dejar de manifiesto, que salvo los sujetos de estudio del NM4 y correspondientes al establecimiento en estudio, demuestran poseer algún conocimiento del concepto. Debido, a que sus respuestas y comentarios responden y tienen directa relación a la explicación entregada al momento de realizar las preguntas correspondientes a la categoría A. El resto de los sujetos, (1 y 2 del NM2) comprenden y

entienden el concepto pero su nivel de respuesta es sin argumentación. Del cual, tienen claro que son parte de lo que los docentes saben y son de una u otra manera un aporte a los alumnos y entendiendo con ello que los alumnos y alumnas también son parte de este proceso. También se debe mencionar que estos, los sujetos de estudio, se muestran bastantes pasivos con respecto al tema ya que no le asignan grado de responsabilidad en su proceso de aprendizaje.

En cuanto a las observaciones realizadas se puede inferir, que los Jefes Directivos y docentes demuestran un dominio en la planificación y organización del currículo que llevan al aula o a sus prácticas docentes.

En esta categoría, solo un sujeto de estudio correspondiente al establecimiento comenta de manera implícita hacia los alumnos y alumnas algunos conceptos que se relacionan con su Formación Inicial Docente, a modo de anécdota que le sucedió en la universidad y que lo relaciona al tema que se está abordando. En el resto de los sujetos de estudio, profesores, no observa ninguna acción o comentario en sus prácticas con respecto al concepto. Lo cual, demuestra una dicotomía de parte de los sujetos de estudio en cuanto a sus prácticas.

Por otro lado, al momento de realizar la discusión en el focus- Group los sujetos de estudio correspondientes al establecimiento, alumnos y alumnas, y dentro de la misma categoría no demuestran ningún tipo de problema al responder a la pregunta relacionada con la contextualización. Más aún, fácilmente se visualiza que entienden y comprenden el concepto y dejan en claro el manejo de ideas. Tales, como: “nuestra realidad es distinta”, “nosotros seremos técnicos-profesionales”, entre otras.

En cuanto a la revisión documental, que corresponde a las planificaciones de los profesores del establecimiento se logra evidenciar una unificación curricular pedagógica y de la importancia de dicha herramientas para los docentes.

Finalmente, podemos concluir con respecto a esta categoría que, se logra develar que de parte de los profesores, si existe un conocimiento y comprensión del concepto de Competencias Docentes y Formación Inicial Docente y de su importancia dentro de la sociedad. Además, están conscientes de lo importante que es dentro del proceso de

preparación de la enseñanza, de generar aprendizajes, y que estos estén plasmados dentro de sus planificaciones de aula.

Por otro lado, los Jefes de la Unidad Técnico Pedagógica son los sujetos que mayor información demostraron poseer del concepto. Muy, por el contrario serán los alumnos y alumnas quienes no poseen claridad del concepto, lo que demuestra que los alumnos se interesan por el proceso completo de su enseñanza, pero falta análisis crítico de parte de ellos y manejan levemente conceptos sobre el tema.

5.2. CATEGORIA B: “Formación Inicial Docente y Currículo”

Dentro del estamento de los profesores de Matemática, encontramos que los sujetos 1 y 2 correspondiente al establecimiento en estudio, entienden el concepto de Formación Inicial Docente, pero no le asigna importancia al currículo pedagógico implícito en él, más que en cierto grado a los contenidos. Dejando totalmente de lado, la incorporación de innovación en su quehacer docente. Ante lo cual, se puede inferir que dichos sujetos no considera dentro de sus planificaciones de aula la utilización periódica de nuevas técnicas de enseñanza. Sin embargo, los profesores tres y cuatro, correspondientes al mismo establecimiento, sí le asignan una gran importancia al currículo de su formación inicial docente como un guiador de aprendizajes con medios innovadores y de apoyo a los contenidos tratados en el aula. Estos, profesores, coinciden en comentarios como: “El currículo, los programas de estudio y la pedagogía son cuestiones claves”, “el currículo de formación docente inicial requiere asumir que los docentes son trabajadores intelectuales y trabajadores de la cultura que forman parte de un todo colectivo que produce conocimientos específicos a partir de su propia práctica”.

Por lo tanto, están conscientes que la relación que existe entre profesores y alumnos y alumnas tiene una estrecha relación al momento de incorporar el currículo en sus planificaciones de aula. Por otro lado, los Jefes de la Unidad Técnica Pedagógica del establecimiento concuerdan en la importancia que tiene el currículo de formación inicial en el desempeño de las prácticas pedagógicas de los profesores. Al momento, de considerarlas como vital dentro de sus planificaciones de aula.

Entendiendo, que el manejo del currículo potencian los contenidos tratados y mejora los procesos de enseñanza aprendizaje de los alumnos y alumnas. Además, se puede inferir de acuerdo a las respuestas y comentarios entregados por estos sujetos de estudio que consideran que tanto los profesores y alumnos y alumnas son actores de constantes cambios y forman parte del quehacer pedagógico.

En cuanto al estamento de los alumnos y alumnas estos coinciden unánimemente en que los contenidos que les pasa son acordes y no enjuician al docente en su trasposición, por otra parte los profesores de Matemática les ayudan a los alumnos y alumnas a tener una mejor disposición hacia la asignatura, mejorando la comprensión de los contenidos tratados y así potenciar los procesos de enseñanza aprendizaje. Como también, les ayuda prestar mayor interés y disposición hacia la asignatura. Teniendo en cuenta lo antes mencionado, se puede inferir estos sujetos de estudio, alumnos y alumnas, son muy críticos en cuanto a la metodología que se utiliza en el aula de parte de los profesores. Es decir, en algunos de ellos responden entendiendo que si los profesores de Matemática relacionaran con mayor frecuencia sus contenidos hacia su especialidad, sin duda alguna mejoraría sus aprendizajes. Por otra parte los alumnos y alumnas si desean conocer las diferentes posturas de sus profesores en relación a lo pedagógico y cotidiano, por lo que se deduce que son un referente al que quisieran conocer más.

En cuanto a las observaciones, se debe de mencionar que los profesores del establecimiento le asignan importancia a su proceso de formación inicial y currículo dentro del desarrollo de la clase mediante algunos comentarios.

Los profesores realizan comentarios tendientes a la importancia dada por ellos. Dejando de manifiesto, que las clases responden a prácticas totalmente ajustadas a su experiencia como docentes.

Sin embargo, los alumnos y alumnas en el Focus- Group piensan y coinciden con los alumnos y alumnas de las entrevistas en que la Formación Inicial de sus Docentes, en el aula les ayuda a mejorar la comprensión de los contenidos tratados. De igual modo, claramente manifiestan que son y se sienten parte de los avances y más aún donde ellos son parte importante, al trabajar específicamente con los niveles medios 2 y 4.

Por último, en cuanto a la revisión documental y correspondiente a las planificaciones de los profesores se puede apreciar de manera implícita la importancia como proceso de organización del aprendizaje e innovación para el desempeño de la labor del profesor.

Por lo tanto, podemos concluir con respecto a la categoría B, que todos los sujetos de estudio correspondiente a los distintos estamentos coinciden en la importancia de Formación Inicial dentro de los procesos de enseñanza aprendizaje. Sin embargo, serán los profesores quienes claramente presentan diferencias en cuanto a lo que declaran y a su acción pedagógica. Vale decir, si bien es cierto reconocen la importancia de las competencias y su FID en su accionar pedagógico estas no se consideran siempre en el aula.

5.3. CATEGORIA C: “Discurso Pedagógico Docente ante Resultados Académicos”

Los sujetos de estudio correspondientes al estamento de los profesores de Matemática, son coincidentes en sus respuestas y comentarios en cuanto a la mediana libertad que poseen al momento de seleccionar el currículum.

A demás, son claros en manifestar que los resultados académicos ya sean en mediciones nacionales y las propias del establecimiento afectan su actuar pedagógico, considerando importante estos resultados ya que indican como consiguen los alumnos y alumnas sus aprendizajes, lo que sirve de validación para los profesores en sus propios procesos de enseñanza. Se puede inferir que los docentes en su discurso pedagógico no relacionan su formación inicial docente con los resultados académicos de sus alumnos.

En cuanto al estamento, de los jefes de la Unidad Técnica Pedagógica se aprecian claramente diferencias de opinión. El jefe de la unidad técnico pedagógica sujeto 1, del establecimiento, tiene clara la libertad con que cuenta el profesor de Matemática al momento de tratar los contenidos en el aula. Manifiesta también que se tienen altas expectativas respecto del desempeño que pueden lograr sus alumnos, estas expectativas también significan altas exigencias académicas, guiadas por los docentes, haciendo notar que la motivación que los profesores de Matemática deben desarrollar en sus alumnos sea fundamental.

En cambio con sujeto Jefe de UTP 2, no se obtiene una argumentación de peso, más que la confianza que se deposita en los docentes de Matemática, al contar con espacios y herramientas para potenciar sus prácticas.

Si se puede inferir que existe conocimiento de parte de los jefes de la unidad técnicos pedagógica de las planificaciones de los profesores y de las prácticas de aula. Es decir, existen mecanismos de supervisión al quehacer educativo en el aula.

Quedando en evidencia, que existen claras diferencias de opinión y de acción entre el jefe de la unidad técnico pedagógica 1 y 2. Sin embargo, ambos jefes de la unidad técnica pedagógica del establecimiento manifiesta conocer el quehacer educativo de los profesores de Matemática. Entendiendo, el quehacer docente como el trabajo en aula con los alumnos y alumnas y de su relación con los Planes y Programas y de la libertad de los profesores para tomar decisiones curriculares.

Manifestando, que el establecimiento cuenta con los espacios, recursos y herramientas necesarias para potenciar los contenidos tratados por los profesores. Ante lo cual, se puede inferir que los profesores cuentan con la confianza de la unidad técnica pedagógica y que existen mecanismos internos para la supervisión del trabajo en el aula.

Como también, cuando los profesores deciden incorporar la utilización de técnicas nuevas para pasar los contenidos. Se debe dejar en claro, que este estamento manifestó y recalco que los rendimientos de los alumnos no se relacionan con el desempeño del profesor, aduciendo su exclusiva responsabilidad ante los resultados obtenidos. En relación a cómo deben ser tratados los contenidos, más bien referidos a la organización lo consideran netamente trabajo del docente no tienen una postura clara al respecto.

Respecto a las observaciones realizadas se debe estipular, que los docentes correspondientes al establecimiento, demuestran poseer prácticas pedagógicas estructuradas, bajo una planificación para tratar los contenidos. Más aún, se observó cierto orden en sus prácticas ya que se asimilaron mucho las actividades realizadas por los alumnos y alumnas, como por ejemplo las guías de los alumnos, la estructuración de los contenidos.

Deduciendo con ello, coordinación en el trabajo de planificación de aula. Por lo tanto se demuestra un trabajo más estructurado bajo una planificación. Infiriendo con ello, que se

tienen autonomía curricular y los contenidos se enmarcan bajo los Contenidos Mínimos Obligatorios.

En cuanto a los sujetos de estudio correspondiente al estamento de los alumnos y alumnas del establecimiento, coinciden en que los profesores de Matemática cuentan con facultad al momento de tomar decisiones curriculares. Puesto que la discusión, que se generó con los alumnos y alumnas en el Focus- Group, argumentando que los docentes pasan los contenidos según su criterio, por otra parte los mismos sujetos de estudio no vinculan la formación del profesor con sus resultados académicos, más bien los resultados lo manifiestan como de responsabilidad directa del alumno.

En cuanto a la revisión documental, que corresponde a las planificaciones de aula de los profesores en estudio. Se puede apreciar, que existe coordinación curricular al momento de seleccionar los contenidos a tratar. En cuanto, a la consideración de las fuentes de información estas no se estipulan ni se mencionan en las planificaciones.

Por lo tanto, podemos concluir en cuanto a esta categoría que los profesores de Matemática disponen de autonomía al momento de seleccionar el currículo a tratar en el aula y los contenidos tratados se enmarcan dentro de los Contenidos Mínimos Obligatorios emanados del Ministerio de Educación. Sin embargo, se debe de estipular que los profesores no consideran con frecuencia dentro de sus planificaciones de aula el incorporar y utilizar las herramientas TICs en sus prácticas pedagógicas, que atraigan a los alumnos a nuevas técnicas de aprendizaje.

En cuanto a los sujetos de estudio correspondientes a los jefes de la unidad técnica pedagógica se pueden inferir que posee conocimiento de las prácticas del profesor de Matemática, entre ello, se puede mencionar que conoce las planificaciones, el currículo de la asignatura, los contenidos que debe pasar, esto a través del mecanismo de supervisión de las clases, y que no relacionan o ven incidencia en los resultados de sus alumnos ante la formación que el docente tuvo, a pesar de declarar que ellos reconocen la calidad de los docentes al saber de qué institución han egresado, se puede concluir que existe una apreciación individual.

Al analizar dichas interpretaciones no se vislumbra una incidencia directa ante los resultados obtenidos en particular en las mediciones a nivel nacional, si se declara que

existe una política interna de aumentar dichos resultados para lo cual realizan reuniones departamentales en donde se analiza la realidad de la unidad de estudio.

5.4. CATEGORIA D: “Marco Institucional para los Resultados Académicos”

Respecto a esta categoría, se visualiza una coherencia en el accionar de los profesores de Matemática del establecimiento. Es decir, en cuanto a asesorías para una mejor gestión técnica pedagógica y un mayor desarrollo curricular por parte del establecimiento, principalmente focalizado en promover políticas, orientaciones y programas de desarrollo educativo. De lo cual, se puede inferir que simplemente existen recursos pedagógicos de apoyo en lo tradicional e innovador.

Estos, manifiestan en las entrevistas la importancia que tienen las capacitaciones entregadas por el establecimiento dentro de su marco institucional, lo que se traduce en una mejora sustancial en las prácticas docentes y que benefician a sus alumnos y alumnas en relación a los contenidos tratados en el aula.

Ahora, en cuanto al estamento de los directivos y correspondiente a los jefes de la unidad técnico pedagógica se declara abiertamente responsable del liderazgo para fortalecer los resultados académicos. Dichas declaraciones, hacen que se acentúen las prácticas del profesor y del rol del jefe unidad técnico pedagógico del establecimiento.

A demás, hace mención a los espacios con que cuenta el establecimiento para potenciar a los alumnos a subir sus rendimientos académicos, con estímulos de excelencia para aquellos alumnos, a través de los directivos de la UTP de los niveles NM2 y NM4 el establecimiento refuerza su visión y misión en los docentes, para los alumnos los valores que el marco de la institución declara, todo apuntando a un mejoramiento de la educación.

El sujeto de estudio 2 de este estamento declara firmemente que el establecimiento puede influir directamente los resultados que obtienen sus alumnos, a través de un trabajo directo con los docentes, que se visualizan en los aprendizajes de los alumnos, para ello recalca el liderazgo de los directivos en motivar a sus docentes a la persecución de mejores resultados, donde el establecimiento apoya cualquier innovación para subir los puntajes de sus alumnos.

Además, lo discutido en el focus- Group, en el estamento, que corresponde a los alumnos y alumnas se declara abiertamente que los profesores de Matemática incorporan y utilizan estrategias para un mejor desempeño en el aula. Los sujetos de estudio, van más allá y declaran y coinciden en que el espacio existente en los establecimientos es el adecuado en el aula siendo, el manejo de los tiempos el que incomoda a los sujetos de estudio. Infiriendo, que los docentes no siempre tienen claro el manejo de los tiempos al momento de tratar los contenidos y una falta constante de motivación hacia los alumnos, considerando que matemática es una asignatura denominada como “dura”, es importante que se reflexione en ello.

Por otra parte los sujetos de estudio manifiestan que el establecimiento se preocupa de los rendimientos académicos de los alumnos tanto en las mediciones como el SIMCE y PSU, como en las evaluaciones del año escolar, los sujetos de estudio de los NM4 saben que el rendimiento del colegio es bajo, y reconocen el esfuerzo que realiza la institución para prepararlos mejor especialmente en la Prueba de Selección Universitaria. Se concluye que en base de las respuestas entregadas que los alumnos valoran la preocupación de sus docentes por los rendimientos obtenidos por ellos.

Lo antes mencionado, queda en total evidencia en cuanto a las observaciones realizadas a los profesores de Matemática que realizan un trabajo adicional en la preparación de los contenidos específicos de la mediciones nacionales, preparando material, exposiciones y guías de desarrollo diferenciadas, donde metodológicamente avanzan para el logro de su objetivo que es subir su puntaje en las mediciones estandarizadas a nivel nacional.

CAPÍTULO 6. INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

6. Interpretación de resultados y conclusiones de la investigación

Conclusiones de la Investigación

Este Capítulo, como su título indica, se va a ocupar de presentar las conclusiones obtenidas tras la realización de la investigación y de plantear, en base a dichas conclusiones, las recomendaciones sobre el futuro de la formación inicial del profesorado de Matemática y la apertura de nuevas vías de investigación que ocasionen un progreso en la formación inicial docente.

6.1. Contrastación marco teórico con la investigación

Se agrega en este subcapítulo, la consideración que una vez concluido el análisis de los datos recolectados, proceder a contrastar esos resultados con el marco teórico de esta investigación.

6.1.2. Competencias Profesionales y Formación inicial docente marco teórico.

Determinar sobre las competencias y la formación inicial del profesorado es transitar por conceptos amplios de diferentes autores y corrientes tendientes a explicar la finalidad de esta formación, primero a través de un referente como tal, es decir que se entiende por formación docente y cuáles son sus supuestos, y planteando marcos teóricos que sustentan tal reflexión.

Respecto de la percepción de los profesores sobre la formación inicial docente, se analizó la manera en que los docentes de enseñanza media en educación técnico profesional perciben la formación inicial en relación a las exigencias que le plantea el nuevo contexto socio cultural.

Al respecto, el Informe de la Comisión sobre la Formación Inicial Docente (2005), reconociendo los aportes del programa, “Fortalecimiento de la formación inicial Docente”, pone en evidencia dos desafíos que aún se mantienen en este proceso:

- Estructuras curriculares sobrecargadas; falta de coherencia en el perfil de egreso; débil formación en contenidos vinculados a la reforma educacional, así como insuficiente conocimiento de la realidad escolar; debilidad en las estrategias para

apoyar a alumnos con dificultades de aprendizaje y uso de las tecnologías de la información para la enseñanza.

- Distribución poco equilibrada entre las distintas áreas de formación; específicamente, falta de articulación entre la formación en la especialidad y la formación profesional, en especial en las pedagogías para la enseñanza media. Esta falta de articulación se expresa en un insuficiente desarrollo de habilidades pedagógicas y didácticas para enseñar los contenidos del currículum escolar.

Esta situación que surge en la investigación, es decir, a través de las encuestas, los docentes que participaron en la investigación, plantean que las claves de la profesión docente están en el dominio y actualización de la disciplina que se enseña, y esperarían que fuera mucho mayor. Sin embargo, a partir de las entrevistas y de los focus group recogemos información que da cuenta de los desafíos que surgen a este respecto.

Los autores Blat y Marín (1980), exponen que la enseñanza es una profesión y como tal requiere una preparación, una profesionalización; dicha preparación tiene que formar en competencias y especializar para desempeñar un servicio público de reconocido valor social.

Se puede entender el concepto formación como una actividad es decir acciones que se dirigen a la adquisición de saberes para saber hacer. Esto en la educación cobra un sentido social porque, estos saberes se transmiten para beneficiar a los sujetos. También la formación ofrece un desarrollo y modificación en los sujetos, que permite madurar y dar más posibilidades al aprendizaje. La formación es institucional, porque la institución es la estructura que organiza y desarrolla las actividades de formación.

La formación no es un entrenamiento, es un acto consciente tendiente a transformar el propio proceso del profesor a partir de las habilidades que estos poseen.

Se han planteado diversas teorías de la formación, unas tendientes a la acción formativa, es decir a la intencionalidad e impacto producido. Otras se refieren a los contenidos o conocimiento, al proceso, a la adquisición conceptos de autorrealización personal, y otras que respondan a un orden práctico de lo que la sociedad demanda.

Así la formación del profesorado no es otra cosa que *“la enseñanza profesionalizadora para la enseñanza”*. Esta formación con carácter de profesionalización representa en forma fundamental una contribución a la mejora de la calidad del aprendizaje.

Enseñar podría hacerlo cualquiera, pero no igual que un profesor, que tiene finalidades concretas, que son el que los sujetos se eduquen. La carrera profesional del docente es un desarrollo profesional continuo que, partiendo de la formación inicial, va evolucionando, mejorando y adaptándose a la realidad, siendo esto lo apreciado en esta investigación, todos los docentes tienen una formación inicial docente.

Existen diferentes niveles de formación por las cuales transitan los docentes, se identifica en primer lugar una fase de pre-entrenamiento, corresponden a todas las experiencias relacionadas con la enseñanza que ha vivido como estudiante a profesor, y que podríamos decir que son sus más cercanos referentes hacia la enseñanza.

Según los antecedentes emanados de la triangulación de los resultados, para los docentes, existe una fase de formación inicial donde desde una institución se adquieren conocimientos pedagógicos, especializados y prácticas de la enseñanza.

Otra fase llamada de iniciación, son los primeros años del docente que aprende por imitación o imposición de aquellos más experimentados.

Una última fase, formación permanente, son las acciones de formación que el sistema implementa, y la iniciativa del docente de actualización.

De esta información aparecen tres grandes nudos críticos referidos a la formación inicial de los docentes:

- *El primer nudo crítico* está relacionado con la desconexión que se estaría produciendo entre la formación inicial que reciben los nuevos profesores y la realidad del centro escolar y del aula, que con todas sus diferencias existen actualmente, además de no considerar la situación de los alumnos a los que va a atender en su trabajo profesional.
- *El segundo nudo crítico* dice relación con un escaso manejo de estrategias que le permitan intervenir en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Estrategias como las que siguen: planificación curricular que le permita implementar proyectos de acción educativa, tanto de las experiencias de aprendizaje como de la forma de trabajo y organización que ha de tener como profesor; creación de un ambiente de aula propicio para el aprendizaje de todos los alumnos, ambiente que le permita una cercanía con los alumnos y sus procesos de aprendizaje; elaboración de instrumentos de evaluación que le permitan ir acompañando el proceso de aprendizaje de cada uno de los alumnos.

- El tercer nudo crítico dice relación con una formación disciplinar que estaría siendo “insuficiente” en algunas áreas que resultan claves para el ejercicio profesional de la docencia, cuestión que ponen en evidencia varios de los entrevistados.

La información que entregan las mismas entrevistas a los nuevos docentes que inician el proceso, no siempre cuentan con las competencias mínimas para iniciar un proceso de formación profesional, sin embargo, atribuyen que en las universidades no se estaría poniendo la atención requerida.

Por otra parte, no existiría una política que haya dirigido su atención al proceso de formación inicial docente y sus competencias, cuestión que podría contribuir a señalar algunos mínimos que todo proceso de formación de profesores debiera cautelar (formación teórica, formación práctica, práctica reflexiva del propio proceso de aprendizaje).

Percepción de los estudiantes respecto de las competencias en la Formación Inicial Docente.

Se puede concluir que los estudiantes de manera concreta mencionan tres factores que valoran en los docentes.

El primero: dice relación con el dominio de aquello que enseñan, es decir, la formación disciplinar del profesor.

El segundo: dice relación con la metodología, que viene a poner de manifiesto las intenciones educativas del profesor y sus premisas didácticas, es decir, a la luz de lo expresado en los focus group, se espera que el profesor busque el aprendizaje de todos los alumnos y, para ello recurra a los diversos métodos didácticos para posibilitar su concreción.

El tercero: dice relación con la actitud del profesor ante su profesión, que apunta directamente a la esencia del ser profesor; en otras palabras, que quiera estar en medio de los alumnos para colaborar en su proceso de formación.

En el proceso de investigación emergieron elementos que dicen relación con la ética y responsabilidad en el ejercicio de la profesión inicial docente, para recoger estos aportes que emergen de las entrevistas y focus grup, se presentara en dos puntos:

- a) Responsabilidad en el ejercicio profesional de la docencia.
 - Los profesores reconocen que la responsabilidad de lo que ocurre durante el proceso de enseñanza aprendizaje es del profesor. Sin embargo, cuando los resultados de ese proceso no son los esperados, se asume que los profesores tienden a defenderse deslindando responsabilidades en los demás agentes que intervienen en el proceso educativo, es decir, a los alumnos, a los padres de sus alumnos e incluso al sistema educacional.
 - Normalmente los profesores se forman expectativas de cada uno de sus alumnos, las que normalmente se tienden a cumplir. Esta cuestión tensiona la relación entre profesor, alumnos y padres, por cuanto se reconoce que se podría estar produciendo el efecto pigmalión (influir) en el proceso de enseñanza aprendizaje.
 - Se asume que en la práctica de aula lo común es que se homogeneice a los alumnos, enseñando a un grupo medio, sufriendo las consecuencias sobre todo aquellos alumnos que más dificultades encuentran en el proceso de aprendizaje.
- b) Acompañamiento en el proceso de aprendizaje de los alumnos.
 - Existen algunos condicionantes que estarían impidiendo un mejor acompañamiento del profesor hacia sus alumnos, uno de ellos es el factor tiempo, en efecto, los profesores entrevistados comentan que son pocos los tiempos que se le conceden, por contrato, al profesor para tareas diversas a las de asumir clases con un curso.

Por tanto, si consideramos que ser un profesor competente implica estar en condiciones de integrarse al quehacer pedagógico en un centro escolar, en un aula pudiendo intervenir en el proceso de enseñanza aprendizaje, resolviendo las problemáticas o dificultades que en ese proceso puedan ir surgiendo, haciendo uso de un sinnúmero de conocimientos, habilidades y destrezas.

6.1.3. Competencias en la formación inicial docente - currículo y marco teórico

Según lo los antecedentes entregados en la investigación, para los sujetos de estudio el currículo de la formación del profesor, está en función de las necesidades sociales, políticas y económicas, así como del modelo de escuela que se quiera establecer. En sus orígenes la sociedad industrial buscaba de los profesores que dieran una preparación elemental a sus futuros trabajadores sin necesidad de ampliar los niveles de conocimientos, pero hoy, en la sociedad del conocimiento, se demanda de la escuela que dé formación, certifique el grado de conocimiento de los alumnos y sea motor de cambio social, que eduque para esta sociedad concreta. Para que la escuela cumpla las funciones que de ella se demanda debe buscar un modelo de formación docente que se ajuste tanto a los principios básicos de formación, como a los condicionantes sociales del profesorado y a la demanda social de la escuela.

En las aulas actuales, descubrimos docentes cuya práctica traduce los diversos momentos evolutivos de la concepción del currículo: identificación con Planes y Programas, conjunto de experiencias de aprendizaje previstas o planificadas, conjunto de actividades y procesos que orientan la formación de los educandos, búsqueda de alternativas que permitan mayor participación de maestros y alumnos en la construcción curricular.

En estos momentos, la investigación educativa está buscando una re-conceptualización del currículo, a partir de una vinculación estrecha de éste con la práctica profesional. El educador analiza su propia práctica y la confronta con los planteamientos teóricos más recientes. De este modo, puede detectar limitaciones, plantear problemas y buscar soluciones más eficaces.

De este modo, cada profesor produce saberes pedagógicos validados en su quehacer cotidiano, que puedan ser sistematizados e interpretados en primera instancia por el

establecimiento, que constituiría la base para una diversificación curricular que asegure una creciente pertinencia y calidad a todo el proceso.

La elaboración del currículo, sistematizada e interpretada por expertos tiene un doble propósito: establecer los mínimos comunes que aseguren coherencia al sistema y alentar la diversificación a nivel de las instituciones según las exigencias de las diversas realidades.

Tomando en cuenta lo anterior, concebimos el currículo como un subsistema educativo complejo, global, orgánico y diversificado, en el que se articulan componentes, interactúan personas y grupos sociales y se suceden procesos estrechamente vinculados entre sí, con el objeto de diseñar, producir y evaluar aprendizajes buscando una educación integral de óptima calidad. Subsistema que, en Formación Inicial Docente, se mantiene en permanente actualización y creación de nuevos saberes.

De la investigación se desglosa que los docentes de la unidad de estudio aprueban en gran medida el currículo que recibieron en sus respectivas instituciones, considerando para ellos todo lo que estas instituciones les entregaron a través de los planes y programas para cada especialidad, es pertinente a la hora de desarrollar su profesión.

6.1.4. Discurso pedagógico ante los resultados académicos y marco teórico

Si bien en las declaraciones emitidas por los docentes de la unidad de estudio manifiestan un grado de inquietud por el rendimiento de sus alumnos, no hacen propio dichos resultados, en el establecimiento en su Plan Curricular.

El informe de la Comisión Sobre Formación Inicial Docente (2005) plantea que en términos de políticas públicas, un área estratégica que presenta especial debilidad es la investigación relacionada con los procesos de formación inicial docente. De acuerdo a este estudio, existe escasa información e investigación sistemática acerca de los factores de la formación inicial docente que tienen un efecto significativo en el desempeño académico de los alumnos.

Ante la escasa información literaria sobre esta realidad, solo se puede revisar que desde el colegio existe explícitamente la intención de mejorar el rendimiento de las evaluaciones

de nivel nacional, ante lo cual se están coordinando desde la Dirección, Departamento de Matemática y los docentes una serie de estrategias que apuntan a subir el nivel de logro de sus estudiantes.

6.1.5. Marco Institucional- resultados académicos y marco teórico

No cabe duda, que la formación inicial docente es un tema que da para una amplia discusión desde diversos enfoques, así como también, al momento de buscar responsables en esta materia. Dentro de este ámbito es necesario aclarar, que esta investigación tuvo por finalidad poder visualizar la formación inicial docente y la relación con los bajos resultados obtenidos en las tres últimas evaluaciones SIMCE y PSU, y por ende, como se desempeñan en el accionar diario los docentes en sus prácticas de aula.

En el caso del establecimiento en estudio y su marco institucional ante la relación entre de prácticas docentes y formación inicial se puede argumentar lo siguiente:

- I. Los docentes, Matemática comprenden lo que se conoce como formación inicial docentes y sus implicancias. Así como también, de su importancia dentro de la sociedad actual.
- II. Manifiestan una ambigua relación entre formación inicial y los resultados a obtener con los alumnos y alumnas en las evaluaciones estandarizadas del SIMCE y PSU. Por lo tanto para el establecimiento, a mejor formación mejores resultados.
- III. Los docentes de Matemática, reconocen tener una formación inicial base en las áreas de la didáctica, metodologías, currículo y evaluación.
- IV. Existe una coordinación entre la Unidad Técnico Pedagógica, y las prácticas docentes de aula.
- V. Los bajos resultados obtenidos, por los alumnos y alumnas, en las evaluaciones SIMCE y PSU no se entienden como uno de los factores incidentes la formación inicial de los docentes en su formación de pregrado.

VI. Los cursos de perfeccionamiento y capacitaciones, que los docentes declararon haber realizado en algún momento definitivamente no les ha entregado las herramientas necesarias para mejorar los resultados.

6.1.6. Conclusiones como síntesis a las preguntas de investigación

Al realizar el análisis de los resultados obtenidos, es importante retomar el planteamiento de las preguntas de investigación para con ello dar una interpretación objetiva a los hechos observados.

De esta manera ante el cuestionamiento:

¿Las competencias que desarrollaron los docentes (Matemática) del establecimiento en su paso por los centros de educación superior les ayudan a tener un buen desempeño en sus prácticas curriculares de aula?

¿La formación inicial de los docentes repercute en los resultados obtenidos por los alumnos y alumnas en las evaluaciones SIMCE y PSU?

Se desprende lo siguiente, a partir de cada pregunta investigada:

Durante los últimos años se profundizó en la Reforma Educacional iniciada en la década pasada, pero con nuevos énfasis que configuran una distinta fase de este proceso.

En esta perspectiva, se ha priorizado el propósito de hacer realidad en el aula el nuevo currículo, es decir, lograr que, de verdad, los estudiantes aprendan lo que indican los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos consignados en el marco curricular a través de objetivos de aprendizaje de los programas de estudio. Este propósito se ha visto reforzado ante los resultados de aprendizaje evidenciados por las mediciones nacionales.

Por otro lado, los desafíos derivados de la inserción de nuestro país en el mundo global y la sociedad del conocimiento y la información, han colocado entre las prioridades de la política educativa el aprendizaje de las matemáticas.

Los antecedentes mencionados se integran con un conjunto de medidas que profundizan las políticas de calidad y equidad que han inspirado a la Reforma.

Entre ellas, podemos destacar en relación a la primera pregunta, la propuesta que surge desde el Ministerio de Educación, el programa INICIA, con el que se busca generar una transformación de las instituciones, currículos y prácticas involucradas en la formación inicial docente con el fin de asegurar y fortalecer la propiedad profesional de los egresados de pedagogía a nivel nacional.

Es factible concluir, como foco principal el desarrollo disciplinar donde se generaran las orientaciones curriculares y los estándares para la formación inicial docente disciplinar, en este sentido, los recursos disponibles que existen para profundizar, señalan que este esfuerzo representa una reestructuración y reorganización del currículo y la praxis docente.

Por otro parte, podemos referirnos a la segunda pregunta de investigación cómo un análisis de los resultados de las pruebas de aprendizaje aplicadas en nuestro país, de origen nacional (SIMCE, PSU) revelan la brecha de aprendizaje existente entre la educación privada y la educación pública, la que persiste en una situación de inequidad que afecta a los sectores más vulnerables de la sociedad que carecen de los medios económicos para poder otorgar mejores oportunidades de educación a sus niños y jóvenes.

El SIMCE es el Sistema Nacional de Evaluación de Resultados de Aprendizaje del Ministerio de Educación de Chile. Su propósito principal es contribuir al mejoramiento de la calidad y equidad de la educación, informando sobre el desempeño de los estudiantes en diferentes subsectores del currículum nacional, y relacionándolos con el contexto escolar y social en el que ellos aprenden.

Las pruebas SIMCE evalúan el logro de los Objetivos Fundamentales (OF) y Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO) del Marco Curricular vigente en diferentes subsectores de aprendizaje. Además de las pruebas asociadas al currículum, el SIMCE también recoge información sobre docentes y estudiantes. Esta información se utiliza para contextualizar, clasificar y analizar los resultados de los estudiantes en las pruebas SIMCE.

Sondeos realizados sobre este tema, concluyen que las expectativas de los profesores figuran entre los factores de más impacto en el rendimiento académico de los niños.

Las altas expectativas de los profesores pueden aumentar el rendimiento de sus alumnos en el Simce de lenguaje y matemáticas.

Mediante la estimación de una función de producción educacional se observa un efecto positivo y significativo de las prácticas de gestión escolar sobre el logro de los estudiantes; y en el efecto de las prácticas desarrolladas por el profesor, se encuentra explicado el proceso de gestión que desarrollan las escuelas.

Por lo tanto se requiere avanzar también en una política de actualización y formación de los docentes, tanto en aspectos disciplinarios, como de la enseñanza, de manera que se asegure que quien ejerza esta profesión posea efectivamente las competencias para hacerlo. Este es un desafío igual o mayor al de la formación inicial de docentes, porque afecta a docentes que están ejerciendo día a día en una sala de clases.

Algunos de los factores que afectan la relación resultados académicos y formación docente, los podemos traducir en que una de las tareas de la escuela es:

1. Preparar para vivir y trabajar en un contexto cambiante, de manera que los niños no dependan solo de un conjunto determinado de saberes sino de capacidad de aprender contenidos nuevos sin volver a la escuela y de la capacidad de enfrentar y resolver retos, problemas y situaciones inéditas. De esta premisa se puede concluir, que una educación de calidad, o más bien la verdadera educación debe cumplir con esos “requisitos”. Pero por el contrario, uno de los motivos de los cuales la educación en Chile no llega a ser de calidad, es que se pone énfasis en enseñar bien la materia y no de guiar a los alumnos en todos los aspectos, como lo son los valores, el respeto, la equidad, la constancia y saber enfrentar los problemas, que de eso trata la educación.

2. Otra de las causales de la falta de calidad en la educación chilena, es la discriminación entre las clases sociales. Aunque esto se da muchas veces en forma inconsciente, es una tendencia demostrada en encuestas y evaluaciones que acreditan este hecho. Por ejemplo, los resultados entre los alumnos de instituciones educacionales públicas y privadas del SIMCE (evaluación o forma de medición de logros educacionales) son muy dispares. La tendencia indica siempre que los mejores resultados de esta evaluación se dan en los colegios e instituciones privadas. Lo mismo pasa con los resultados de la PSU (Prueba de Selección Universitaria).

3. Y unas de las carencias más grandes en el ámbito educativo chileno, tiene que ver con los profesores en sí, con su formación y su modo de ver y aplicar el concepto de educación. Un gran número de docentes en Chile, o mejor dicho la mayoría de ellos, cumplen con las expectativas de un docente de calidad, según los indicadores del Marco Para la Buena Enseñanza (documento emitido por el Mineduc), en el cual se dan a conocer las pautas para una educación de calidad. Son muchos puntos tratados en ese documento, que tienen que ver con la formación del docente, la relación con los alumnos, la infraestructura necesaria, y aspectos del currículo nacional de enseñanza.

Según los antecedentes expuestos no podemos afirmar que la formación inicial docente tenga influencia directa en los resultados de las mediciones a nivel nacional del Colegio Técnico Profesional, a través de las indagaciones realizadas se logra concretar que el estancamiento en los resultados ya sea del Simce y PSU, se relacionan en un alto grado a que, él colegio es Técnico Profesional donde se apunta a crear otro tipo de competencias en sus alumnos, de igual forma el colegio siente una responsabilidad en que los alumnos cumplan con los niveles de logro más altos.

Considerando estos aspectos relevantes, es necesario desarrollar un análisis de la práctica del currículo técnico profesional, y realizar una propuesta para lograr un currículo pertinente a las necesidades actuales, donde además de entregar contenidos y realizar prácticas, se integren las habilidades y actitudes que desarrollan los alumnos, con el fin de formar un ser humano que tenga la autonomía suficiente para enfrentarse a diversas situaciones reales.

Se considera necesario se respeten los patrones de enseñanza para poder educar y preparar de forma eficiente y eficaz a jóvenes que aspiran ingresar a un mundo laboral para ejercer profesionalmente el estudio para el cual se prepararon.

Conclusión final

Ante los avances que se están desarrollando en el ámbito de la educación, se buscó realizar una investigación que adelantara algunas conclusiones respecto a un diagnóstico real, con el fin de proponer algunas discusiones y conclusiones que contribuyan a una mejor comprensión de las competencias profesionales docentes, tanto en sus aspectos metodológicos como teóricos.

A pesar de que no fue posible relacionar las competencias profesionales en los docentes de enseñanza media técnica profesional con los resultados de los alumnos en dos mediciones nacionales a las que los establecimientos municipales y particular subvencionados tienen que cumplir, se establece un cierto incremento logrado por los estudiantes entre el SIMCE de 2° medio y PSU, no deja de ser interesante saber cuál es el efecto que tienen las variables estructurales en dicho proceso, de tal forma de dar un paso adelante en el movimiento de los establecimientos eficaces y determinar con mayor precisión qué puede ser relevante de considerar en la aplicación de un modelo de enseñanza aprendizaje de valor.

En relación las competencias que deben poseer los docentes en la presente investigación se establecieron los componentes claves que conforman el objetivo de evaluar y entender a la docencia. Se considera como una valoración de las competencias de los docentes, ya que su finalidad es obtener información que ayude a la toma de decisiones de la institución para mejorar la calidad de la enseñanza y los resultados asociados a ellos.

Por medio del estudio y del análisis de las competencias deseadas en los docentes, se identificaron las competencias de los docentes del Colegio Técnico Profesional de una Corporación Educacional, tales como: competencias técnicas, competencias metodológicas, competencia social y competencia personal.

Importante considerar que las competencias, de los estudiantes que reciben una instrucción de nivel superior, debieran ser habilitados para resolver diferentes situaciones de enseñanza y aprendizaje en el aula. Si bien Irigoin y Vargas (2002), conciben la competencia como una combinación integrada de conocimientos, habilidades y actitudes que se ponen en acción para un desempeño adecuado en un contexto

dado. Por tanto la importancia de poner en práctica la mayor competencia dada, desarrolla las habilidades y destrezas que este futuro profesor tiene que saber.

Los resultados SIMCE debieran ser un aporte para que los establecimientos tomen mejores decisiones en sus procesos educativos, un complemento de sus evaluaciones, como diagnóstico externo de los aprendizajes, y no un instrumento que los obliga a restringir su currículum a los aspectos evaluados en el SIMCE.

Por último, no se debe entender a un buen profesor, como que es mejor mientras enseñe a responder la PSU, lo cual soslaya las competencias que debe tener y de la disciplina que son igual o más relevantes que los mal llamados “conocimientos duros”.

El proceso de aprendizaje requiere una relación empática entre docente y el alumno, que no esté condicionada por la transmisión de una experiencia constante que tenga como principal enfoque el aportar al diario vivir de cada persona, y no la memorización de contenidos que no guardan relación con su realidad.

**CAPÍTULO 7. PROPUESTA PEDAGÓGICA PARA LA
INNOVACIÓN EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL DOCENTE**

7. Propuesta pedagógica para la innovación en la formación profesional docente

7.1. Introducción

La formación de profesores es una tarea que ha estado siempre presente en la agenda educativa, con diferentes connotaciones y con la intención de responder a diferentes intereses. Las preguntas ¿qué tipo de profesor queremos formar? ¿cuáles competencias priorizar? se responden a partir de las representaciones sociales que en cada época se han configurado y de igual manera a partir de las que sostengan los participantes en el momento coyuntural.

El analizar el escenario de la formación inicial docente, implicó hacer objeto de estudio los determinantes sociales que condicionan y posibilitan la acción de los profesores; de igual manera implicó revisar cómo se van configurando las potencialidades para su transformación.

Cuando hablamos de determinantes sociales que condicionan pero a la vez posibilitan la formación docente inicial, nos referimos cuando menos a los siguientes:

- a) Las características del plan de estudios con que se forman los profesores: tipo de saberes que priorizan, enfoque de formación, en los que se configura.
- b) Articular el Plan de estudios con que se forman; y además vivenciar la diferencia entre las representaciones sociales que pudieron experimentar cuando alumnos, con el mismo o con diferente plan de estudios, y aquel con que luego habrán de ejercer la docencia.
- c) La comprensión de las estrategias más pertinentes tanto para la formación inicial docente como para la formación de las competencias necesarias para los futuros docentes.

Estos condicionantes inciden determinadamente en los procesos de formación inicial docente, al configurar una representación social compartida respecto al tipo de profesor que se pretende formar y al tipo de tareas que debe realizar en su ejercicio profesional. En este sentido, las competencias generadas en la formación inicial

docente, resultan ser un escenario base para la configuración de representaciones que aporten una mejora al sistema educacional.

Partimos de una consideración general, en la búsqueda de la calidad educativa el papel del docente es fundamental, lo que haga o deje de hacer indudablemente impacta en los resultados de su labor profesional, y estas decisiones deben ser tomadas de manera competente (entendiendo por ello un saber hacer con saber y con conciencia), sobre todo en nuestros tiempos en que el papel del profesor está siendo desvalorizado y en gran medida culpabilizado de los bajos resultados de las evaluaciones tanto nacionales como internacionales [ENLACE (SEP, 2010) a nivel nacional y PISA (INEE, 2010) a nivel internacional].

Somos conscientes de que el mejoramiento en la calidad de la educación no depende exclusivamente de la labor del profesor, sin embargo sí consideramos que hay una importante correlación entre los conocimientos (matemáticos, en nuestra investigación), las representaciones sociales que sostenga en torno a la enseñanza y aprendizaje, y el logro de aprendizajes significativos en sus alumnos, al menos así lo avalan algunos resultados de investigación como afirma Aguayo (2005):

“El examen empírico aporta evidencias de que un profesor induce o refrena procesos de auto-supervisión cognitiva en sus estudiantes, con independencia de que lo haya incluido en su proyecto didáctico; de que el profesor puede enseñar en sus clases de matemáticas dichos procesos, y de la necesidad y pertinencia de que el tema de la meta-cognición se incluya en la formación de los docentes de matemáticas”

También, desde otras investigaciones se había encontrado una estrecha correlación entre las concepciones del docente y la concreción de sus acciones al interior del salón de clases; además son varios los autores (Schoenfeld, 1987; Santos, 1994; Mancera, 1991; Carrillo, 1998) quienes confirman la importancia que tiene el reconocimiento de la influencia que tienen las concepciones del docente en la configuración de su práctica, es decir, en el tipo de decisiones que toma y elecciones didácticas que hace; de igual manera se sigue reconociendo que es necesario instrumentar políticas de formación que las tomen en cuenta, en el entendido de que para promover en la realidad escolar actitudes y creencias más acordes con la nueva enculturación matemática, es

imprescindible que ese cambio comience en nuestros centros de formación superior, de manera intencionada y con una orientación clara: profundización en los saberes matemáticos y didácticos, revisión y cuestionamiento de las representaciones sociales y su influencia en la concreción de las propuestas didáctica, todo ello bajo procesos de reflexión meta-cognitiva que incidan en la formación integral de los futuros docentes.

En síntesis, las instituciones de educación superior están cada vez más centradas en la atención del estudiante como persona que se construye en el proceso de aprendizaje profesional, la formación humanística de profesionales competentes y comprometidos con el desarrollo social constituye una preocupación y un motivo del que ocuparse. La simple idea de que un profesional competente es aquel que posee los conocimientos y habilidades que le posibilitan desempeñarse con éxito en una profesión específica ha quedado atrás, sustituida por la comprensión de la competencia profesional como fenómeno complejo, que expresa las potencialidades de la persona para orientar su actuación en el ejercicio de la profesión con iniciativa, flexibilidad y autonomía, en escenarios heterogéneos y diversos, a partir de la integración de conocimientos, habilidades, motivos y valores que se expresan en un desempeño profesional eficiente, ético y de compromiso social. En palabras de la Unesco (Delors, 1996), no basta conocer y saber hacer, es necesario ser profesional.

La propuesta gugerida a continuación, creada en base a la investigación científica, en primera instancia hace relación a la generación de una asignatura de continuidad al Taller II: Problemáticas del Aprendizaje, dictada a las carreras de Pedagogías en Educación Media, por tanto se formula para los alumnos de la carrera de Pedagogía en Matemática, formar competencias profesionales desde un actuar transversal, para todas las carreras profesionales. La propuesta final que se ha realizado es la creación de una asignatura de formación profesional para la carrera de pedagogía en Matemática denominada: *“Formación del ser profesional para el ejercicio docente”*.

7.2. Objetivos de la propuesta y fundamentación teórica desde el ámbito de la formación de competencias profesionales

Para abordar el sentido de las competencias profesionales docentes, la pregunta clave es: competencias, ¿para qué? o ¿al servicio de qué? No se trata de reproducir el discurso técnico, sino de que los docentes hallen el camino para desarrollar sus propias competencias. Para el caso de la formación docente las competencias representan lo que el sistema educacional requiere para un desempeño que no sólo promueva aprendizajes significativos sino que permitan a los estudiantes desarrollarse como ciudadanos. Para conseguir lo anteriormente expuesto se plantean los siguientes objetivos.

7.2.1. Objetivo General

Aportar a la optimización de la formación de Profesionales de la Educación con la creación e incorporación en la oferta de asignaturas de formación profesional de una propuesta curricular orientada a fortalecer las competencias profesionales para el ejercicio docente.

7.2.2. Objetivos Específicos

- a) Argumentar la validez de las competencias profesionales en las instituciones educativas.
- b) Fundamentar un programa de formación profesional para alumnos de Pedagogía, desde una perspectiva funcional que contemple el análisis cognitivo, en coherencia con el análisis didáctico como procedimiento que contribuya a las competencias profesionales de los futuros profesores
- c) Elaborar el material de apoyo didáctico para la Asignatura Profesional antes definida.
- d) Establecer los criterios de evaluación para la Asignatura antes aludida.
- e) Sugerir un Plan de Validación para la Asignatura.

7.3. Fundamento o Justificación de la Propuesta

En el ámbito docente, los términos profesión, profesionalismo, profesionalización constituyen uno de los vocablos más usados, cuando hablamos de la enseñanza, y más concretamente de las personas que se dedican a la tarea de enseñar, los profesores. Como nos recuerda Montero (1996) el campo semántico es amplio (profesión, profesional, profesionalización, profesionalismo, profesionalidad, etc.),... y dependiendo de la utilización de quien los maneje, con que finalidad, desde que perspectiva intelectual, con qué intereses sus significados varían enormemente.

Otro aspecto recogido en la literatura sobre la profesionalización es su carácter de proceso dinámico, de desarrollo y evolución de una ocupación, más allá de su aceptación como rango y estatus adquirido.

En este sentido parece mencionar la reflexión de Ruiz de Gaúna, (1997) con respecto a la profesionalización docente:

“no es un evento espontáneo o un estadio de gracia en el que se halla una ocupación. Más bien, describe puntos a lo largo de un continuo, representando el grado en el que los miembros de una ocupación comparten un cuerpo común de conocimiento y utilizan estándares compartidos de práctica en el ejercicio de ese conocimiento... permitiendo que socialmente sea aceptada más como profesión que como simple oficio” (303).

En su exhaustivo trabajo sobre la profesión docente Goodson y Hargreaves (1996), agrupan las diferentes acepciones del término entorno a cinco ideas o formas de entender la profesión docente:

1. Profesionalismo clásico

Se fundamenta en la comparación de la enseñanza con las profesiones con alto estatus social (medicina, derecho, etc.). Estas se caracterizan por tener un conocimiento profesional común o cultura técnica compartida, una ética hacia el servicio a los clientes y la autorregulación por sus propias organizaciones. Respecto a la característica de las profesiones de poseer una cultura técnica compartida, señala que los docentes de secundaria, en cierta forma cumplen este criterio, pues son expertos en la materia que enseñan.

No es el caso de los profesores de primaria, al no poseer el conocimiento fuerte de una asignatura y a penas compartir concepciones técnicas y lenguajes sobre el desarrollo de los alumnos o el aprendizaje. Jackson (1991) argumenta que el lenguaje que usan los profesores cuando hablan de su trabajo, es prácticamente el lenguaje común. Además, los docentes lo que realmente valoran en su trabajo es la experiencia práctica, no la teoría científica en que se basa. Frente a esta situación se intenta articular un conocimiento propio de la enseñanza – donde se pueda situar su carácter práctico y experiencial, en términos más científico y técnico, como paso necesario para su consideración como profesión.

Es el caso del programa de Shulman (1987:8) de búsqueda del conocimiento esencial de la enseñanza, cuya principal aportación es: “la especial amalgama de contenido y pedagogía, exclusiva de los profesores y que representa su especial forma de comprensión profesional”. Este conocimiento diferencia los profesores recién egresados de los experimentados, y puede ayudar a situar el conocimiento intuitivo y práctico de los profesores en una forma codificada de conocimiento profesional y comparable.

2. Profesionalismo flexible

Si en el modelo clásico la base de la profesión se sitúa en el conocimiento científico como señalamos en el punto anterior, en la concepción flexible de la profesionalización la clave esta en la cultura de colaboración que surge en las comunidades prácticas. Así, dado que el conocimiento científico base sobre la educación, entendido en el sentido que tiene en las ciencias, presenta problemas epistemológicos, se promocionan comunidades de profesionales que trabajan colaborativamente. Estas comunidades profesionales trabajan en sus contextos particulares, sobre sus áreas específicas, compartiendo sus problemas, sus inquietudes de forma dialogada y con vistas a la mejora de su labor docente. Esta mejora de su función docente se produce mediante la construcción compartida de los significados de su práctica profesional.

Es adecuado subrayar la importancia de la comunidad de prácticos y el contexto frente al conocimiento científico, como garantías de la profesionalización docente. Aunque un excesivo compromiso puede contribuir a una fragmentación de los docentes, lo que unido

al frecuente aislamiento de estas comunidades entre sí y de su entorno cercano puede ocasionar la sustitución del criterio de acceso a la profesionalización desde el conocimiento, por el de unas élites profesionales como paradigma y reflejo de la actuación, pero que no constituyen una comunidad en el sentido amplio del término. El tratar la profesionalización como un tema predominantemente local, basado principalmente en el nivel de la comunidad escolar, sólo añadirá fragmentación y aislamiento creando contextos locales ejemplares, pero sin un modelo común claro.

3. Profesionalismo práctico

El profesionalismo práctico intenta dar dignidad y estatus al conocimiento práctico que las personas tienen de la tarea que realizan. La validez y pertinencia de la experiencia docente, en otros momentos vista como una debilidad de la profesión, es considerada como fundamental y una fuente válida de conocimiento, más allá de la oposición teoría-práctica.

Las rutinas y el conocimiento que tienen los profesores de cómo hacer su trabajo (explicar los contenidos, enseñar estrategias, crear un clima de trabajo en clase, relacionarse con los padres y con otros compañeros, etc.) constituyen el conocimiento práctico personal o conocimiento del oficio.

El concepto de enseñanza como práctica reflexiva Schön (1998), descrita como la capacidad y habilidad de emitir juicios razonables en situaciones interactivas e inciertas, muestra la idea de profesionalismo desde esta perspectiva práctica. El énfasis puesto en la reflexión de los profesores, en el compartirlas y hacerlas explícitas se sitúa como el argumento principal de la profesionalización desde esta orientación. Esta visión práctica y reflexiva de la docencia, desafía la idea de un profesionalismo basado en la posesión del conocimiento académico (ubicado en las estructuras universitarias) como garantía de profesionalización de los docentes. En su forma crítica, conecta la reflexión práctica de los docentes con temas más amplios de igualdad y justicia social.

A pesar del interés suscitado y del atractivo de sus argumentaciones, presentan problemas a dos niveles; en primer lugar, no todo el conocimiento práctico personal es valioso desde el punto de vista educativo y social.

En segundo lugar, el excesivo énfasis en la práctica diaria del profesor, puede conducir a un abandono de los compromisos morales amplios con los proyectos sociales, para centrarse en aspectos como las competencias técnicas y las habilidades pedagógicas. Este excesivo enfoque hacia temas curriculares genera un alejamiento del conocimiento disciplinario.

4. Profesionalismo expandido

Una cuarta idea sobre la profesionalización docente se presenta en términos de contraposición entre expansión y regresión. De forma que se presenta la imagen de un profesional en regresión como limitado al aquí y ahora, con habilidades derivadas de la experiencia, con los acontecimientos de clase percibidos aisladamente, concibiendo la metodología como introspección, valorando la autonomía individual, con escasa participación en actividades distintas de las profesionales, poca lectura de temas profesionales o limitada exclusivamente a actividades prácticas. En definitiva, la profesión de la enseñanza es vista como una tarea de naturaleza intuitiva.

En contraposición, el profesional expandido deriva sus conocimientos de la relación entre teoría y práctica, la perspectiva del profesor va más allá de la clase, para abrazar el contexto social más amplio de la educación; los sucesos de clase se perciben en relación a otros aspectos de la escuela, compara su metodología con la de otros, da gran valor a las actividades profesionales, lee literatura profesional, asiste a actividades de formación teóricas y prácticas. En definitiva, la profesión de enseñanza es vista como una actividad racional, no intuitiva.

5. Desarrollo profesional

En el campo de la formación de profesores, varios términos se han usado como sinónimos de desarrollo profesional del docente. Por una parte tenemos las definiciones próximas al concepto de formación (perfeccionamiento del profesorado, formación permanente, formación continua, etc) y de aquellas acepciones que integran el término desarrollo (desarrollo de profesores, desarrollo profesional-personal, desarrollo del equipo docente, crecimiento profesional. etc). Estas acepciones han alcanzado una tremenda popularidad, han propiciado su utilización en nuestro contexto a veces con poca rigurosidad y ayudando a la confusión inherente al propio término.

Esta perspectiva es compartida, entre otros, por Imberón (1999) cuando sostiene que:

“Cuando hablo de desarrollo profesional me refiero a todo aquello que tiene que ver con el cambio en la vida profesional del profesorado y no únicamente a los nuevos aprendizajes que requiere el profesorado, ya sean individuales como aquellos aprendizajes asociados a los centros educativos como “desarrollo profesional colectivo”. La formación es una parte del proceso de ese desarrollo profesional (otra parte importante es el modelo retributivo, de carrera docente, de clima laboral...). La formación se legitima cuando contribuye a ese desarrollo profesional de los profesores como proceso dinámico de profesionalización del profesorado, en el que los dilemas, las dudas, la falta de estabilidad y la divergencia llegan a constituirse en aspecto de la profesión docente y, por tanto, ayudan al desarrollo profesional” (191)

En la misma línea argumental Day (1998, p. 33) manifiesta que es importante definir el desarrollo profesional como multi-dimensional, como una interacción dinámica entre las diferentes etapas del profesorado en las que caben sus experiencias biográficas, factores ambientales, carrera profesional, vida y fases de aprendizaje a lo largo de la vida.

Ahora bien, esta problemática de diversidad de acepciones y la relación entre formación y desarrollo profesional no debemos considerarla una anomalía que deba corregirse, sino como un indicador de la complejidad y el carácter conflictivo de la realidad educativa con la que tratamos, especialmente si tenemos en cuenta las tradiciones y culturas distintas implícitas en las mismas.

El ejercicio de la docencia encierra en sí unas fuentes de tensión prácticamente permanente, a las que el profesor debe enfrentarse de forma coherente, aceptándolas y superándolas para conseguir que el trabajo docente sea agradable y permita la autorrealización del profesor. No se trata de dar una visión problemática de la educación, sino una visión positiva de los problemas a superar, con la idea de que la mejor forma de superarlos es conocerlos y afrontarlos.

Este saber analizar, es estar dispuesto a determinar los aprendizajes que se deben realizar en cada momento, es aprender a decidir qué es lo que conviene aprender-enseñar.

Cuando esto se produce de forma interactiva, es decir, sobre las decisiones que toma el profesor hacia sus alumnos, así como las propias decisiones sobre sus propias necesidades de formación y posibilidades de desarrollo profesional, en ese momento hablamos de desarrollo profesional ligado al desarrollo personal.

Por otra parte el papel de la formación pedagógica, en las instituciones de educación superior, según varios autores consideran al conocimiento pedagógico y la competencia didáctica como un rasgo fundamental en la profesionalización de los docentes (Buchberger et al. 2000; Englund, 1996; Eraut, 1994; Montero, 2001). Queremos ahora señalar sus relaciones inmediatas con la profesionalización puesto que, como nos señala el citado Englund, la competencia didáctica enfatiza el contenido educativo como “patrimonio” de la profesión. Eraut, (1994) nos recuerda que: el poder y estatus de los profesionales depende en gran medida de su conocimiento, de su pericia profesional, no compartida con otros profesionales, y del valor otorgado a ese conocimiento.

Englund (1996) señala la competencia didáctica como el eje sobre el que giran el profesionalismo y la profesionalización docente. Alejados del modelo técnico de profesor, insensible al contexto en el que se desarrolla la práctica educativa, el profesor competente didácticamente contextualiza y tiene en cuenta las posibles secuelas de lo que debe enseñarse, está abierto a diferentes soluciones y atento a las consecuencias de las diferentes opciones de contenidos y métodos.

Frente a estos argumentos se propone la necesidad de ayudar a los profesores a obtener un mayor conocimiento del conocimiento de que disponen y a hacer un mayor uso de su capacidad de construcción de conocimiento a partir del análisis de la práctica. Se señala la necesidad de articular dos tipos de conocimiento, el conocimiento de la disciplina, y el conocimiento pedagógico, que aunque se reflejan en el espejo de la formación de docentes, no por ello deja de continuar latente e incierta la necesidad del conocimiento pedagógico para determina dos tipos de profesores. En este sentido, continuamos siendo testigos de la creencia en que para ser profesor basta con saber la asignatura. Como nos señala Montero (2001) “necesitamos recordar que la consideración del profesor como profesional está basada en su dedicación al proceso de enseñanza aprendizaje, no en su dominio de una disciplina, aunque este conocimiento sea esencial en su proceso de profesionalización”.

El concepto de profesión docente es, como en cualquier otra profesión, un concepto social e históricamente construido, es el resultado de la articulación entre la percepción que los actores poseen de la calidad de la práctica laboral que alguien realiza en un marco sociocultural e ideológico determinado y la propia percepción que el actor posee acerca de su labor y su lugar en el escenario y el proyecto de un grupo social.

En cuanto a las competencias profesionales docentes se recogen cuatro categorías según la Unesco: la técnica; la metodológica; la social y la personal. Sin embargo, al plantear estas categorías se ha considerado las funciones que están llamados a desempeñar los docentes en el ejercicio de su profesión y las demandas que le plantean. A saber sobre estas categorías:

Competencias técnicas: Implica demostrar en el quehacer docente que se poseen los conocimientos que le permiten transformar el contenido de la disciplina que se enseña en unidades de significados comprensibles para un grupo diverso de estudiantes.

Competencias metodológicas: Implica saber aplicar los conocimientos a la situación laboral concreta utilizando procedimientos adecuados a las tareas, a solucionar problemas de forma autónoma y transferir con ingenio las experiencias adquiridas a situaciones nuevas.

Competencia social: Implica estar atento a las nuevas exigencias del contexto, dispuesto al diálogo, al entendimiento y la cooperación con los demás integrantes de la comunidad escolar, demostrando un comportamiento orientado hacia el grupo.

Competencia personal: Implica manifestar una conciencia profesional, es decir, actuar responsablemente, asumiendo el compromiso con cada uno de los alumnos que le son confiados, dentro del marco de su misión de acompañamiento profesional.

En cuanto a las cuatro categorías descritas y siguiendo los objetivos propuestos, la intención es que esta actividad curricular provea al docente de la capacidad de fortalecer su formación profesional.

Para llevar a cabo la planificación curricular de la actividad propuesta, es necesario conceptualizar el diseño y la elaboración del currículo en su globalidad, colocando en acción la enseñanza, siendo está trascendental ya que describe de manera específica las

actividades que se llevarán a cabo dentro del espacio de aula, donde los docentes son guiados por esta herramienta en busca de alcanzar una forma consciente y organizada del objetivo de la asignatura.

En la tarea docente, la planeación didáctica y programación del currículo es una pieza central para llevar a cabo la propuesta de enseñanza del profesor y responder en el cómo implementar dicha propuesta. En las tendencias actuales de la enseñanza, los enfoques y modelos educativos diversifican y posibilitan una mayor planeación en las estructuras didácticas de una asignatura. Hoy las formas de interacción, la promoción de conocimientos, los recursos o medios didácticos, abren horizontes ventajosos para organizar ambientes de aprendizaje flexibles y eficaces en las acciones educadoras.

Por cierto que en una planificación curricular se deben considerar aspectos como: las características de los estudiantes, los contenidos de aprendizaje, los conocimientos previos de la asignatura, los recursos y medios didácticos, los objetivos educativos que se pretenden lograr, la metodología de trabajo, los tiempos disponibles para desarrollar las actividades, las características, métodos y criterios de evaluación entre otros.

Por lo tanto en la planeación didáctica requiere que una secuencia de pasos que orienta a los docentes y facilite la construcción de su planeación didáctica con el objetivo de que se convierta en una tarea mucho más clara, sencilla y sobre todo útil para la labor docente.

En relación con una planificación de clase a clase, esta otorga al docente un herramienta de organización en el día a día, un apoyo a la tarea fundamental del docente que es entregar conocimientos y generar aprendizajes.

Una clase no es un todo aislado, es parte de un sistema con elementos, consecuentes. Es importante que el docente visualice este conjunto total para que nunca pierda de vista la razón de ser de su propia asignatura, la causa final a la que cooperan las unidades temáticas que desarrolla, y la trascendencia de tejer una red de clases coherentes, lógicas y secuenciales.

A continuación se analiza el marco teórico de la planificación de la enseñanza, en donde se analizan los conceptos y elementos involucrados en el diseño de los Programas de Asignatura y Planes de Clases de una determinada asignatura de Formación Integral, se considera adecuado mencionar que la asignatura a desarrollar, se dictara en las carrera

de Pedagogía que su base de formación es científica, por tal la disciplina a realizar es transversal a las carreras de educación.

7.3.1. Marco teórico de la planificación de la enseñanza

Planificar y programar una asignatura es una actividad relevante dentro de las actividades del docente, pues permite juntar la teoría con la práctica. Es decir, poder hacer uso de los contenidos, de la forma más conveniente posible así, una planificación apropiada implica que el docente pueda recurrir a diferentes herramientas y metodologías para que los contenidos lleguen de mejor manera a los alumnos. Pensar con anterioridad la asignatura, permite secuenciar y segmentar el contenido, haciéndolo coherente y funcional, lo que repercute directamente en la capacidad de los alumnos para apropiarse y asimilar los contenidos de manera global e íntegra.

Sin embargo, no hay que olvidar que la enseñanza es un proceso dinámico, en que influyen muchas variantes que a veces escapan al control y planificación.

Por esto, no siempre hay que ver la planificación como una instancia rígida sin posibilidad de cambio. La planificación debe ser vista más que nada como una importante guía de apoyo, que a veces puede modificarse debido a circunstancias especiales.

Programa de asignatura

Un programa de estudio o asignatura, es un instrumento técnico en el cual el docente pone en acción toda su formación profesional y habilidades para cumplir con los objetivos que se han trazado.

Los objetivos presentes en los programas de estudio se traducen o concretan en los aprendizajes que deben lograr los alumnos.

Los objetivos programáticos proponen:

- Conocimientos
- Habilidades y destrezas intelectuales o psicomotoras
- Competencias intelectuales o psicomotoras

El docente debe establecer indicadores de logro de resultado de cada objetivo, estos indicadores representan los criterios del profesor con relación al nivel y calidad de los aprendizajes que pueden lograr los alumnos de acuerdo a sus características.

Elementos a considerar en un programa de asignatura

La planificación lleva consigo un proceso de organización, secuencia y seguimiento de los aprendizajes en consecuencia corresponde a una toma de decisiones curriculares en los momentos más oportunos. Para esto se hace necesario tomar en cuenta algunos aspectos, que se pueden considerar criterios generales para que nos sirvan como marco de referencia en el proceso de planificación del trabajo docente.

Una planificación debe seguir un orden lógico en su confección, ciertos elementos claves en la organización de una determinada asignatura, esta secuencia de pasos guían el accionar de una planificación, haciendo más fácil para el docente la organización de la misma, a continuación se detallan los pasos más relevantes dentro de una planificación.

Los pasos son:

- Datos de identificación. Son los que pertenecen a la primera parte de un formato de planeación, sirve para saber la asignatura que se está planificando en el semestre o año.
- Objetivo general y específico de la asignatura. Indican en términos precisos aquello que los estudiantes serán capaces de hacer después de haber completado la asignatura y es responsabilidad de cada uno de los docentes vigilar que estos se vayan cumpliendo en el proceso.
- Aprendizaje esperado. Es el elemento que define lo que se espera que logren los alumnos, expresado en forma concreta y precisa, es importante que los aprendizajes esperados se definan bajo una secuencia lógica de progreso organizando el aprendizaje desde los niveles más básicos hasta alcanzar los avanzados.
- Contenidos. Una vez identificado el objetivo de cada unidad y el aprendizaje específico que se desea alcanzar, se hace la distribución de todos los temas y sub-temas en la planeación didáctica. Aquí se debe tomar en cuenta la complejidad y la relevancia del tema.

- **Actividades.** Son las acciones que realizará el estudiante en el aula, con el objetivo de enriquecer su proceso de aprendizaje, se considera la importancia de dejar una o varias actividades para realizar en cada sesión de clase.
- **Metodología.** Corresponde a los procedimientos y recursos que el docente utiliza en forma reflexiva y flexible, que se adapta a diversas circunstancias, para promover el logro de aprendizajes significativos en los estudiantes. Son medios, formas y/o recursos para prestar la ayuda pedagógica.
- **Evaluación.** Son las actividades que van a permitir la valoración de los aprendizajes de los alumnos, de la práctica docente del profesor y los instrumentos que se van a utilizar para ello, deben ser situadas en el contexto general de la unidad, señalando cuáles van a ser los criterios e indicadores de valoración de dichos aspectos.

La importancia de la elaboración y desarrollo de un plan de clases

Existen variadas estrategias, métodos y recursos pedagógicos que privilegian y generan el aprendizaje de manera preferentemente inductiva, contextualizada y práctica, de forma tal que los estudiantes logren demostrar los conocimientos, habilidades, destrezas y valores propios de la asignatura, y para ello esto debe planificarse con anticipación. Esta planificación permite conocer el tiempo, cantidad y orden en que se deben realizar las diferentes actividades y ejercicios y labores de enseñanza.

La planificación previa de las clases permite una reflexión profunda en la asignatura a impartir y habilita al docente para desarrollar sus clases de manera atractiva, tranquila y abierta, siendo también flexible y adaptable a los requerimientos, ajustes, cambios y mejoras que fueran necesarios introducir.

Un plan de clase permite visualizar que hará el docente cuando entre a clase, respondiendo a preguntas como:

¿Hacia dónde se dirige la enseñanza?

¿Cómo va a conseguir llegar hacia allá?

¿Cómo va a saber si ha llegado?

Bueno, a medida que se desarrolla un plan de clases, estos pueden crecer y ampliarse a planes de clases semanales o de unidades, y ellos ayudan al docente a mantenerse en el camino para conseguir sus metas, dando continuidad al curso y al aprendizaje de los estudiantes. Es una formulación escrita, como una Guía de Apoyo que se usa para conducir las clases y lograr los aprendizajes propuestos.

Hay diferentes maneras de escribir un Plan de Clases, pero generalmente estos planes se realizan ordenando las actividades de enseñanza aprendizaje de clase a clase, teniendo definido los diferentes aspectos relevantes del proceso didáctico, los se pueden agrupar en:

- a) objetivos, contenidos, metodologías y enfoque de cada una de las clases.
- b) actividades, recursos, medios y materiales para el desarrollo de cada clase.
- c) resumen y evaluación de cada una de las clases.

Cualquiera sea la forma de organizar las actividades de enseñanza aprendizaje de una asignatura, siempre la planificación de clase es una Hoja de Ruta que guía al profesor y le sirve como herramienta para orientar y focalizar su trabajo de enseñar a los alumnos y de conseguir que estos logren el dominio de los aprendizajes esperados.

Elementos habituales de una planificación de clase

Siempre es necesario contar con información preliminar de la asignatura, ya que en el inicio del plan de clases, es necesario establecer cierta información del siguiente tipo:

- Nombre del Profesor
- Nivel
- Asignatura
- Unidad
- Fecha
- Tiempo estimado (en minutos)
- Objetivo General (de asignatura)
- Objetivo Específico (de la unidad)
- Objetivo de la clase
- Aprendizaje esperado

El componente del enfoque de una clase se encuentra en la descripción del propósito, objetivos o meta, es decir “hacia donde nos queremos dirigir”. El plan de clases ayuda a determinar el cómo se dará cuenta a los alumnos de los objetivos de cada clase, lo que se hace habitualmente al inicio de cada sesión, como una introducción; el propósito de esto es señalar a los alumnos en relación a:

¿Cuál es el propósito y cuáles son los objetivos a lograr en clase?

¿Cómo se relaciona la clase y sus actividades con los objetivos?

¿Cómo se relacionan las actividades actuales con las clases pasadas?

¿Qué se espera de los alumnos?

Para poder desarrollar efectivamente una clase o sesión el docente debe considerar en su planificación la selección de actividades didácticas y los métodos que utilizara, buscando privilegiar una enseñanza atractiva, práctica y contextualizada, destacando el rol, activo del alumno y generando aprendizajes de calidad.

También se deben incorporar en la planificación de clase los recursos, medios y materiales a usar, que ayudaran a realizar las actividades de clase, considerando que:

- Deben seleccionarse las ayudas apropiadas para el apoyar el logro de los objetivos y el contenido de la clase.
- Debe planificarse anticipadamente tener estas ayudas disponibles

El uso de técnicas y actividades en combinación puede ser muy efectivo y puede ayudar a mantener el interés del alumno. Si se seleccionan en base a las necesidades, intereses y habilidades de los alumnos.

Como finalización de clases, se recomienda que los docentes consideren dos actividades importantes:

- Resumir la clase y
- Evaluar el avance de los alumnos hacia los objetivos

El componente cierre es un resumen de cada clase es clave para llegar todos juntos al final, sacar conclusiones, hacer generalizaciones y reiterar conceptos importantes. Usando preguntas a los alumnos se puede evaluar informalmente si han alcanzado los objetivos de la clase, es importante relacionar lo que ha ocurrido en clase con los

objetivos de ella y relacionar lo ocurrido en las clases pasadas y en las futuras, por lo que el resumen refuerza a los alumnos lo pasado, dónde están actualmente y hacia dónde irán.

La evaluación es un método seleccionado que debe basarse en el tipo de objetivo que se está tratando alcanzar con los alumnos, finalmente una evaluación es la herramienta para determinar si los estudiantes se encuentran donde deberían (si han alcanzado el objetivo de clase).

7.4. Planificación Curricular

Específicamente la implementación de la asignatura de formación profesional, para las carreras de pedagogía abarcará los temas descritos en la sección anterior estructurándose en un programa de asignatura que en este apartado será descrito de acuerdo a una Planificación Curricular y Didáctica junto con la definición de criterios de Evaluación y Plan de Validación, según lo descrito en los objetivos de la propuesta y fundamentación teórica desde el ámbito de la formación de competencias profesionales. Como se ha definido ya los pasos lógicos a seguir en Marco Teórico de la Planificación de la Enseñanza, se comienza exponiendo el Programa de Asignatura según formato y especificaciones de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad.

La actividad curricular propuesta se realizará en base al documento Manual Elaboración de Programas de Asignatura, que es un manual de apoyo para la implementación del Modelo Educativo, que emana de la Dirección de Docencia de la Vicerrectoría Académica de la Universidad del Bío Bío. Aquí se presentan orientaciones técnico pedagógicas para el proceso de elaboración de programas de asignatura y que conforman un apoyo directo al docente en diseño de programas de asignatura.

El programa de asignatura que a continuación se presenta esta organizado en 5 partes:

- Identificación
- Descripción de la asignatura
- Objetivos de aprendizaje
- Contenido Unidades
- Sistema de evaluación
- Bibliografía



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

VICERRECTORIA ACADEMICA – DIRECCION DE DOCENCIA

ASIGNATURA : Formación del ser profesional para el ejercicio docente.**CODIGO :**

I. IDENTIFICACION:

1.1	CAMPUS : Chillán
1.2	FACULTAD : Educación y Humanidades
1.3	DEPARTAMENTO: Ciencias de la Educación
1.4	CARRERA : Pedagogía en Matemática
1.5	Nº de Créditos :
1.6	TOTAL HORAS: 36
1.7	PRERREQUISITOS DE LA ASIGNATURA

II. DESCRIPCION

Asignatura de carácter teórico-práctico cuyo propósito es entregar a los estudiantes de las carreras de Pedagogía competencias para desarrollar la profesionalización en el ejercicio docente, generando instancias para la reflexión contextual de la realidad sociocultural en que están situados los establecimientos escolares.

Abordar al sujeto y su formación profesional como docente permite que el alumno haga una reflexión del ser profesional y la analice para encontrar las razones y condiciones, que determinan su inclinación por la docencia. Asimismo, propicia la discusión y diálogo colectivo sobre las funciones y problemas de la docencia en el actual contexto que permitan reconocer la complejidad de esta profesión.

III. OBJETIVOS:

General:

Formar a los estudiantes de la carrera de Pedagogía en Educación Matemática de la Universidad, el significado de la identidad profesional docentes a través de su propio pensamiento, a partir del conocimiento crítico de las perspectivas actuales de la pedagogía.

Específicos:

- a) Comprender los fundamentos teóricos e históricos en la generación del ser profesional de la formación docente, como elección libre.
- b) Analizar desde una mirada disciplinaria las principales problemáticas de la profesión docente.
- c) Apreciar la evolución divergente sobre la formación y profesión docente, y los agentes de la política educativa.

IV. UNIDADES PROGRAMATICAS

Unidades	Horas
1. El sujeto, relato autobiográfico y su elección profesional.	10
2. Problemática de la profesión docente: debates, dimensiones y propuestas.	10
3. Miradas sobre la formación y profesión docente: los agentes de la política educativa.	16

V. CONTENIDO UNIDADES PROGRAMÁTICAS.

Unidad	Contenido
Unidad de aprendizaje I: El sujeto, relato autobiográfico y su elección profesional.	1.1. Sujeto y trayectoria de vida. 1.2. Elección profesional e identidad narrativa. 1.3. La construcción social, cultural e histórica del docente. 1.4. Imaginarios y cualidades de la profesión docente. 1.5. Redes de significación en la identidad profesional.
Unidad de aprendizaje II Problemática de la profesión docente: debates, dimensiones y propuestas.	2.1. Dimensiones sociales de la formación y profesión docente. 2.2. La profesionalización, la inserción al mercado laboral. 2.3. Intensidad y malestar docente. 2.4. Los nuevos retos de la profesión, sus tensiones y sus debates.
Unidad de aprendizaje III Miradas sobre la formación y profesión docente: los agentes de la política educativa.	3.1. Las políticas sobre la formación docente. 3.2. Concepciones académicas sobre la profesión docente. 3.3. Situación actual de la formación y la profesión docente.

VI. METODOLOGÍA

Metodología de carácter activo-participativo, con preponderancia en actividades prácticas destinadas a el diálogo, el debate, la argumentación, la reflexión colectiva, a partir del conjunto de temas propuestos en cada una de las unidades de aprendizaje. En este sentido, cada unidad de aprendizaje constituye el eje desde y a partir del cual se agrupan y articulan conocimientos, experiencias, trayectorias, valores, destrezas y actitudes de cada uno de los involucrados, generando aprendizaje individual y grupal a través de lecturas guiadas, observación y discusión de materiales audiovisuales,

trabajos grupales, disertaciones, discusiones socializadas, aplicación de técnicas de diagnóstico e intervención en casos.

VII. TIPOS DE EVALUACIÓN

Talleres (2)	30%
Disertación (2)	30%
Elaboración y defensa proyecto	40%

VIII. BIBLIOGRAFIA

- Bocwll, E (1985). "Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente". I:E:P, México.
- Contreras Domingo J. (1999). "La autonomía del profesorado". Ediciones Morata. Madrid, España.
- Inostroza de Celis G. (1996). "Talleres pedagógicos, alternativas en formación docente para el cambio de la práctica de aula". Dolmen Ediciones. Santiago, Chile.
- Mercado Cruz, E.(2008). El oficio de ser maestro: relatos y reflexiones breves .Estado de México.
- Presas, M. (2009). Del ser a la palabra: ensayos sobre estética, fenomenología y hermenéutica. Argentina: Biblos
- Schön Donald A. (1998). "El profesional reflexivo, cómo piensan los profesionales cuando actúan". Ediciones Paidos Ibérica. Barcelona, España.
- Torrecilla, J. (2006), "La formación de docentes", en Modelos innovadores en la formación inicial docente, Santiago de Chile, OREALC/UNESCO.
- Vélaz de Medrano C., Vaillant D. () Aprendizaje y desarrollo profesional docente. Chile. Fundación Santillana.

7.5. Planificación Didáctica

En el contexto de este nuevo plan de estudios, la formación profesional, como contenido conceptual y categoría analítica, constituye un eje fundamental que permite reflexionar de manera profunda las razones, los motivos, las expectativas, las percepciones e ideas que el sujeto tiene respecto a la profesión docente. Establecer la relación entre la elección personal y las exigencias sociales, educativas, culturales, ideológicas, políticas y administrativas de la profesión docente, da pauta para generar procesos de comprensión y explicación acerca de las complejas responsabilidades que conlleva esta actividad.

La asignatura, se constituye en un espacio curricular en el que el estudiante, además de reflexionar y analizar todos los aspectos asociados a la profesión y ejercicio de la docencia, reconoce los niveles de implicación que personalmente puede adquirir al momento que elige ser docente.

Es evidente que en las sociedades actuales muchos aspectos relacionados con la profesión docente han propiciado debates, recomendaciones y críticas; algunos de ellos asociados a la calidad educativa, las competencias y la formación inicial docente, al desfase de los conocimientos que se ponen en juego en la formación, con los que se generan a partir del avance científico y tecnológico. De este modo, organismos internacionales como la Unesco(1996), han propuesto algunas características que pretenden orientar los perfiles de futuros docentes, entre ellos: el dominio de los contenidos disciplinarios y pedagógicos propios de su ámbito de enseñanza, la modificación sustantiva del rol que tradicionalmente ha cumplido como transmisor, para convertirse en un facilitador y mediador entre los contenidos escolares y los aprendizajes de los alumnos, potenciando su capacidad de discernir, seleccionar los contenidos escolares asociándolos a los conocimientos y saberes locales, haciendo uso de las pedagogías más adecuadas a cada contexto y a cada grupo con el que trabaja. Así, se propone una pedagogía activa que se funda en el diálogo constante, en la vinculación entre la teoría y la práctica, atendiendo a la interdisciplinariedad, la diversidad y el trabajo en equipo, cuyo desenlace previsto es la puesta en marcha de nuevas ideas, así como la generación de proyectos innovadores.

Como se puede apreciar, el futuro docente tendrá que reconocer las tensiones, los problemas, las posibilidades y los retos que tiene la profesión de la docencia en estos

nuevos escenarios. De este modo, se apuesta a que el futuro docente vea de frente todos estos aspectos, los reflexione y analice, sólo de esa manera podrá asumir una posición con relación a la profesión.

7.5.1. Aprendizajes esperados en relación a las unidades

Tal como se comentó en el punto anterior, los aprendizajes esperados ayudan a establecer la organización de todos los contenidos que se verán en esta asignatura, así como la selección de estrategias y métodos de aprendizaje y de evaluación. De acuerdo a esto, los aprendizajes por cada unidad temática de la asignatura El sujeto y su formación del ser profesional para el ejercicio docente, se presentan a continuación:

Unidad de aprendizaje I: El sujeto y su elección profesional		
Sesión	Contenido	Actividad
1	Fundamentos teóricos del conocimiento del sujeto.	Análisis de extracto del texto de Kant “Crítica de la razón práctica”, discusión sobre el alcance de los Planteamientos. Anexo 1.
2	Autoanálisis y Autoimagen	Ejercicio de Autoconocimiento, a través de un análisis FODA como herramienta que va a permitir realizar un análisis de situaciones y proyectos futuros. Anexo 2.
3	Desarrollo socioemocional	Análisis de extracto del texto de George Soros, “La crisis del capitalismo global”. Anexo 3.
4	Motivación y emoción	Auto aplicación de cuestionario MAPE, sobre sí mismo y preferencias. Anexo 4.
5	Habilidades para la Interdependencia	Lectura comprensiva de extracto del libro de Sean Covey “Los siete hábitos de los adolescentes altamente efectivos”, capítulo 6. Hábito 3: Poner primero lo primero. Anexo 5.
6	Principios de la Investigación en Ciencias de la Educación	Taller 1: Conociendo la práctica educativa: Objeto de conocimiento de quien se forma para ser Docente.

Unidad de aprendizaje II		
Problemática de la profesión docente: debates, dimensiones y propuestas		
Sesión	Contenido	Actividad
7	El Paradigma de la Complejidad en Educación	Análisis de extracto del texto de Morin “Los siete saberes para la educación del Futuro”, discusión sobre el alcance de los planteamientos. Anexo 6
8	Identidad docente	Análisis y discusión de extracto de texto sobre “La profesión docente en Chile y el debate sobre una nueva carrera profesional”. Fundación Chile. Anexo 7
9	Caracterización docente	Análisis y discusión de artículo “Características de los efectivos en Chile”, investigación Fondecyt y Duic. Anexo 8
10	Modelos de formación docente	Lectura reflexiva sobre “Modelos de formación docente: “El problema del saber pedagógico y el saber disciplinario” Seminario Internacional Chillán, Chile. Anexo 9
11	Círculos de acción docente	Lectura reflexiva sobre “Círculos de acción docente: fortaleciendo un espacio destinado al desarrollo pedagógico dentro de la escuela”. Circunstancias que favorecen la revalorización de este espacio de reflexión Educere. Anexo 10
12	Principios de la Investigación en Ciencias de la Educación	Taller 2: Investigación en laboratorio de computación sobre líneas de investigación en ciencias de la educación.

Unidad de aprendizaje III		
Miradas sobre la formación y profesión docente: los agentes de la política educativa		
Sesión	Contenido	Actividad
13	Calidad total	Análisis y discusión de texto sobre “La calidad de la educación en Chile: ¿un problema de concepto y praxis? revisión del concepto calidad a partir de dos instancias de movilización estudiantil. Anexo 11
14	El profesor: protagonista de la reforma y de la calidad educativa	Análisis y discusión de extracto de texto sobre “Profesión Docente en Chile: El (f)actor indispensable” Anexo 12
15	Nueva Política Nacional Docente	Búsqueda y análisis de información del Plan Nacional Docente del Ministerio de Educación.
16	Descentralización educativa	Análisis y discusión de artículo “Sujeto político y vida pública: privatización de la educación en Chile y sus consecuencias en los sujetos que se educan” Anexo 13
17	Principios de la Investigación en Ciencias de la Educación	Selección y Elaboración de proyecto final (elaboración de artículo), en base de los contenidos y material dispuesto.
18	Principios de la Investigación en Ciencias de la Educación	Elaboración y defensa de un proyecto (elaboración de artículo), base de los contenidos y material de la asignatura.

7.6. Criterios de Evaluación

La Evaluación es uno de los elementos que legitima la acción formativa, pero lamentablemente pierde gran parte de su riqueza cuando caemos en el error de acotarla estrictamente a la parte mercantilista de esto, que es la calificación numérica que el estudiante obtiene al cabo de la revisión de una cierta cantidad de unidades didácticas. La Evaluación es un instrumento tremendamente poderoso que ayuda a fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje, porque a partir de los resultados obtenidos por los estudiantes, el profesor tiene la posibilidad de emprender todas aquellas acciones que considere pertinentes en pro de subsanar todos los obstáculos que se hayan presentado durante el desarrollo del proceso. Ya lo dice muy bien Pedro Ahumada al señalar que *“la Evaluación debería ser considerada como un proceso y no como un suceso, y constituirse en un medio y nunca un fin”*.

Esta reflexión nos lleva a pensar que el verdadero significado de la evaluación va más allá de categorizar individuos con base en lo que hacen, codificándolos numéricamente por su accionar para que terminen alimentando las bases de datos que componen la máquina administrativa del sistema educativo. Bajo el peso de su significancia social y su estigma imaginativo, es el principio superior de una profunda reflexión que no se agota en la trivialidad de los números, sino que siendo depositaria de una realidad inmediata debe fortalecer la valoración, la creatividad y el protagonismo de todos los participantes en el proyecto educativo.

Las conceptualizaciones sobre la evaluación han ido evolucionando históricamente, reflejando diversas posiciones ideológicas que se han desplazado desde una evaluación centrada en el control de un proceso, hacia una evaluación centrada en la intención por comprenderlo.

Para Santibáñez la evaluación es “un procedimiento intencionado, funcional, sistemático, continuo e integral, destinado a obtener informaciones sobre los diversos aspectos de los fenómenos educativos con el fin de valorar la calidad y adecuación de éstos con respecto a los objetivos planteados para que, con base a los antecedentes juzgados, puedan tomarse decisiones tendientes a mejorar o aumentar la eficacia de los procedimientos educativos”. (Santibáñez, 2001).

Nótese que este autor insiste en funciones esenciales de la evaluación y de alguna manera expresa la importancia de enfocarla como resultado y como proceso.

Los enfoques actuales sitúan los modelos a diferente nivel, haciendo posible la convivencia y la necesidad de tener en cuenta las orientaciones cuantitativas y cualitativas en función de las necesidades de la evaluación.

La mayoría de las definiciones sobre evaluación se enmarcan en un plano que se puede denominar normativo, si bien es cierto es un concepto polisémico, la evaluación forma parte del proceso educativo y que tiene como propósito verificar si se ha logrado cumplir con los objetivos y metas, por tal, para poder saber qué tanto se logran cumplir con aquellos objetivos propuestos se constituye el ejercicio de evaluación, de aquí que la evaluación en sí misma sea una parte cosustantiva del proceso educativo, para dar paso al desarrollo de este tema es que creemos necesario proporcionar algunas definiciones entregadas por autores, los cuales tomaremos como referencia en este trabajo de investigación sobre evaluación, las cuales provienen de distintos enfoques, los que nos ayudaran a cavilar el énfasis que se le otorga.

La evaluación para W. Eisner (1985) “es una actividad eminentemente artística, realizada por un experto, el profesor, que respecta estrictamente al desarrollo natural de la enseñanza y profundiza en el conocimiento de las características de la situación específica en que se encuentra, para guiarse en ellas en la realización de sus actividades de evaluación”.

Para Miguel Ángel Santos Guerra (1998), la evaluación es: “un proceso que permite poner sobre el tapete nuestras concepciones de la sociedad, sobre la educación, sobre la tarea de los profesionales”.

Así pues, la evaluación es una actividad o proceso sistemático de identificación, recogida o tratamiento de datos sobre elementos o hechos educativos, con el objetivo de valorarlos primero y, sobre dicha valoración, tomar decisiones (García Ramos, 1989).

En su aplicación práctica puede decirse que toda evaluación es un proceso que genera información e implica un esfuerzo sistemático de aproximación sucesiva al objeto de evaluación, y esa información que se produce a través de la evaluación genera

conocimiento de carácter retro-alimentador, es decir significa o representa el incremento progresivo de conocimiento sobre el objeto evaluado.

La evaluación, por tanto, y haciendo referencia a los autores ya mencionados, nos permite entender que existe una aproximación en la naturaleza de los factores que en ella intervienen, como por ejemplo las formas de organización, los efectos, sus consecuencias, y atribuye valor a esos procesos y a esos resultados, entregados en el proceso evaluativo.

En cuanto a los criterios de evaluación para la propuesta de innovación pedagógica, es necesario determinar qué criterios y qué indicadores vamos a utilizar de manera que éstos nos permitan medir la buena marcha del proceso,

Podemos definir entonces Criterios de evaluación como aquellas condiciones o efectos que se deben cumplir en el proceso para lograr los objetivos del proyecto o de la actividad educativa. Las características que deben tener los Criterios son:

- Deben ser claros en expresar lo que se pretende.
- Deben ser conocidos y aceptados por los involucrados. Es deseable que todos los implicados los acepten y que se comprometan a alcanzarlos.
- Deben ser comprensibles, todos deben entender exactamente lo mismo.
- Deben ser flexibles, capaces de adaptarse a cambios.
- Deben ser elaborados en lo posible de manera participativa.

De otro lado, los Indicadores son construidos a partir de los Criterios. Y son definidos como medidas de los sucesos del proceso que a su vez permiten evaluar si se está cumpliendo o no, o en qué medida, con los Criterios que se han elaborado. Las características que deben tener los Indicadores son las siguientes:

- .Representan una medida cuantitativa o cualitativa.
- Deben revelar los propósitos de los Criterios elaborados.
- Deben ser comprensibles para que puedan ser interpretados por todos los involucrados en el proceso.

- Deben ser verificables.
- Deben servir para orientar futuras decisiones para mantener o modificar acciones.

Muchas veces se confunden Criterios con Indicadores, o a la inversa. Para evitar esto lo importante es que al elaborarlos y construirlos se tenga presente que los Criterios deben representar lo sustantivo de los propósitos del saber, y que las medidas de los Indicadores deben permitir evaluar si se están cumpliendo esos Criterios.

Los criterios de evaluación deberán concretarse en las programaciones didácticas, donde también se expresarán de manera explícita y precisa los mínimos exigibles para superar las correspondientes materias, así como los criterios de calificación y los instrumentos de evaluación que aplicará el profesorado en su práctica docente.

Dotar de protagonismo a los criterios de evaluación como ejes de la programación didáctica y referentes fundamentales para la evaluación.

A continuación se presentan y detallan las instancias a evaluar:

TALLERES

Taller 1 Unidad 1 Sesión 6: Conociendo la práctica educativa: Objeto de conocimiento de quien se forma para ser Docente.

Propósitos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Generar un espacio de reflexión, diálogo y apropiación de conocimiento que promueva disposiciones favorables para iniciar un proceso de formación docente. ▪ Comprender las dimensiones configurantes de la práctica educativa y los desafíos que las atraviesan actualmente. ▪ Valorar la relevancia de las prácticas de enseñanza en los procesos de aprendizaje y de filiación a la cultura académica universitaria
Descripción	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El alumno investigará en textos entregados e información personal; escogerá un tema que llame su atención y realizará una breve descripción de sus elementos considerando los conceptos de la ser profesional como referencia para fundamentar la validez del informe, el cual deberá ser por escrito.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Actividades 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Investigación de práctica educativa ▪ Elección de un texto ▪ Justificación del texto con conceptos de conocimiento personal. ▪ Redacción de Informe breve
Tiempo estimado	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 90 minutos
Fuentes de información	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Internet



Universidad del Bío Bío
 Facultad de Educación y Humanidades;
 Departamento de Ciencias de la Educación
 Magíster Pedagogía para la Educación Superior

Rúbrica de Evaluación de Informe Taller 1. Sesión 6. Unidad I

Aspecto a Evaluar	Excelente (8)	Buena (6)	Satisfactorio (4)	Deficiente (2)	No aceptable (0)
Introducción	La introducción incluye: <ul style="list-style-type: none"> ▪ el propósito, ▪ exposición general del tema, ▪ objetivos claros y ▪ subdivisiones principales. 	La introducción incluye el propósito, exposición general del tema y subdivisiones principales. Los objetivos están un poco confusos.	La introducción incluye el propósito. No se presenta la exposición general del tema o las subdivisiones principales. El propósito, el tema y los objetivos están incompletos.	La introducción está incompleta. No incluye exposición general del tema, sus subdivisiones principales o no son relevantes. El propósito, el tema y los objetivos no están claros.	No presenta Introducción.
Fuentes de Información	Las fuentes de información son variadas y múltiples. La información	Las fuentes de información son variadas y múltiples. La información recopilada es	Las fuentes de información son pocas variadas. La información tiene	Las fuentes de información son muy pocas o ninguna. Si utiliza fuentes, éstas no	No hay fuentes de información.

	recopilada tiene relación con los organigramas institucionales, es relevante y actualizada. Las fuentes son confiables y contribuyen al desarrollo del tema.	actualizada pero incluye datos que no son relevantes o no todos tienen relación con los organigramas institucionales. Las fuentes son confiables y contribuyen al desarrollo del tema.	relación con organigramas institucionales, pero algunas fuentes no son actuales o no son relevantes. Algunas fuentes no son confiables y no contribuyen al desarrollo del tema.	son confiables ni contribuyen al tema. La información tiene poca o ninguna relación con los el sujeto.	
Contenido	Todas las ideas que se presentan tienen relación directa con lo requerido. Las ideas se presentan con claridad y objetividad. Se utilizan conceptos del conocimiento del ser adecuadamente	Casi todas las ideas que se presentan tienen relación directa con el tema y se presentan con bastante claridad y objetividad. Se utilizan conceptos relacionados al conocimiento del ser.	Una buena cantidad de las ideas que se presentan tienen relación con el tema. Éstas deben presentarse con mayor claridad u objetividad. Algunas ideas se repiten o no se relacionan con el conocimiento ser.	Las ideas que se presentan tienen poca o ninguna relación con el tema, están pobremente definidas, no son claras ni se presentan con objetividad. Muchas ideas no tienen relación alguna con los conceptos del conocimiento del ser.	No expone Ideas relacionadas con el tema.
Coherencia y organización	Los detalles se presentan en orden	Los detalles se presentan con bastante	Los detalles se presentan con cierto	Los detalles que se presentan tienen poco o	No existe coherencia ni orden lógico

	lógico según estableció el profesor. Tiene coherencia y presenta fluidez en la transición de las ideas	orden lógico según estableció el profesor. La mayor parte es coherente y tiene fluidez en la transición de las ideas.	orden lógico. La coherencia y la fluidez en la transición de las ideas son aceptables.	ningún sentido de organización. Es incoherente y la transición de las ideas es pobre o ninguna.	
Conclusiones	Se presentan conclusiones que se desprenden coherentemente del desarrollo del tema del informe; son relevantes e invitan a la reflexión con ideas originales.	Las conclusiones en gran parte se desprenden coherentemente del desarrollo del tema; son relevantes pero no sugieren ideas originales	Las conclusiones que se presentan se desprenden del desarrollo del tema, sin embargo son irrelevantes y no sugieren ideas originales.	Las conclusiones no son coherentes con el desarrollo del tema, son irrelevantes y no son originales.	No presenta Conclusiones.



Universidad del Bío Bío
 Facultad de Educación y Humanidades;
 Departamento de Ciencias de la Educación
 Magíster Pedagogía para la Educación Superior

Escala de Valoración Informe Taller 1. Sesión 6. Unidad I

Puntaje	nota	Puntaje	nota	Puntaje	nota
40	7,0	26	4,4	12	2,5
39	6,8	25	4,2	11	2,4
38	6,6	24	4,0	10	2,3
37	6,4	23	3,9	9	2,1
36	6,3	22	3,8	8	2,0
35	6,1	21	3,6	7	1,9
34	5,9	20	3,5	6	1,8
33	5,7	19	3,4	5	1,6
32	5,5	18	3,3	4	1,5
31	5,3	17	3,1	3	1,4
30	5,1	16	3,0	2	1,3
29	4,9	15	2,9	1	1,1
28	4,8	14	2,8	0	1,0
27	4,6	13	2,6		

Taller 2. Sesión 12. Unidad 2: Investigación sobre líneas de investigación en ciencias de la educación.

Propósitos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificar distintas líneas de investigación en Ciencias de la Educación. ▪ Valorar la diversidad de enfoques. ▪ Fomentar la actitud indagativa fundamentada en enfoques pertinentes.
Descripción	<p>El alumno investigará en el laboratorio de computación distintas líneas de investigación en ciencias de la educación; escogerá alguna que considere de su interés y realizará una breve descripción de los principios que la sustentan y los paradigmas de investigación; elaboración de informe breve.</p>
Actividades	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Búsqueda de líneas de investigación en ciencias de la Educación. ▪ Justificación del enfoque escogido considerando su nivel de desarrollo, aporte a la ciencia o la necesidad de realizar investigaciones que respalden su postura. ▪ Redacción de Informe breve.
Tiempo estimado	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 90 minutos
Fuentes de información	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Internet



Universidad del Bío Bío
 Facultad de Educación y Humanidades;
 Departamento de Ciencias de la Educación
 Magíster Pedagogía para la Educación Superior

Rúbrica de Evaluación de Informe Taller 2 Sesión 12. Unidad 2

Aspecto a Evaluar	Excelente (8)	Bueno (6)	Satisfactorio (4)	Deficiente (2)	No aceptable (0)
Introducción	<p>La introducción incluye:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ el propósito, ▪ exposición general del tema, ▪ objetivos claros y ▪ subdivisiones principales 	<p>La introducción incluye el propósito, exposición general del tema y subdivisiones principales. Los objetivos están un poco confusos.</p>	<p>La introducción incluye el propósito. No se presenta la exposición general del tema o las subdivisiones principales. El propósito, el tema y los objetivos están incompletos.</p>	<p>La introducción está incompleta. No incluye exposición general del tema, sus subdivisiones principales o no son relevantes. El propósito, el tema y los objetivos no están claros.</p>	<p>No presenta Introducción.</p>
Fuentes de Información	<p>Las fuentes de información son variadas y múltiples. La información recopilada tiene</p>	<p>Las fuentes de información son variadas y múltiples. La información recopilada es actualizada pero incluye</p>	<p>Las fuentes de información son poco variadas. La información tiene relación con líneas de</p>	<p>Las fuentes de información son muy pocas o ninguna. Si utiliza fuentes, éstas no son confiables ni</p>	<p>No hay fuentes de información</p>

	relación con líneas de investigación en ciencias de la educación, es relevante y actualizada. Las fuentes son confiables y contribuyen al desarrollo del tema.	datos que no son relevantes o no todos tienen relación con líneas de investigación en ciencias de la educación. Las fuentes son confiables y contribuyen al desarrollo del tema.	investigación en ciencias de la educación, pero algunas fuentes no son actuales o no son relevantes. Algunas fuentes no son confiables y no contribuyen al desarrollo del tema.	contribuyen al tema de las líneas de investigación en ciencias de la educación. La información tiene poca o ninguna relación con las líneas de investigación en ciencias de la educación.	
Contenido	Todas las ideas que se presentan tienen relación directa con líneas de investigación en ciencias de la educación. Las ideas se presentan con claridad y objetividad. Se utilizan conceptos sobre paradigmas de la investigación adecuadamente.	Casi todas las ideas que se presentan tienen relación directa con líneas de investigación en ciencias de la educación y se presentan con bastante claridad y objetividad. Se utilizan conceptos sobre paradigmas de la investigación.	Una buena cantidad de las ideas que se presentan tienen relación con líneas de investigación en ciencias de la educación. Éstas deben presentarse con mayor claridad u objetividad. Algunas ideas se repiten o no se relacionan sobre paradigmas de la investigación.	Las ideas que se presentan tienen poca o ninguna relación con líneas de investigación en ciencias de la educación, están pobremente definidas, no son claras ni se presentan con objetividad. Muchas ideas no tienen relación alguna con paradigmas de la investigación.	No expone ideas relacionadas con líneas de investigación en ciencias de la educación.

<p>Coherencia y organización</p>	<p>Los detalles se presentan en orden lógico según estableció el profesor. Tiene coherencia y presenta fluidez en la transición de las ideas.</p>	<p>Los detalles se presentan con bastante orden lógico según estableció el profesor. La mayor parte es coherente y tiene fluidez en la transición de las Ideas.</p>	<p>Los detalles se presentan con cierto orden lógico. La coherencia y la fluidez en la transición de las ideas son aceptables.</p>	<p>Los detalles que se presentan tienen poco o ningún sentido de organización. Es incoherente y la transición de las ideas es pobre o ninguna.</p>	<p>No existe coherencia ni orden lógico.</p>
<p>Conclusiones</p>	<p>Se presentan conclusiones que se desprenden coherentemente del desarrollo del tema del informe; son relevantes e invitan a la reflexión con ideas originales.</p>	<p>Las conclusiones en gran parte se desprenden coherentemente del desarrollo del tema; son relevantes pero no sugieren ideas originales.</p>	<p>Las conclusiones que se presentan se desprenden del desarrollo del tema, sin embargo son irrelevantes y no sugieren ideas originales.</p>	<p>Las conclusiones no son coherentes con el desarrollo del tema, son irrelevantes y no son originales.</p>	<p>No presenta Conclusiones.</p>



Universidad del Bío Bío
 Facultad de Educación y Humanidades;
 Departamento de Ciencias de la Educación
 Magíster Pedagogía para la Educación Superior

Escala de Valoración Informe Taller 2. Sesión 12. Unidad II

Puntaje	nota	Puntaje	nota	Puntaje	nota
40	7,0	26	4,4	12	2,5
39	6,8	25	4,2	11	2,4
38	6,6	24	4,0	10	2,3
37	6,4	23	3,9	9	2,1
36	6,3	22	3,8	8	2,0
35	6,1	21	3,6	7	1,9
34	5,9	20	3,5	6	1,8
33	5,7	19	3,4	5	1,6
32	5,5	18	3,3	4	1,5
31	5,3	17	3,1	3	1,4
30	5,1	16	3,0	2	1,3
29	4,9	15	2,9	1	1,1
28	4,8	14	2,8	0	1,0
27	4,6	13	2,6		

Disertación Taller 1. Sesión 6. Unidad I

Propósitos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificar los elementos comunicativos y de liderazgo que intervienen en la elaboración grupal de una disertación. ▪ Valorar la diversidad de opiniones. ▪ Fomentar la actitud investigativa y reflexiva.
Descripción	<ul style="list-style-type: none"> ▪ En grupos de máximo 5 integrantes discuten y elaboran una presentación con papelógrafos elaborados en el desarrollo de la actividad sobre el tema Conocimiento del ser profesional. ▪ Exponen al finalizar su trabajo.
Actividades	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Discusión grupal sobre las habilidades para la interdependencia revisados en la Unidad. ▪ Elaboración de Papelógrafos de apoyo para la Presentación. ▪ Disertación sobre el proceso de elaboración de la disertación.
Tiempo estimado	<ul style="list-style-type: none"> • 90 minutos
Fuentes de información	<ul style="list-style-type: none"> • Textos y apuntes de la Unidad 2

Esta actividad evaluativa requiere de un esfuerzo intelectual y de habilidades interpersonales. La idea es que el grupo reflexione y exponga sobre los factores que intervienen en la elaboración misma de la presentación que deberán exponer.

Esto es:

- Cómo organizan los contenidos siendo el contenido la misma actividad que están realizando en base al texto 8 anexo que ya analizaron.
- Cuáles aspectos de la auto-organización y la comunicación se ponen en juego al elaborar la presentación.
- Cómo se distribuye el liderazgo en la elaboración de la presentación.

Instrucciones: (para los estudiantes)

Estudiantes, en la sesión de hoy deberán elaborar una presentación y exponerla al curso sobre las ideas centrales de los textos analizados.

Grupos de máximo 5 integrantes.

Utilicen los recursos entregados: Plumones y papelógrafos.

El fin es que la presentación se base en el tema de ¿cómo se manifiestan las ideas y conceptos de los textos revisados y seleccionados para su informe en la elaboración de la disertación que se prepara?

Tienen un tiempo máximo de 30 minutos para preparar su exposición.

Se evaluará que la presentación contenga:

Introducción

La exposición debe reunir los cuatro puntos anteriormente señalados:

- Comunicación Líder-Equipo
- Comunicación Equipo-Líder
- Comunicación entre miembros del Equipo
- Comunicación Equipo-Público en este caso audiencia

Conclusiones

Material de apoyo creativo, claro y nítido

La exposición no debe durar más de 15 minutos.

Esta experiencia será evaluada según la siguiente rúbrica:



Universidad del Bío Bío
 Facultad de Educación y Humanidades;
 Departamento de Ciencias de la Educación
 Magíster Pedagogía para la Educación Superior

Rúbrica de evaluación para la disertación Taller 1. Sesión 6. Unidad I

Aspecto a Evaluar	Excelente (8)	Bueno (6)	Satisfactorio (4)	Deficiente (2)	No aceptable (0)
Consistencia	Existe coherencia y se distingue perfectamente en el contenido lo esencial de lo superficial	Existe coherencia, y en gran parte se distingue lo esencial del contenido.	Existe coherencia, pero se tiende a confundir lo esencial de lo superficial.	La coherencia de la exposición es débil y se tiende a confundir lo esencial de lo superficial.	Carece de estructura por lo que no se pudo identificar lo esencial del contenido
Interés sobre el tema	La exposición despertó y mantuvo el interés de la audiencia.	La exposición logra interesar de forma parcial a la audiencia.	Mantiene el interés de la audiencia, aunque a momentos la pierde	La exposición despierta rara vez el interés de la audiencia.	La exposición no logra interesar a la audiencia.

Organización	Los detalles se presentan en orden lógico según estableció el profesor. Tiene coherencia y presenta fluidez en la transición de las ideas	Los detalles se presentan con bastante orden lógico según estableció el profesor. La mayor parte es coherente y tiene fluidez en la transición de las Ideas.	Los detalles se presentan con cierto orden lógico. La coherencia y la fluidez en la transición de las ideas son aceptables.	Existen deficiencias en el orden de las ideas expuestas, poca coherencia.	El contenido no tenía organización ni coherencia
Síntesis	La exposición se ajustó al tiempo destinado.	Realizó la presentación dentro del tiempo estipulado (variación de 2 minutos) y mantuvo el ritmo constante.	Realizó la presentación dentro del tiempo estipulado (variación máxima de 4 minutos) a la vez que mantuvo el ritmo bastante constante.	Realizó la presentación con una variación de tiempo de 10 minutos con respecto al tiempo establecido	Hubo total desajuste en la distribución temporal del contenido careciendo de síntesis.
Ayuda Didáctica	El material visual es claro, nítido, bien hecho, bien redactado y refuerza el contenido de la presentación	El material es claro y nítido. Refuerza el contenido de la presentación a grandes rasgos.	El material está elaborado en un nivel básico de claridad y nitidez. Refuerza el contenido a nivel aceptable.	El material está elaborado en un nivel mínimo de claridad y nitidez. Refuerza el contenido de la presentación pobremente.	El material carece de claridad y nitidez. No refuerza el contenido de la presentación.



Universidad del Bío Bío
 Facultad de Educación y Humanidades;
 Departamento de Ciencias de la Educación
 Magíster Pedagogía para la Educación Superior

Escala de Valoración disertación Taller 1. Sesión 6. Unidad I

Puntaje	nota	Puntaje	nota	Puntaje	nota
40	7,0	26	4,4	12	2,5
39	6,8	25	4,2	11	2,4
38	6,6	24	4,0	10	2,3
37	6,4	23	3,9	9	2,1
36	6,3	22	3,8	8	2,0
35	6,1	21	3,6	7	1,9
34	5,9	20	3,5	6	1,8
33	5,7	19	3,4	5	1,6
32	5,5	18	3,3	4	1,5
31	5,3	17	3,1	3	1,4
30	5,1	16	3,0	2	1,3
29	4,9	15	2,9	1	1,1
28	4,8	14	2,8	0	1,0
27	4,6	13	2,6		

Disertación Taller 2 Sesión 12 Unidad II

Propósitos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificar los elementos comunicativos y de liderazgo que intervienen en la elaboración grupal de una disertación. ▪ Valorar la diversidad de opiniones. ▪ Fomentar la actitud investigativa y reflexiva.
Descripción	<ul style="list-style-type: none"> ▪ En grupos de máximo 5 integrantes discuten y elaboran una presentación con papelógrafos elaborados en el desarrollo de la actividad sobre el tema Conocimiento del ser profesional. ▪ Exponen al finalizar su trabajo
Actividades	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Discusión grupal sobre las habilidades para la interdependencia revisados en la Unidad. ▪ Elaboración de Papelógrafos de apoyo para la Presentación. ▪ Disertación sobre el proceso de elaboración de la disertación.
Tiempo estimado	<ul style="list-style-type: none"> • 90 minutos
Fuentes de información	<ul style="list-style-type: none"> • Textos y apuntes de la Unidad 2

Esta actividad evaluativa requiere de un esfuerzo intelectual y de habilidades interpersonales. La idea es que el grupo reflexione y exponga sobre los factores que intervienen en la elaboración misma de la presentación que deberán exponer.

Esto es:

- Cómo organizan los contenidos siendo el contenido la misma actividad que están realizando en base al texto 8 anexo que ya analizaron.
- Cuáles aspectos de la auto-organización y la comunicación se ponen en juego al elaborar la presentación.
- Cómo se distribuye el liderazgo en la elaboración de la presentación.

Instrucciones: (para los estudiantes)

Estudiantes, en la sesión de hoy deberán elaborar una presentación y exponerla al curso sobre las ideas centrales de los textos analizados.

Grupos de máximo 5 integrantes.

Utilicen los recursos entregados: Plumones y papelógrafos.

El fin es que la presentación se base en el tema de ¿cómo se manifiestan las ideas y conceptos de los textos revisados y seleccionados para su informe en la elaboración de la disertación que se prepara?

Tienen un tiempo máximo de 30 minutos para preparar su exposición.

Se evaluará que la presentación contenga:

Introducción

La exposición debe reunir los cuatro puntos anteriormente señalados:

- Comunicación Líder-Equipo
- Comunicación Equipo-Líder
- Comunicación entre miembros del Equipo
- Comunicación Equipo-Público en este caso audiencia

Conclusiones

- Material de apoyo creativo, claro y nítido
- La exposición no debe durar más de 15 minutos.
- Esta experiencia será evaluada según la siguiente rúbrica:



Universidad del Bío Bío
 Facultad de Educación y Humanidades;
 Departamento de Ciencias de la Educación
 Magíster Pedagogía para la Educación Superior

Rúbrica de evaluación para la disertación Taller 2

Aspecto a Evaluar	Excelente (8)	Bueno (6)	Satisfactorio (4)	Deficiente (2)	No aceptable (0)
Consistencia	Existe coherencia y se distingue perfectamente en el contenido lo esencial de lo superficial	Existe coherencia, y en gran parte se distingue lo esencial del contenido.	Existe coherencia, pero se tiende a confundir lo esencial de lo superficial.	La coherencia de la exposición es débil y se tiende a confundir lo esencial de lo superficial.	Carece de estructura por lo que no se pudo identificar lo esencial del contenido
Interés sobre el tema	La exposición despertó y mantuvo el interés de la audiencia.	La exposición logra interesar de forma parcial a la audiencia.	Mantiene el interés de la audiencia, aunque a momentos la pierde	La exposición despierta rara vez el interés de la audiencia.	La exposición no logra interesar a la audiencia.

Organización	Los detalles se presentan en orden lógico según estableció el profesor. Tiene coherencia y presenta fluidez en la transición de las ideas	Los detalles se presentan con bastante orden lógico según estableció el profesor. La mayor parte es coherente y tiene fluidez en la transición de las Ideas.	Los detalles se presentan con cierto orden lógico. La coherencia y la fluidez en la transición de las ideas son aceptables.	Existen deficiencias en el orden de las ideas expuestas, poca coherencia.	El contenido no tenía organización ni coherencia
Síntesis	La exposición se ajustó al tiempo destinado.	Realizó la presentación dentro del tiempo estipulado (variación de 2 minutos) y mantuvo el ritmo constante.	Realizó la presentación dentro del tiempo estipulado (variación máxima de 4 minutos) a la vez que mantuvo el ritmo bastante constante.	Realizó la presentación con una variación de tiempo de 10 minutos con respecto al tiempo establecido.	Hubo total desajuste en la distribución temporal del contenido careciendo de síntesis.
Ayuda Didáctica	El material visual es claro, nítido, bien hecho, bien redactado y refuerza el contenido de la presentación.	El material es claro y nítido. Refuerza el contenido de la presentación a grandes rasgos.	El material está elaborado en un nivel básico de claridad y nitidez. Refuerza el contenido a nivel aceptable.	El material está elaborado en un nivel mínimo de claridad y nitidez. Refuerza el contenido de la presentación pobremente.	El material carece de claridad y nitidez. No refuerza el contenido de la presentación.



Universidad del Bío Bío
 Facultad de Educación y Humanidades;
 Departamento de Ciencias de la Educación
 Magíster Pedagogía para la Educación Superior

Escala de Valoración Disertación Informe taller 2

Puntaje	nota	Puntaje	nota	Puntaje	nota
40	7,0	26	4,4	12	2,5
39	6,8	25	4,2	11	2,4
38	6,6	24	4,0	10	2,3
37	6,4	23	3,9	9	2,1
36	6,3	22	3,8	8	2,0
35	6,1	21	3,6	7	1,9
34	5,9	20	3,5	6	1,8
33	5,7	19	3,4	5	1,6
32	5,5	18	3,3	4	1,5
31	5,3	17	3,1	3	1,4
30	5,1	16	3,0	2	1,3
29	4,9	15	2,9	1	1,1
28	4,8	14	2,8	0	1,0
27	4,6	13	2,6		



Universidad del Bío Bío
Facultad de Educación y Humanidades;
Departamento de Ciencias de la Educación
Magíster Pedagogía para la Educación Superior

Elaboración y defensa de Proyecto

Actividad:

Durante la tercera Unidad se irán elaborando los elementos que constituyen el Proyecto Final, Elaboración de Artículo Científico. En la Sesión 17 se entrega la Pauta de Elaboración del proyecto que se presenta a continuación.

Objetivo:

- Conocer el método de trabajo previo a la redacción de un artículo: búsqueda de fuentes, problematización de un tema concreto, selección de los materiales de análisis (corpus).
- Conocer distintos medios de publicación de la especialidad, tanto nacionales como internacionales (revistas de investigación, capítulos de libros, actas de congresos, etc.).
- Facilitar al investigador un esquema básico (guía para la elaboración de un artículo).

Guía de elaboración de artículo científico, según Cisternas (2007), en el contexto del trabajo escolar y académico, no siempre es posible que los estudiantes puedan realizar investigaciones científicas, pero ello no implica que no puedan realizar escritos de carácter científico, como lo es un paper. Para poder realizar esta interesante actividad, se puede recurrir entonces a solicitar a los estudiantes elaboración de paper a partir, por ejemplo, de indagaciones bibliográficas, o también, a partir de análisis de triangulación interpretativa de determinadas lecturas, que el docente considere relevante para la temática que se está desarrollando.

Como el paper es un trabajo, tipo ensayo, que debe cumplir con criterios de validez científica, el docente puede enmarcar su realización a fin de que el cumplimiento de las instrucciones actúe a la vez como criterio referencial para su evaluación.

Características que debe poseer el artículo (paper):

- Extensión: entre las 15 a 20 páginas.
- Autor: puede ser un trabajo individual o grupal (con no más de tres integrantes, a fin de resguardar la eficiencia del trabajo)
- Tiempo: tres semanas.
- Objeto de estudio: puede ser realizado a partir de textos definidos por el docente o a partir de textos escogidos por los estudiantes, que tengan directa relación con la asignatura.

Preguntas bases para la elaboración de un artículo.

Se presenta aquí de forma esquemática un cuestionario que servirá para organizar los conocimientos a la hora de redactar un artículo y también para comprobar, una vez redactado, si respeta los pasos de todo trabajo científico.

Resumen – Sumario

¿Se ha hecho un sumario correcto del estudio? ¿Se han incluido estos puntos?:

- 1.1 Expresión del objeto de estudio y propósito de la investigación.
- 1.2 Descripción de los participantes, materiales y procedimientos.
- 1.3 Explicación de la metodología de análisis utilizada.
- 1.4 Avance de los resultados y de sus implicaciones.

Introducción

¿Se ha explicitado claramente cuál es el marco teórico?

- 2.1 ¿Se da cuenta de las fuentes documentales?
- 2.2 ¿Es posible enmarcar el estudio en alguna línea concreta? ¿Se proporcionan antecedentes o se justifica la ausencia de ellos?
- 2.3 ¿Se hace una referencia concreta al método de trabajo elegido?
- 2.4 ¿Se explicita qué se pretende con este estudio? o lo que es lo mismo ¿Se indica el objetivo de la investigación?
- 2.5 Comprobar si se formula/n la/s hipótesis de trabajo.

2.6 Materiales: ¿Se ha incluido una descripción del corpus, pruebas, cuestionarios, etc.? ¿Se describe el equipo utilizado en la investigación? (en su caso).

2.7 Procedimientos: ¿Se ofrece alguna descripción de la preparación de los materiales, de su administración, del procedimiento de recuento, etc.? ¿Se describen las condiciones del estudio? (si procede).

Análisis

3.1 ¿Se incluye una descripción de la estructura interna del análisis?

3.2 ¿Se clasifican los datos de dicho análisis?

3.3 Si hay datos estadísticos ¿se presentan ordenadamente?

3.4 ¿Se formulan los resultados de los datos analizados?

3.5 ¿Se validan o se rechazan las hipótesis en el análisis?

3.6 ¿Se incluye alguna explicación del porqué de los resultados?

3.7 ¿Se mencionan las posibles limitaciones metodológicas del estudio?

Conclusiones

4.1 ¿Se da respuesta a las preguntas originales planteadas al inicio de la investigación?

4.2 ¿Se derivan las conclusiones directamente del análisis realizado?

4.3 ¿Se hace alguna sugerencia para proseguir con la investigación o con temas relacionados con ella?

Referencias, notas y notas al pie

5.1 ¿Aparecen en el listado final todas las referencias citadas en el cuerpo del trabajo?

5.2 ¿Faltan trabajos pertinentes o importantes entre las referencias?

5.3 ¿Son necesarias las notas? Hay que evitar las notas al pie meramente referenciales.

Apéndices y anexos

¿Son necesarios? ¿Están completos

Junto con lo anterior deberá realizar una presentación del proyecto “Propuesta de Artículo” en una reunión de trabajo donde defenderá sus elementos constituyentes. Será evaluado por sus compañeros según la Pauta que se adjunta a continuación:



Universidad del Bío Bío
 Facultad de Educación y Humanidades;
 Departamento de Ciencias de la Educación
 Magíster Pedagogía para la Educación Superior

Pauta de Co-Evaluación de la Presentación y defensa del Proyecto “Artículo Científico”

	Presentación	Óptimo (7,0)	Bueno (6,0)	Regular (5,0)	Mínimo (4,0)	Deficiente (3,0)	No aceptable (2,0)	Nulo (1,0)
1	Demanda de capacidades de análisis, conceptualización y síntesis							
2	Introducción del tema a desarrollar							
3	Permite el desarrollo de niveles cognitivos superiores- Análisis							
4	Introduce en los procedimientos y técnicas de trabajo científico							
5	Incorpora al proceso de aprendizaje la dimensión de “campo disciplinar”							
6	Propicia la creatividad del pensamiento científico							
7	Conclusiones claras del tema.							
8	Referencias, notas y notas al pie de página.							



Universidad del Bío Bío
 Facultad de Educación y Humanidades;
 Departamento de Ciencias de la Educación
 Magíster Pedagogía para la Educación Superior

Rúbrica de evaluación para artículo

Esta rúbrica la utilizamos para evaluar los artículos redactados por los estudiantes. La extensión puede ir entre 15 -20 páginas. Disponen de esta tabla antes de redactar el texto.

Aspecto a Evaluar	Excelente (8)	Bueno (6)	Satisfactorio (4)	Deficiente (2)	No aceptable (0)
Formato	Existe coherencia y se distingue perfectamente un orden según las normas dadas: tablas y figuras referenciadas y numeradas, estilo y cuerpo de letra, jerarquía de los apartados y sub apartados	Existe coherencia, y en gran parte se distingue lo esencial del contenido, se muestran referencias, cuerpo de letras y jerarquías.	Existe coherencia, pero se tiende a perder la línea de formato y orden de la estructura.	La secuencia de los contenidos es irregular y se tiende a confundir los sub-apartados.	El contenido no cumple con un formato definido.
Título:	Despertó el interés captar la atención e invita a leer.	Logra el interés captar la atención e invita a leer.	Mantiene interés, aunque no le relaciona con algún tema.	Título poco sugerente.	No logra interesar, el tema.

Claridad y coherencia	Redacta de forma clara y coherente gracias al uso correcto y variado de los conectores lógicos y las referencias.	Redacta de forma clara y coherente gracias al uso correcto y sencillo de los conectores lógicos y las referencias.	Redacta de forma coherente gracias al uso correcto pero eventual de los conectores lógicos y las referencias.	Redacta de forma coherente, pero haciendo uso de oraciones simples o redundantes.	Redacta de forma incoherente debido al uso incorrecto de distintos términos.
Síntesis de contenidos	Evidencia un vocablo rico en conceptos, existe inclusión de numerosas ideas relacionadas con el tema, presentadas de forma precisa y con una correcta jerarquía.	Evidencia una base del lenguaje gracias a la inclusión de numerosas ideas relacionadas con el tema, presentadas de forma precisa.	Evidencia cierta baja en el uso lenguaje disciplinario inclusión de una cantidad necesaria de ideas.	Evidencia una baja utilización de lenguaje debido a la inclusión de una cantidad modesta de ideas relacionadas con el tema, presentadas de manera redundante o poco precisa.	Ofrece contenidos ajenos o irrelevantes respecto del tema de estudio.
Uso del lenguaje	Sostiene su redacción en lineamientos estructurales adecuados, la extensión establecida y el respeto cabal de la normativa de la lengua a lo largo de todo el texto.	Sostiene su redacción en lineamientos estructurales adecuados, la extensión establecida y el respeto de la normativa de la lengua en la mayor parte del texto.	Sostiene su redacción en lineamientos estructurales adecuados y el uso de la normativa de la lengua en la mayor parte del texto.	Redacta con poca atención a los lineamientos estructurales o el uso de la normativa de la lengua.	Redacta sin ningún cuidado por la lógica, la extensión o el cuidado de la normativa de la lengua



Universidad del Bío Bío
 Facultad de Educación y Humanidades;
 Departamento de Ciencias de la Educación
 Magíster Pedagogía para la Educación Superior

Escala de Valoración Elaboración Artículo Científico

Puntaje	nota	Puntaje	nota	Puntaje	nota
40	7,0	26	4,4	12	2,5
39	6,8	25	4,2	11	2,4
38	6,6	24	4,0	10	2,3
37	6,4	23	3,9	9	2,1
36	6,3	22	3,8	8	2,0
35	6,1	21	3,6	7	1,9
34	5,9	20	3,5	6	1,8
33	5,7	19	3,4	5	1,6
32	5,5	18	3,3	4	1,5
31	5,3	17	3,1	3	1,4
30	5,1	16	3,0	2	1,3
29	4,9	15	2,9	1	1,1
28	4,8	14	2,8	0	1,0
27	4,6	13	2,6		

La Nota final de elaboración del artículo (paper) será ponderada de la siguiente manera:

Co-evaluación de Defensa del Proyecto en Reunión de Trabajo: 50%

Evaluación de Artículo Escrito: 50%

De este modo la nota Final de la Asignatura será calculada:

Taller 1	15%
Taller 2	15%
Disertación Taller 1	15%
Disertación Taller 2	15%
Elaboración Artículo	40%

7.7. Plan de acciones ideado para validar la propuesta pedagógica

En concordancia con la perspectiva de la investigación y conceptualizado como un proceso de construcción, la propuesta curricular se asume como proceso participativo y sistemático de recolección y organización de información relevante para establecer el dominio docente, con respecto a la calidad y pertinencia del currículo, sus procesos y resultados, como base para la toma de decisiones para su realimentación y mejora. En este sentido, la validación se traduce en un proceso de reflexión compartida con la finalidad de ofrecer una mejor formación a los futuros docentes y una mejor educación al país.

Como ya se ha expuesto en la Propuesta Pedagógica es pertinente mencionar la importancia de validación de la misma, a través de un proceso que garantice su legitimidad, viabilidad y pertinencia. Esto debe incluir su valoración curricular, didáctica y evaluativa.

Para determinar *curricularmente* si la asignatura puede implementarse dentro de la oferta académica de la institución de educación superior Universidad del Bío Bío, se deberá poner a juicio y validación a través de expertos, consultando la opinión a personas

especializadas en el tema, para que emitan una opinión informada que permita la optimización y viabilidad de implementar la asignatura al modelo curricular; a fin de facilitar la generación de puntos de vista, según Kinnear y Taylor(2000) dice que “se define como una discusión interactiva vagamente estructurada dirigida por un moderador entrenado, con un número reducido de personas”.

Algunos criterios para evaluar la validez del *currículo* implementado serán:

-Su pertinencia; es decir analizar en qué medida el perfil de egreso está vinculado directamente con las necesidades de los estudiantes y las demandas sociales que debe satisfacer. Se asume que todos los componentes del currículo son susceptibles de ser contextualizados.

-Su Viabilidad u oportunidad; según la coyuntura político social y las condiciones de las institución formadora, considerando su potencial profesional y sus recursos materiales y financieros. La viabilidad se refiere al grado en que las características del contexto favorecen o dificultan la implementación del currículo.

-Su significatividad; esto es, desde la perspectiva de los sujetos que participan en su implementación cuáles son los niveles de satisfacción y motivación que produce.

-Su efectividad; ello se refiere a la capacidad del currículo para producir los efectos esperados en los procesos y resultados de aprendizaje.

-La actualidad; de los contenidos entendiendo los cambios acelerados que exige manejo de contenidos actualizados y mayor acceso a los códigos de la modernidad.

-La calidad de los procesos implementados; en términos del desarrollo de una cultura institucional inspirada en principios democráticos, participativos y de respeto.

En cuanto a la *metodología* los expertos deberán analizar si las estrategias metodológicas permitirán al estudiante desarrollar las habilidades y conocimientos necesarios para alcanzar los resultados de aprendizaje.

Determinar y seleccionar si las estrategias permiten participación activa del estudiante y aproximación a los desempeños reales que deberá enfrentar.

Los expertos consideraran si los contenidos seleccionados trabajados son los necesarios para alcanzar el resultado de aprendizaje y además deben ser de utilidad para el desempeño profesional.

Así también emitirán un juicio en relación a los tiempos distribuidos para la asignatura, los que se materializan, en el tiempo asignado a cada sesión.

Los expertos definirán los aspectos que serán considerados en la evaluación, visualizando donde se pondrá el foco dentro de la evaluación, entregando orientaciones de las acciones para preparar efectivamente a los estudiantes y así superen sus dificultades y alcancen los resultados de aprendizaje. Este paso de validación es fundamental ya que en él se deberá tomar la decisión sobre la profundidad y complejidad en el abordaje de los temas y la exigencia con que será trabajado el resultado de aprendizaje, teniendo en cuenta principalmente el tiempo disponible, el nivel en que se ubica la asignatura y las características de este.

Como complemento al juicio de expertos, se considera importante someter la propuesta a consideración de un grupo de Pares Evaluadores, el cual podrá componerse por Docentes de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad, los cuales son expertos en las materias relacionadas con la asignatura, así como los que tienen la relación directa con los educandos. Su opinión en cuanto a la factibilidad de implementar este modelo curricular es primordial, puesto que serán ellos quienes impartan la asignatura en las aulas.

A continuación se detalla el cronograma de actividades:



Universidad del Bío Bío
 Facultad de Educación y Humanidades;
 Departamento de Ciencias de la Educación
 Magíster Pedagogía para la Educación Superior

Cronograma o Carta Gantt Proceso de Validación de la Propuesta Innovación Pedagógica.

Etapa	Actividad	Descripción	Semana					
			1	2	3	4	5	6
Preparación	Presentación de la propuesta a las instancias evaluativas	Presentación de documentos ante el comité de expertos	X					
		Presentación de documentos ante los Pares Docentes	X					
Desarrollo	Validación de expertos	Área Curricular		X				
		Área Didáctica			X			
		Área Evaluativa				X		
	Validación de Pares	Área Curricular		X				
		Área Didáctica			X			
		Área Evaluativa				X		
Evaluación	Validación o Fase de Mejora de la Propuesta	Recepción y análisis de los resultados. Ajustes a la propuesta.					X	
		Propuesta mejorada si aplica-						X

Conclusiones

El recorrido realizado en esta investigación nos ha acercado a la comprensión de la competencia profesional docente, en una amplia panorámica que envuelve posturas teóricas, literatura abundante, principales problemas y sus fuentes de evaluación, entre otros aspectos citados. Dentro de todo este ámbito se ha presentado un complejo debate acerca de uno de los temas de investigación que desde hace más de setenta años ha sido centro de controversia y trabajo de muchos autores.

En cuanto a la revisión bibliográfica se ha partido desde los temas más generales, como la competencia docente en el marco conceptual, hasta llegar a los componentes particulares y los factores que influyen en la opinión de los directivos, docentes y estudiantes. Dentro de esta exposición, se realizó un acercamiento a la definición y delimitación del concepto de competencia profesional docente, dado que ésta ha sido la clave de este estudio.

Dentro de cada uno de los aspectos vistos, se ha profundizado en los conceptos que en concreto engloban la investigación, los propósitos, los ámbitos, los agentes, los instrumentos (especialmente las entrevistas), dimensiones y características. Por lo tanto, se considera que este estudio es un aporte al conocimiento relacionado con la competencia profesional docente y el ejercicio de su profesión.

Durante la investigación se observan algunos puntos relevantes que se profundizan firmemente en el análisis del fenómeno estudiado y que permite conclusiones relevantes que continuación se exponen.

a) En cuanto a la propuesta

La propuesta pedagógica presentada, responde a la investigación realizada sobre las competencias docentes adquiridas en su formación profesional, se pretende complementar con una asignatura de continuidad al Taller I y II, de la carrera de Pedagogía en Matemática, de las cuales se entrega su descripción.

Talle I: Escenarios Educativos

Asignatura que tiene como propósito vincular a los estudiantes de Pedagogía con las unidades educativas, logrando que sean contextualizadas dentro de los procesos sociales actuales, con el apoyo de docentes del área pedagógica social.

Taller II: Problemas del Aprendizaje.

Asignatura orientada a reflexionar en torno a los principales problemas que presentan los alumnos, respecto del aprendizaje en un análisis sistémico y de información extraída de los principales actores del proceso, para asumir una actitud preactiva respecto de ellos.

Ante las descripciones, se considera relevante entonces aportar a la formación profesional desde la valoración de los sujetos sus competencias profesionales, ya que estos nuevos profesionales deben reconocer en sí mismos características esenciales para esta nueva educación, con constantes cambios, por tanto un docente requiere dominar distintas disciplinas, y reconocer la conducta humana y el desarrollo de las personas, tanto en aspectos psicológicos, sociales y culturales. Enseñar valida entonces que el profesional tenga una base sólida de contenidos, y que durante su formación se acerque lo más posible suscitando aprendizajes.

Por otro lado, el docente se enfrenta en la práctica a hechos no conocidos durante su formación, pues el desarrollo real de la vida escolar se da en medio de situaciones múltiples y muchas veces únicas. Para enfrentar esa situación el docente recurre a su intuición. Y así conforma un saber práctico que entra en tensión con la teoría aprendida en la escuela.

La asignatura propuesta pretende acercar aún más a los futuros docentes a partir de una realidad de sí mismos y que puedan desde ya sentirse inmersos en un sistema educacional complejo, para de este modo aportar a su inserción en los centros educativos con la mayor cantidad de información en relación a su quehacer profesional en el ejercicio de su profesión.

Esta asignatura ayuda al docente a internalizar el concepto de competencia profesional: aprender de su práctica; y facilitar en sus futuros alumnos un aprendizaje de largo plazo.

b) En cuanto a las competencias profesionales docentes

En la actualidad el uso de las competencias profesionales ha sido un factor muy importante que ha generado un cambio demasiado drástico en la educación. Las competencias profesionales del docente son la base principal del desarrollo pleno de una verdadera conjunción de conocimientos, habilidades y actitudes para la vida de un estudiante.

El docente debe estar consciente de que una actualización de conocimientos y práctica, tiene una reacción en cadena hacia las nuevas generaciones, sin ella el resultado del proceso enseñanza aprendizaje seguirá siendo, un modelo de enseñanza tradicionalista, contrario del objetivo deseado tanto por los alumnos, padres y apoderados, las instituciones de educación y el Estado, el fomentar un aprendizaje realmente significativo en los estudiantes.

A partir de la información recogida mediante los cuestionarios, las entrevistas y los focus group, que nos representaron el ejercicio profesional docente, consideramos que ser un profesor competente implica estar en condiciones de integrarse al quehacer pedagógico en un centro escolar, en un aula pudiendo intervenir en el proceso de enseñanza aprendizaje, resolviendo las problemáticas o dificultades que en ese proceso puedan ir surgiendo, haciendo uso de un sin número de conocimientos, habilidades y destrezas, tenemos que, a la luz del estudio realizado, en el ejercicio de la profesión docente se descubren algunos factores que no estarían ayudando a formar a este profesional competente porque:

Se observa proceso de formación inicial docente con serios vacíos a nivel pedagógico y/o disciplinar. Es decir, profesores que manejan muy bien los contenidos a enseñar, pero no manejan las estrategias suficientes para hacerlos comprensibles y ponerlos al alcance de los alumnos; o bien profesores que logrando crear un muy buen clima de aprendizaje, evidencian un falta de profesionalismo al momento de ejercer su rol.

Se manifiestan algunas dificultades en la inserción de los nuevos profesores en la institución de educación, debido a la distancia entre lo ofrecido en el proceso de formación inicial en las universidades y, los requerimientos concretos que se realizan desde los establecimientos a los nuevos profesores.

c) En cuanto a la Institución en estudio:

Las significaciones obtenidas a partir de los discursos de los actores, permitieron la comprensión del fenómeno en estudio. Las categorías levantadas proporcionan las implicancias que los actores asignan a las competencias profesionales formadas en ellos y a los resultados que se esperan obtener en la prueba SIMCE y PSU.

La institución, gestiona su quehacer en pro de la mejora continua de los resultados que se obtienen en la prueba SIMCE. Por ello, organiza el currículum del plan de formación general (primero y segundo medio) con el fin de privilegiar los subsectores que serán evaluados en la prueba SIMCE. A pesar de que su proyecto esté orientado a la enseñanza media técnico profesional.

Con el propósito de conseguir las metas propuestas, se prueban diversas estrategias a nivel de aula, algunas de ellas apuntan a despertar el interés de los estudiantes para mejorar resultados, considerando las más variadas acciones. Algunas de ellas, implican ejercitar la estructura del instrumento, horas extras en los subsectores que serán evaluados, estímulos a quienes mejoren puntaje, comparación de logros entre los cursos y entre los profesores que participan de estas preparaciones.

Los buenos resultados obtenidos en la medición SIMCE constituyen un elemento importante para el marketing de la institución, con el fin de atraer matrícula y provocar cierto prestigio entre la comunidad. Los buenos resultados SIMCE constituyen un indicador importante en la evaluación de los establecimientos educacionales que realiza el SNED, implicando la obtención de la categoría de “Excelencia Académica”, existiendo un premio en dinero como principal estímulo a la gestión de excelencia. Debido al interés pragmático de la preparación para la prueba SIMCE y su relación con asignación de recursos por parte del SNED, gracias a los buenos resultados, se desvía la atención hacia cuales deberían ser las verdaderas motivaciones de la buena enseñanza y la mejora de la calidad de la educación.

Se observan limitaciones para el desarrollo profesional de aquellos docentes que comprenden la verdadera implicancia de lo que es la enseñanza. Deben concentrarse sólo en instruir a los estudiantes para una medición específica, en lugar de formarlos

como personas integrales. Lo anterior conlleva una distorsión del rol profesional que todo docente aprecie. Producto de las motivaciones institucionales acerca de mejorar resultados, existe una presión constante que genera un nudo de tensión en el clima laboral. Los docentes se sienten intimidados y con toda la responsabilidad en el logro de los objetivos acerca de los buenos resultados SIMCE.

En cuanto a los bajos resultados PSU, la institución no ve en ellos una problemática mayor, ya que mantienen su política de formar un técnico de nivel medio, listo para enfrentar el mundo laboral.

Por otra parte se observó una carga institucional por parte del equipo de gestión hacia la labor docente, constituyéndose ésta en una tarea predominantemente de instrucción acerca de cómo responder y de conocimiento de la estructura del instrumento de medición. Producto de lo anterior, el clima aula se torna tenso, conflictivo cuando el estudiante considera que se instrumentaliza la enseñanza en pro de los resultados.

No se observó tiempo destinado para la conversación, estudio y reflexión entre profesores, esta falta de espacios es absolutamente necesario para que los docentes se empoderen de sus prácticas docentes y así pensarlas para transformarlas. Destinar tiempo de calidad para esto, acompañado de un buen seguimiento y sistematización de los procesos personales y grupales, asegura el éxito y compromiso de ellos para todos los cambios y reformas que ellos mismo diagnosticaron, pensaron y crearon.

Finalmente, es importante ahondar más al respecto a la formación de competencias necesarias en la formación inicial docente y de su vinculación con el quehacer de los profesores. Debido a que actualmente, los avances pedagógicos son cada vez más parte de la cotidianeidad de la labor docente y donde alumnos y alumnas cada día ponen en tela de juicio el manejo académico de los profesores.

ANEXOS

Texto de Análisis N° 1

Inmanuel kant.

La crítica de la razón práctica.

Al siglo XVIII se le llama Siglo de las Luces. Se tiene conciencia de que empieza algo nuevo, de que la razón y la ciencia iluminan por fin al ser humano, de que las tinieblas del pasado han pasado. El personaje principal de la filosofía del s. XVIII es el ilustrado. Su pensamiento consiste en una crítica universal, en un ataque frontal a cualquier forma de dogma religioso, superstición, fanatismo u opresión intelectual, social o política. Creen en el progreso de la humanidad gracias al desarrollo de la razón. El "filósofo" es un hombre de mundo que participa activamente en la sociedad en la que vive. En uno de sus primeros escritos, es Kant quien mejor resume la actitud intelectual del hombre ilustrado: «La Ilustración consiste en el hecho por el cual el hombre sale de la minoría de edad. La minoría de edad estriba en la incapacidad de servirse del propio entendimiento, sin la ayuda y dirección de otro. Sapere aude: ten el valor de usar tu propio entendimiento. He aquí la divisa de la Ilustración».

Los grandes cambios culturales que genera la Ilustración se producen en los siguientes ámbitos: razón, naturaleza, progreso y sociedad.

A) LA RAZÓN. La Ilustración crea un nuevo modelo de racionalidad, en claro contraste con la racionalidad cartesiana (El cartesianismo había propuesto como modelo de racionalidad la razón matemático-geométrica).

- a) Razón Empírica: hay que partir de la experiencia.
- b) Razón crítica: La actitud crítica es una característica de los ilustrados (Crítica de la propia razón y Crítica de la tradición). No se limita a las ideas, también con las instituciones: religión, Iglesia, sociedad, Estado, educación, derecho, etc.
- c) Razón autónoma: La razón, aun reconociendo sus límites, es la única guía del ser humano. La razón se considera ya liberada de toda tutela exterior, de toda autoridad, especialmente de la religión. La razón se ha secularizado.

B) LA NATURALEZA. Los científicos del siglo XVIII creen que es posible prescindir de Dios para explicar el mundo. La ciencia ilustrada proclama la autonomía del mundo respecto a Dios.

C) LA IDEA DE PROGRESO. La humanidad progresa cuando la historia avanza, lenta pero inexorablemente de lo peor hacia lo mejor. Por tanto, el momento actual es el mejor y más perfecto. Esta idea de progreso nace con la Ilustración. Se generalizó la actitud crítica ante el pasado y se consideró que la humanidad y la razón podrían perfeccionarse infinitamente.

D) LA SOCIEDAD. La filosofía social y política de la Ilustración se desarrolla en Francia (Montesquieu en El espíritu de las leyes, describe las formas de gobierno). Pero lo más interesante es la idea de que cualquier forma de gobierno debe ser moderada por la separación de los poderes legislativo, ejecutivo y judicial.

1. El proyecto filosófico de Kant

Nació en 1724 en Königsberg -antes de Alemania, ahora de Polonia-, ciudad de la que sólo salió en una ocasión. Fue un hombre profundamente religioso, extraordinariamente metódico y disciplinado en su trabajo. Era hombre de buen corazón, de pueblo, que permaneció soltero durante toda su vida -como Descartes, Espinosa, Locke y Leibniz-. Es el representante típico del aburrimiento y abulia que producen una vida dedicada por entero al estudio y la enseñanza. Estaba muy impregnado de los ideales ilustrados y simpatizó con los ideales de la independencia americana y de la revolución francesa. En su tiempo dio testimonio de pacifista convencido, antimilitarista y opuesto a toda forma de patriotismo nacionalista excluyente.

Kant fue el autor que con mejor fortuna intentó realizar la síntesis entre las dos grandes corrientes filosóficas de la modernidad, el racionalismo y el empirismo. Kant resultó ser la figura de mayor relieve del movimiento ilustrado y uno de los filósofos más creativos y originales de todos los tiempos. El objetivo principal de su filosofía es aclarar en lo posible las cuestiones planteadas en la actividad científica, la acción moral, la ordenación de la convivencia social y la realización de proyectos históricos mediante la acción política.

OBJETIVOS DE LA FILOSOFÍA DE KANT:

1. Crítica de la razón como tarea fundamental del filósofo. Existían muchas y opuestas interpretaciones sobre el objetivo de la filosofía. Para poner orden, Kant se propone someter a juicio la razón y descubrir la raíz de las interpretaciones contrarias que la paralizan.

2. Ilustración y libertad como objetivos últimos de la razón. Un juicio es necesario por la minoría de edad y falta de ilustración de los contemporáneos de Kant. La causa de esta minoría de edad es la pereza y la falta de valor para atreverse a pensar por uno mismo. La crítica de la razón pretende ser un ejercicio de libertad que lleve a superar las constricciones impuestas por la autoridad, la tradición y la conciencia.

3. Concepción kantiana de la filosofía. La exigencia más acuciante de la razón es clarificarse sobre qué es el ser humano, en qué consiste su libertad, cómo funciona su razón y cuáles son sus últimos fines e intereses.

La filosofía es para Kant «la ciencia de la relación de todos los conocimientos con los fines esenciales de la razón humana». Esta definición mundana de la filosofía supone que a la filosofía corresponde:

1º) Establecer los principios dentro de los cuales es posible un conocimiento científico de la naturaleza, responder a la pregunta: ¿qué puedo conocer? De ello se encargará la metafísica.

2º) Establecer y justificar los principios que deben regular la acción moral o política y precisar las condiciones de la libertad: ¿qué debo hacer? Esta tarea corresponde a la moral.

3º) Perfilar, de cara al futuro, el destino último del hombre y las condiciones y posibilidades de su realización: ¿qué me cabe esperar? Es lo que intentan responder todas las religiones.

Pero responder a una de esas preguntas obliga a plantearse las demás, pues ninguna es independiente de las otras. Existe una pregunta que las engloba a todas: ¿Qué es el hombre? Por tanto, el proyecto y meta última de toda la filosofía kantiana es lograr una

clarificación racional al servicio de una humanidad más libre, más justa y más encaminada a la realización de los últimos fines.

Kant se identificó plenamente con los ideales de la Ilustración europea. En un opúsculo titulado *¿Qué es la Ilustración?* escribe que el lema de la Ilustración es: "Atrévete a pensar por ti mismo".

2. ¿QUÉ PUEDO SABER? La Crítica de la razón pura.

¿Qué puedo saber? es la primera de las preguntas que debe hacerse la filosofía y el tema de la Crítica de la razón pura. Resolver este problema: ¿Es la metafísica una "ciencia"? Y si no lo es todavía, ¿puede aspirar a convertirse en ciencia?

Kant ante el racionalismo y el empirismo. La teoría del conocimiento de Kant intenta resolver la oposición entre racionalismo y empirismo. Para el racionalismo todo nuestro conocimiento tiene su origen en la razón, y ésta, aplicando el método correcto, puede aspirar a conocerlo todo. Para el segundo, el origen y el límite de nuestro conocimiento es la experiencia y por ello, siguiendo a Hume, la sola razón es imposible. La solución kantiana pasa por realizar una síntesis de racionalismo y empirismo. Esta consiste en afirmar que sólo hay conocimiento cuando a los elementos racionales del conocimiento se les suma la experiencia sensible. Kant despertó del «sueño dogmático» tras leer las críticas de Hume al racionalismo, y quedó convencido de que nuestro conocimiento no puede extenderse más allá de la experiencia. Pero respecto a los conceptos que no proceden de la experiencia afirma que son útiles en la medida en que no son aplicados fuera de los límites de la experiencia. Sin un concepto como el de sustancia no podríamos hablar de ningún objeto del universo y la ciencia y el estudio de la naturaleza sería imposible.

De este modo Kant toma distancia frente al racionalismo y frente al empirismo. Mientras el empirismo sostiene que todos nuestros conceptos proceden de la experiencia, Kant sostiene que el entendimiento posee conceptos que no proceden de la experiencia, aunque solamente puedan ser aplicados en el ámbito de lo empírico.

3. ¿QUÉ DEBO HACER? LA TEORÍA KANTIANA DE LA MORAL.

La razón práctica y el conocimiento moral

La actividad racional del ser humano no se limita sólo al conocimiento de los hechos/objetos. La razón se preocupa también de responder a la pregunta ¿qué debo hacer? ¿Cómo he de actuar? Mientras la razón teórica se ocupa de lo primero, la razón práctica se ocupa de responder a tales preguntas.

Razón teórica y razón práctica no son dos razones diferentes en el hombre, sino dos funciones perfectamente diferenciadas de una misma y única facultad racional. La razón teórica se ocupa de conocer la naturaleza, de cómo son las cosas; la razón práctica se ocupa de cómo deberían ser, de cómo orientar la conducta humana.

A la razón práctica no le interesa conocer cómo es, de hecho, la conducta humana, ni cuáles son los motivos empíricos y psicológicos -deseos, sentimientos, intereses, etc.- que impulsan a los hombres a actuar; sólo le interesa conocer cuáles deben ser los principios que han de guiarle si quiere actuar racionalmente, moralmente. Según Kant, la ciencia -razón teórica- se ocupa del ser, mientras que la moral -razón práctica- se ocupa del deber ser. Mientras la razón teórica formula juicios -«El calor dilata los cuerpos»-, la razón práctica formula imperativos o mandamientos morales -«no matarás»-.

Éticas Materiales y Éticas Formales.

A) ÉTICAS MATERIALES. Son materiales aquellas éticas en las cuales la bondad o la maldad de la conducta humana depende de algo que se considera bien supremo para el hombre: en la medida que nuestras acciones nos aproximen a ese bien supremo, serán buenos; y si nos alejan de él serán malos. Por consiguiente, en toda ética material encontramos siempre dos elementos: 1º. Se da por supuesto que existen bienes, cosas buenas para el hombre, y se busca cuál es el mayor de todos ellos, el bien supremo o fin último -placer, felicidad, etc. 2º. Una vez identificado ese bien supremo, se establecen unas normas o preceptos que indican el camino a seguir para alcanzarlo.

B) CRÍTICA A LAS ÉTICAS MATERIALES. Kant rechazó las éticas materiales por una serie de deficiencias que precisó claramente:

1ª. Las éticas materiales son empíricas, a posteriori. Cualquier norma de una ética material podrá ser explicada como generalización a partir de la experiencia. (Ejemplo: sabemos que el placer es un bien supremo para el hombre porque la experiencia nos dice que, desde niños, los humanos buscamos el placer y huimos del dolor).

La única objeción de Kant contra la fundamentación de las normas en la experiencia es que no sirve para construir una ética universal, cuyos imperativos y principios sean universalmente reconocidos.

2ª. Las normas o imperativos de las éticas materiales son hipotéticos o condicionales: no tienen un valor absoluto, sino condicional, como medios para conseguir otro fin. (Ejemplo: el precepto «no bebas en exceso» quiere decir, en realidad: «no bebas en exceso, si quieres tener una vida larga y placentera». Y esa norma deja de tener valor para quien no se haya propuesto vivir larga y placenteramente).

3ª. Las éticas materiales son heterónomas. Si la «autonomía» consiste en la capacidad de un individuo para darse normas y leyes a sí mismo, la «heteronomía» consiste en aceptar leyes o normas impuestas desde el exterior e irreflexivamente a nuestra razón. Las éticas materiales son heterónomas porque en ellas la voluntad del hombre es impulsada a actuar por deseos o inclinaciones.

C) LA ÉTICA FORMAL DE KANT.

1. SENTIDO DE UNA ÉTICA FORMAL. Una ética verdaderamente universal y racional no puede ser empírica -sino a priori-, ni hipotética en sus imperativos -estos han de ser absolutos, categóricos-, ni heterónoma -sino autónoma: el sujeto es quien debe darse a sí mismo sus normas, sin imposición externa alguna. Además no puede ser material: sólo puede ser formal. Significa esto que ha de estar vacía de contenido, es decir: no puede establecer ningún fin o bien supremo ni nos dirá exactamente qué hemos de hacer. Sólo nos dirá cómo hemos de actuar.

2. EL DEBER. La ética formal no establece lo que hemos de hacer: se limita a señalar cómo debemos actuar siempre, independientemente de cuál sea la acción concreta que nos ocupe (Ejemplo: las leyes que rigen la conducta de los funcionarios no dicen: «Adelaida Pinzón, administrativa de la Universidad de Cuenca, no puede comprar impresoras láser porque valen más de 50.000 Pts.», sino: «El personal administrativo deberá contar con la autorización expresa de su inmediato superior jerárquico para comprar material de oficina por un valor superior a 50.000 Pts.»). El segundo precepto indica un modo de obrar, válido para cualquier situación, mientras que el primero sólo es una norma concreta para un caso concreto.

Según Kant, los humanos sólo actuamos moralmente cuando lo hacemos por deber. Define el deber como «la necesidad de una acción por respeto a la ley». Esto significa que actuar moralmente supone someternos a una ley, no por la utilidad o satisfacción que su cumplimiento pueda proporcionarnos, sino por el respeto que toda ley merece, porque ese es nuestro deber.

Kant diferencia entre acciones contrarias al deber, acciones conformes al deber y acciones por deber. Solamente estas últimas poseen valor moral. El político que dice la verdad, actúa conforme al deber. Pero no por eso actúa moralmente: puede hacerlo únicamente para ganar votos, que es lo que le interesa. Según Kant, el político actúa moralmente cuando dice la verdad porque ése es su deber, independientemente de que gane o pierda votos al hacerlo. La acción hecha por deber no es un medio para alcanzar un fin, sino algo que debe ser hecho por sí mismo. El valor moral de una acción no depende del fin o propósito a conseguir, sino de la máxima, móvil o intención que la inspira, siempre que esa intención coincida con el deber: «una acción hecha por deber tiene su valor moral, no en el propósito que por medio de ella se quiera alcanzar, sino en la máxima por la cual ha sido resuelta; no depende, pues, de la realidad del objeto de la acción, sino meramente del principio de la voluntad».

3. EL IMPERATIVO CATEGÓRICO. A diferencia de los imperativos hipotéticos de las éticas materiales, las exigencias de obrar moralmente derivadas de una ética formal son categóricas. Una formulación de este imperativo categórico: «obra sólo según una máxima tal que puedas querer al mismo tiempo que se convierta en ley universal». Este imperativo no establece ninguna norma concreta, sino el esquema o forma que ha de tener cualquiera de las normas con las que nos orientamos en nuestra conducta concreta. Ejemplo: «No apropiarse del dinero público para beneficio privado»). Otra formulación: «Obra de tal modo que uses la humanidad, tanto en tu persona como en la persona de cualquier otro, siempre como un fin al mismo tiempo y nunca meramente como un medio». En las dos formulaciones destaca la exigencia de universalidad.

Los Postulados de la Razón Práctica.

En la KRV Kant había mostrado la imposibilidad de la MF como ciencia, y por tanto nuestra incapacidad para obtener conocimiento objetivo acerca del mundo, del alma y de Dios.

Pero la inmortalidad del alma y la existencia de Dios constituyen interrogantes que siempre han interesado al ser humano y que no puede dejar de plantearse. Nunca negó Kant la inmortalidad del alma o la existencia de Dios: sólo se limitó a señalar que alma y Dios no son asequibles al conocimiento científico, pues no son objetos de la experiencia a los que podamos aplicar nuestras categorías. Pero lo original de su aproximación estriba en plantearse el tema de Dios y del alma no en la razón teórica, sino en la razón práctica.

Libertad, inmortalidad del alma y existencia de Dios son, para Kant, postulados de la razón práctica. «Postulado» significa aquí algo que no es demostrable, pero que necesariamente hemos de suponerlo como condición que hace posible la moral misma. Obrar moralmente, conforme al deber, sólo es posible si existe libertad para vencer las inclinaciones, deseos y condicionamientos.

La inmortalidad del alma se comprende mejor si tenemos en cuenta que la razón nos ordena alcanzar la virtud, la mayor honradez posible, la perfecta adecuación de nuestra voluntad a la ley moral. Pero la cima de la honradez jamás puede alcanzarse en una existencia tan limitada como la nuestra. Su alcance exige una duración ilimitada, en un proceso indefinido de ajuste: la inmortalidad.

La existencia de Dios. La virtud consiste en la intención y la lucha por someterse al deber "por el deber". La felicidad - bien supremo de ser humano, recuérdese a Aristóteles- queda excluida como motivo determinante de la acción moral; pero no como "premio" de la virtud. Para los epicúreos y los estoicos, virtud y felicidad coincidían. Pero tal coincidencia no es evidente. A menudo observamos que el cumplimiento del deber lleva aparejado normalmente lo contrario a la felicidad. Para que el deber y la moral tengan sentido es necesario que Dios exista y haga coincidir virtud y felicidad en el futuro.

4. ¿QUÉ ME CABE ESPERAR? La Religión.

La tercera pregunta - ¿Qué me está permitido esperar?- es abordada en obras mucho más breves. El esperar se refiere al futuro, y por eso desborda el marco de la ciencia y de la moral, que sólo se ocupan de lo que "es" y lo que "debe ser" ; pero no de lo que se espera que "será". Pero, de hecho, el esperar presupone el concepto de finalidad: se espera siempre la consecución de un "fin". Justamente, el concepto de finalidad es estudiado en la tercera de las "críticas", la Crítica del juicio (1790).

En la Crítica del juicio Kant reconoce que aunque no hay fines en la naturaleza ni en la historia pues todo sucede mecánicamente. Pero el ser humano necesita la finalidad para poder dar sentido a los acontecimientos. La finalidad permite "pensar" la realidad de un modo adecuado a las necesidades del ser humano. Supuesto esto, ¿qué finalidades puedo esperar que se realizarán?

1. La felicidad. La única garantía de que alcanzaremos la felicidad es Dios. La esperanza en la felicidad es objeto, pues, no de la moral, sino de la religión, entendida ésta como "religión natural" o fe racional.

2. El triunfo del bien. En el ser humano habitan dos principios contrapuestos: el principio bueno y el principio malo, los cuales se encuentran en lucha por dominarlo. El principio malo conduce a subordinar el respeto a la ley -único móvil moral legítimo- al amor propio, y radica en la fragilidad de la libertad humana para practicar la ley moral. Pero es lícito esperar un triunfo del principio bueno, es decir, de la recta motivación moral. Tal triunfo no es posible fuera de una comunidad de seres humanos organizada, precisamente, sobre una base moral. La constitución de una "comunidad ética" es lo único que puede liberarle del mal.

3. La paz perpetúa. La paz es, en primer lugar, el sentido último del progreso y de la historia. También debe ser el objetivo del ordenamiento político. Kant traza el esbozo de un Derecho internacional fundado en una federación de Estados libres.

Actividad N° 2

Análisis FODA Personal

La capacidad de actuar profesionalmente depende de la posibilidad personal de desempeñarse adecuadamente. También es cierto que todo ser humano trabaja en un entorno compuesto por fuerzas positivas y negativas. Podemos considerar que las organizaciones son un primer entorno que incide sobre la persona.

Existen dos etapas (Análisis y Estrategia) indispensable herramienta como métrica de orientación de nuestra carrera laboral.

Introducción

Hoy en día muchas técnicas, herramientas, y metodologías, pueden utilizarse en varios contextos, a veces en forma directa y otras con algunas modificaciones. Una de estas herramientas es el F.O.D.A., aplicado por las empresas, y que es una técnica que permite diagnosticar cuatro aspectos básicos:

- Fortalezas
- Oportunidades
- Debilidades
- Amenazas

Esta magnífica herramienta puede también ser aplicada, con mínimos ajustes, en el aspecto personal, especialmente laboral.

Pero el FODA Personal tiene dos dificultades:

1. Es bastante difícil hacerse un autoexamen realista y ajustado a la realidad, ya que siempre cuesta reconocer las debilidades.
2. Hay ciertas debilidades personales que no pueden ser detectadas por uno mismo, sino por personas de afuera; son aquellas debilidades que caen en la zona ciega u oscura de la conciencia.

Por lo tanto lo ideal es hacerlo con alguien de confianza, por ejemplo un colega o un amigo, o un jefe criterioso que tenga condiciones de líder.

Análisis de Fortalezas

Entendemos por fortaleza a la existencia de una capacidad o recurso en condiciones de ser aplicado para alcanzar los objetivos y concretar los planes y por debilidad a la falta de una determinada capacidad o condición que puede apartar o dificultar el logro de las metas o fines.

Por ejemplo, ver:

- Para qué se tiene facilidad
- Cuáles son las cualidades sobresalientes
- Con qué competencias (talentos) se cuenta

En este sentido pueden considerarse al menos tres aspectos, desde la perspectiva laboral:

1. Estudios
2. Capacidades intelectuales
3. Habilidades interpersonales y de inteligencia emocional

Análisis de Oportunidades

Ver opciones de la vida laboral que pueden aprovecharse. Por ejemplo este es el momento ideal para desarrollar una carrera laboral dirigida a:

- Administración de redes mediante certificaciones oficiales
- Desarrollo de sistemas operativos o aplicativos para dispositivos móviles

Análisis de Debilidades

Este análisis es el más difícil por la dificultad de tomar conciencia de estos aspectos. En el caso de las debilidades, una vez detectadas, es donde más importante resulta hacer acciones para superarlas.

Para alguien puede ser terminar o empezar estudios, pero para otro puede ser superar un mal genio; o para otro, superar una gran timidez que le quita opciones de desarrollo profesional.

Todas las debilidades pueden (y deben) superarse.

Análisis de Amenazas

Requieren de un examen atento y lúcido del entorno:

- ¿Qué puede afectarme en el futuro próximo?
- ¿Qué cambios pueden suceder que si me pillan sin preparación me perjudiquen?

Por ejemplo, a veces un cambio tecnológico o la fusión de dos empresas con plataformas de desarrollo pueden a la larga dejarte sin trabajo. Esta herramienta detecta las Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas de un proyecto, emprendimiento, organización, persona o hasta de un país.

Las Fortalezas y Debilidades son factores internos o propios. Las Oportunidades y Amenazas, externos.

Además de describir datos de estos cuatro grupos de variables, estudia las interrelaciones entre las mismas. Nos ayuda a diseñar estrategias para la toma de decisiones y la acción. Puede ser realizado en forma individual o grupal.

Es empleable para toda nuestra persona, para un objetivo específico (un proyecto) o en la evaluación general de un rol (de estudio, etc.)

- Una Fortaleza puede convertirse en Debilidad si se abusa de ella
- Una Oportunidad que se pierda, en una Debilidad o Amenaza
- Una Debilidad o una Amenaza son transformables en una Oportunidad

FORTALEZAS	DEBILIDADES
OPORTUNIDADES	AMENAZAS

Texto de Análisis N° 3

Análisis Texto “La crisis del capitalismo global”

En “La crisis del capitalismo global”, George Soros parte de una afirmación básica y que quizás parezca paradójica en él - un gurú de las finanzas y uno de los hombres más ricos del mundo-, a partir de la cual construye todo su discurso: “La economía global se está viniendo abajo”, lo cual supone una amenaza no sólo para el capitalismo, sino para toda la sociedad. “Vivimos en una economía global, pero la organización política de nuestra sociedad global es deplorablemente insuficiente. Nos vemos privados de la capacidad de mantener la paz y de contrarrestar los excesos de los mercados financieros.” (Soros, 1999:21).

Este es el problema, que lleva al autor a plantearse algunas cuestiones: ¿Cómo se ha llegado a esta situación? ¿Cuáles son los síntomas del problema? ¿Qué alternativas hay para su solución?

Tratando de contestar a las preguntas anteriores, Soros analiza los principios teóricos que sustentan el capitalismo actual - como, por ejemplo, la fe ciega en las fuerzas del mercado -, y concluye que este fundamentalista del mercado nos ha llevado a un callejón difícil de salir, pero no imposible. Soros no sólo critica, también propone alternativas, que pasan por redefinir y hacer viable la sociedad abierta. “Este libro intenta sentar las bases de una sociedad abierta”.

Una sociedad abierta global no puede formarse sin que la gente suscriba unos principios básicos. Los principios de la sociedad abierta se resumen en los siguientes:

- El individuo hipotecado y la falibilidad, que significa que nadie tiene el monopolio de la verdad, deben ir acompañados de un impulso positivo para cooperar a nivel global, a escala mundial.
- La democracia participativa, la economía de mercado y los mecanismos para regular los mismos.

Los valores universales, bajo la tutela de la ley y de las instituciones, que se proponen son el pluralismo, la tolerancia y la moderación, el imperio de la ley, as instituciones.

2.1.6. Un encuentro con bastantes preguntas y respuestas abiertas

El progreso humano es el marco general donde tienen lugar el desarrollo social y el desarrollo de la personalidad. Por esto hemos dado unas pinceladas del mismo desde una perspectiva histórica. He aquí algunas cuestiones que planteamos al final de nuestro recorrido:

a) La psicología social y la psicología de la personalidad, la sociología, la filosofía, la antropología social tienen por objeto común de estudio la persona, aunque en distintas dimensiones (cognitiva, social, evolución, ética, afectiva

b) Sobre la naturaleza y finalidad del progreso humano, el desarrollo social y el desarrollo de la personalidad cabe plantearse las siguientes cuestiones:

- ¿De qué tipo de progreso y desarrollo humano-social hablamos? ¿Progreso de la naturaleza, del ser biológico, de la cultura social, del bienestar social y material, del ser humano como tal?

- ¿Qué relación existe entre el progreso humano, el desarrollo social y la evolución de la persona? ¿Puede hablarse de factores determinantes o factores relacionados?

- ¿Cuál es la esencia del progreso y desarrollo social? ¿El pensamiento y las ideologías, el bienestar social, la felicidad para todo el género humano, la ética?

- ¿Realmente puede hablarse de una dirección del progreso y desarrollo social? ¿Las realizaciones históricas no serán sino variaciones de grado sobre un mismo tema? ¿Hay cambios sustanciales en la naturaleza humana? ¿Podrá haberlos en el futuro?

- ¿Hasta qué punto el desarrollo de la personalidad es diferente entre los individuos?

- ¿Existe un progreso natural y un progreso histórico diferente? ¿El progreso evolutivo puede entenderse como progreso natural, progresivo y mejorado?

- ¿Existe un único origen para la idea de progreso, la idea del desarrollo y la idea de evolución de las personas

c) Sobre las fuentes y condiciones del progreso

- ¿Por qué vías el ser humano progresa y se desarrolla? ¿Cuál es el motor del progreso y el desarrollo social? ¿Qué factores indican el desarrollo de la personalidad? ¿En qué medida la herencia y el ambiente determinan o influyen en el desarrollo y la personalidad? ¿Puede afirmarse que el progreso está ligado a una determinada ideología o praxis social?

- ¿En qué medida el progreso, el desarrollo social y la evolución de los sujetos es una función del tiempo y el espacio

d) Sobre cómo saber que hay progreso y que el progreso es adecuado

- ¿Cuáles son los criterios para saber si hay adecuado progreso y desarrollo social y de la personalidad? ¿Es la persona humana el criterio último y definitivo o hay criterios externos a la misma? ¿Puede decirse - siguiendo a Fichte - que la historia del progreso es la historia de la realización de la libertad, del desarrollo de un Espíritu?

- ¿Los estudios de las realizaciones humanas desde una perspectiva histórica reflejan una entidad propia o es la historia una recreación del pensamiento pasado en la mente del historiador?

- ¿Quién fija los criterios del progreso y desarrollo social y de la personalidad?

- ¿Pueden entenderse los Derechos Humanos como una conciencia o patrón universal que guíe las conductas del género humano y sirva de evaluación de sus conquistas?

- ¿Cómo interpretar las “crisis” del progreso social y humano? ¿Son necesarias? En este sentido, ¿qué papel juegan por ejemplo, las guerras?

e) Sobre los medios y estrategias para lograr el progreso

- ¿Hay algún límite a la experimentación del ser humano consigo mismo para lograr el progreso y desarrollo social?

- ¿Son la ciencia y la técnica instrumentos neutros para el desarrollo humano?
¿Tienen finalidad en sí mismos? ¿Deben estar sujetos a ciertas normas éticas y/o tradiciones sociales?

- ¿Qué papel juegan las ideologías en el progreso de los pueblos y el desarrollo de las personas?

Desarrollo Cuestionario Anexo 4

Cuestionario Mape

Este cuestionario contiene una serie de afirmaciones que se refieren a ti mismo y a tus preferencias en ciertos temas.

Para cada afirmación existen 2 alternativas de respuesta: SI y NO. Si estás de acuerdo con la afirmación debes contestar "SI". Si no lo estás, debes contestar "NO", encerrándola en un círculo.

Ejemplo:

"Creo que la televisión tiene más cosas positivas que negativas".

Si estás de acuerdo con esta afirmación debes contestar SI en la hoja de respuestas de este modo: SI

Si no estás de acuerdo con esta afirmación debes contestar NO en la hoja de respuestas de este modo: NO

El objetivo de esta prueba es que puedas conocerte mejor con el fin de poder ayudarte a tomar decisiones sobre ti mismo. Lo más importante es que seas sincero en tus respuestas. No dejes ninguna cuestión sin contestar.

CUESTIONARIO MAPE

1. Las personas que piensan que soy muy trabajador están en lo cierto.
2. Normalmente estudio más que mis compañeros porque no me gusta parecer menos inteligente que ellos.
3. Si tengo que elegir entre estudiar y hacer algo como ver la TV o salir con los amigos, prefiero lo segundo.
4. El que los demás digan que soy listo me trae sin cuidado y no me hace estudiar más.
5. Con tal de no hacer el ridículo prefiero callarme en clase y no preguntar nada.

6. Aunque sepa que lo más probable es que me equivoque, suelo salir voluntario a la pizarra porque, según mi experiencia, aprendo más y mejor.
7. Si me dicen delante de mis compañeros que estoy haciendo una tarea más, se me quitan las ganas de seguir haciéndola.
8. Suelo escoger sólo aquellas tareas que se hacer bien porque me gusta quedar bien ante los demás.
9. Normalmente estudio más que la mayoría de mis compañeros.
10. Prefiero preguntar algo que no se, aunque ello me haga parecer poco inteligente ante los compañeros y el profesor.
11. Con tal de intentar equivocarme ante los demás, con frecuencia me quedo callado aunque sepa lo que preguntan.
12. Nunca salgo voluntario a la pizarra porque me da igual que el profesor diga que lo he hecho bien.
13. Las tareas demasiado difíciles las suelo evitar porque me da miedo hacerlas mal y que los demás piensen que no soy listo.
14. Si tengo que elegir entre trabajar con compañeros que saben más que yo y de los que puedo aprender o con compañeros que saben menos que yo pero con los que puedo mostrar lo que se, prefiero lo segundo.
15. Si tuviese que elegir entre tareas fáciles y tareas de dificultad media a la hora de salir a la pizarra, preferiría las primeras aunque me dijese que esas las puede hacer cualquiera.
16. Aunque no me pongan tareas para casa, me gusta dedicar regularmente un tiempo a estudiar.
17. Los trabajos que más me gustan son los que me permiten lucirme ante los otros.
18. Si me dan a elegir, prefiero tareas que sé hacer bien antes que tareas nuevas en las que puedo equivocarme.

19. Si el profesor pide voluntarios para hacer un problema en la pizarra, sólo salgo cuando estoy seguro de que lo voy a hacer correctamente.
20. Si tengo las mismas posibilidades de hacer mal un problema que de hacerlo bien, prefiero no salir a la pizarra, pues para mí es más importante evitar que se vea lo que no sé qué conseguir hacerlo bien en público.
21. Me suele pasar que estudio mucho al principio, pero enseguida me canso, sobre todo si encuentro dificultades.
22. Prefiero trabajar con compañeros ante los que puedo lucir lo que sé antes que con compañeros que saben más que yo y de los que podría aprender.
23. Prefiero hacer los deberes a ver en la televisión un programa que me gusta.
24. Normalmente estudio más que mis compañeros.
25. Para mí es importante sacar buenas notas y saber que estoy entre los mejores.
26. Antes de los exámenes estudio siempre mejor y más rápido.
27. Las tareas demasiado difícil las echo a un lado con gusto.
28. Si hago más dos o tres ejercicios seguidos, se me quitan las ganas de hacer más porque pienso que nunca voy a conseguir hacerlo bien.
29. Mis amigos dicen que estudio demasiado.
30. Si formo parte de un grupo de trabajo me gusta ser el organizador porque así es más fácil que se reconozca mi trabajo.
31. Cuando una tarea es difícil, me concentro mejor y aprovecho más.
32. Cuando tengo que hacer una tarea para clase, suelo ponerme nervioso y por eso rindo menos.
33. Me gusta destacar entre mis compañeros y ser el mejor.
34. Por lo general, no me interesa lo que me enseñan en el colegio, y ello hace que no estudie.

35. Cuando tengo muchas cosas que hacer es cuando más rindo.
36. Antes de empezar un ejercicio difícil frecuentemente pienso que no lo voy a hacer bien.
37. Cuando un amigo saca una nota mejor que yo, me entran ganas de estudiar y hacerlo todavía mejor que él.
38. Me gustaría no tener que estudiar.
39. Siempre que estoy un poco nervioso me aprendo mejor las cosas.
40. Cuando estudio algo difícil, lo hago con más ganas.
41. Me es difícil estar tranquilo cuando el profesor explica algo que va a preguntar al día siguiente.
42. Estoy de acuerdo con los que piensan que soy un chico trabajador.
43. Estudiar me parece siempre muy aburrido.
44. Suelo ponerme nervioso antes de hacer un examen, pero cuando lo estoy haciendo, me tranquilizo y lo hago lo mejor que sé.
45. Lo que más me motiva a estudiar es aprender, no el sacar buenas notas.
46. Estoy unos días muy triste cuando saco malas notas, y pienso que soy menos listo que los demás.
47. Creo que estudio demasiado tiempo y juego poco.
48. Me gustan las tareas difíciles pienso que no voy a ser capaz de hacerlas bien y me cuesta mucho concentrarme.
49. Me da igual que otros sean más trabajadores que yo.
50. Cuando tengo tareas difíciles pienso que no voy a ser capaz de hacerlas bien y me cuesta mucho concentrarme.

51. Cuando tengo que hacer algo importante, me pongo muy nervioso porque pienso que voy a hacerlo mal.
52. Yo siempre preparo los exámenes con más tiempo que mis compañeros.
53. Me molesta que otros hagan algunas cosas mejor que yo.
54. Cuando tengo tiempo libre, me voy a jugar con los amigos en vez de hacer los deberes.
55. Normalmente creo que no me sé muy bien la lección y, sin embargo, cuando el profesor me saca a la pizarra me acuerdo muy bien de todo lo que he estudiado.
56. Yo estudio porque tengo que aprobar pero, en realidad, nunca me ha gustado estudiar.
57. Lo que más me mueve a estudiar es que mi profesor y mis amigos piensen que soy el más inteligente de la clase.
58. Cuando salgo a dar la lección a la pizarra, estoy tan nervioso que muchas veces se me olvida lo que he estudiado.
59. En la clase tengo fama de vago.
60. Cuando el profesor pone un problema difícil para ver quién de la clase es capaz de resolverlo es cuando mejor me concentro y más rápido lo hago.
61. Frecuentemente empiezo cosas que después no termino.
62. Después de hacer un examen suelo estar en tensión hasta que conozco el resultado.
63. Aunque no tenga deberes que hacer, suelo repasar o estudiar cosas que no hemos visto todavía; no me gusta perder el tiempo.
64. Estudiar es algo que siempre hago con gusto.
65. Frecuentemente me ocurre que a medida que se acerca un examen me pongo muy nervioso y tengo la impresión de que todo lo que he estudiado se me olvida.

66. El profesor hace a veces preguntas difíciles pero, aunque yo sepa la respuesta correcta, no me molesto en levantar la mano para decírselo.

67. Cuando el profesor da tiempo para estudiar en clase, me pongo a jugar a los barcos, a dibujar o cosas así.

68. El temor a parecer menos listo que los demás hace que estudie y aprenda mucho más.

69. Los exámenes en que he tenido poco tiempo para preparármelos casi siempre me han salido mejor que los otros porque la inquietud que me producen me hace estudiar más.

70. No me importaría que me pusieran trabajos para hacer en casa porque me gusta estar siempre ocupado.

71. Me gusta saber que mis compañeros y profesores reconocen que soy un buen estudiante, y eso es lo que más ganas me da estudiar.

72. Creo que soy un vago.

Cuestionario MAPE

Hoja de respuestas.

<p style="text-align: center;"><u>PD Cen.</u></p> <p>F1: _____</p> <p>F2: _____</p> <p>F3: _____</p> <p>F4: _____</p> <p>F5: _____</p> <p>F6: _____</p> <p>F7: _____</p> <p>F8: _____</p> <p>FI: _____</p> <p>FII: _____</p> <p>FIII: _____</p>	<p>1. SI NO</p> <p>2. SI NO</p> <p>3. SI NO</p> <p>4. SI NO</p> <p>5. SI NO</p> <p>6. SI NO</p> <p>7. SI NO</p> <p>8. SI NO</p> <p>9. SI NO</p> <p>10. SI NO</p> <p>11. SI NO</p> <p>12. SI NO</p> <p>13. SI NO</p> <p>14. SI NO</p> <p>15. SI NO</p> <p>16. SI NO</p> <p>17. SI NO</p> <p>18. SI NO</p> <p>19. SI NO</p> <p>20. SI NO</p> <p>21. SI NO</p> <p>22. SI NO</p> <p>23. SI NO</p> <p>24. SI NO</p>	<p>25. SI NO</p> <p>26. SI NO</p> <p>27. SI NO</p> <p>28. SI NO</p> <p>29. SI NO</p> <p>30. SI NO</p> <p>31. SI NO</p> <p>32. SI NO</p> <p>33. SI NO</p> <p>34. SI NO</p> <p>35. SI NO</p> <p>36. SI NO</p> <p>37. SI NO</p> <p>38. SI NO</p> <p>39. SI NO</p> <p>40. SI NO</p> <p>41. SI NO</p> <p>42. SI NO</p> <p>43. SI NO</p> <p>44. SI NO</p> <p>45. SI NO</p> <p>46. SI NO</p> <p>47. SI NO</p> <p>48. SI NO</p>	<p>49. SI NO</p> <p>50. SI NO</p> <p>51. SI NO</p> <p>52. SI NO</p> <p>53. SI NO</p> <p>54. SI NO</p> <p>55. SI NO</p> <p>56. SI NO</p> <p>57. SI NO</p> <p>58. SI NO</p> <p>59. SI NO</p> <p>60. SI NO</p> <p>61. SI NO</p> <p>62. SI NO</p> <p>63. SI NO</p> <p>64. SI NO</p> <p>65. SI NO</p> <p>66. SI NO</p> <p>67. SI NO</p> <p>68. SI NO</p> <p>69. SI NO</p> <p>70. SI NO</p> <p>71. SI NO</p> <p>72. SI NO</p>
--	--	---	---

Texto de Análisis N° 5

La victoria privada

CAPITULO 6. Hábito 3: Poner primero lo primero. Hacer prioridades y administrar el tiempo para hacer lo más importante lo primero. Es más que administrarse el tiempo. Es superar temores, sentirse fuerte ante la dificultad. Es hacer que las metas y misiones sean lo primero en la vida: eres el conductor, decides a dónde ir y vas a llegar, no te dejas detener por obstáculos. Hay que hacer una matriz con dos variables: lo importante y no importante, lo urgente y no urgente, para así poder priorizar. Lo urgente no nos puede hacer olvidar lo importante. El adolescente que se marca prioridades tiene en cuenta lo que es importante y no llega a sentirse en situaciones de urgencia, porque planifica y fija sus metas, realiza las tareas antes del límite, hace ejercicio, se relaciona bien y sabe descansar. Es donde debemos enseñarles a manejar sus tareas: siempre se planifica antes lo importante y así se evitan las urgencias en todo lo posible. Tiene su trabajo y sus planes bajo control, los revisa, los realiza de manera ordenada. Y deja tiempo para descansar y recuperarse. Controla su vida, está equilibrado y consigue sus metas. Los adolescentes que no manejan bien sus prioridades, tienen que aprender a hacer primero lo importante, a no distraerse con lo superfluo y a saber decir no a lo que no tiene tiempo de hacer, y a no descansar cuando tiene obligaciones.

El autor recomienda tener una agenda y planificar cada semana los siete días que tiene por delante: qué es lo importante que tengo que hacer, son las grandes tareas, cuanto tiempo debo dedicarles, y luego programarse todo lo demás. Este hábito además supone superar temores y presiones de los demás: es tener carácter, ser valiente, honesto ante lo que uno quiere lograr. Se trata de lograr el hábito de la valentía y evitar quedarse en la “zona de comodidad”. Cualquier tarea importante requiere superar dificultades, aferrándose a las metas que se quieren lograr y a los valores. Es incómodo en algunos momentos por que conlleva incertidumbre, presión, cambio, posibilidad del fracaso. Pero es donde encontramos oportunidades. Administrarse el tiempo requiere mucha disciplina, también superar temores. La característica de las personas que logran sus metas es que la fortaleza con que mantienen sus propósitos es superior al esfuerzo o el aburrimiento de algunas tareas. Son personas capaces de hacer lo que no les divierte, porque saben que alcanzarán sus metas, tienen fuerza de voluntad.

Texto 6: Basado en los Siete Saberes Necesarios para la Educación del Futuro

I. Las cegueras del conocimiento: el error y la ilusión

Riesgo de error e ilusión.

(25) “Todo conocimiento conlleva el riesgo del error y de la ilusión”.

(26) “La educación debe mostrar que no existe conocimiento que no esté, en alguna medida, amenazada por el error y la ilusión”.

El riesgo de error existe ya en la percepción y está presente en el pensamiento, en el lenguaje, en toda actividad intelectual y en la proyección de nuestros deseos.

(27) “La afectividad puede asfixiar el conocimiento, pero también puede fortalecerlo”. Razón y emoción se apoyan y necesitan. Alimentan y previenen los errores y las ilusiones.

(29) “Nuestros sistemas de ideas (teorías, doctrinas, ideologías) no sólo están sujetos al error sino que también protegen los errores e ilusiones que están inscritos en ellos”.

(42) “Las posibilidades de error y de ilusión son múltiples y permanentes; las que proceden del exterior cultural y social inhiben la autonomía de pensamiento y prohíben la búsqueda de verdad; las que proceden del interior, agazapadas en ocasiones en el seno de nuestros mejores medios de conocimiento, hacen que la mente se equivoque por sí misma y sobre sí misma”.

Racionalidad y racionalización.-

(29) “La racionalidad es el mejor guardafuegos contra el error y la ilusión”.

(30) “Mientras que la racionalización es cerrada, la racionalidad es abierta”. “La verdadera racionalidad conoce las limitaciones de la lógica”.

(31) “Empezamos a ser verdaderamente racionales cuando reconocemos la racionalización incluida en nuestra racionalidad y cuando reconocemos nuestros propios

mitos, entre ellos el mito de nuestra razón todopoderosa y la del progreso garantizado”.

La racionalidad se reconoce insuficiente y es autocrítica.

Los paradigmas se basan en racionalizaciones que seleccionan los conceptos inteligibles y las reglas lógicas para operar con ellos. El resto es rechazado.

(33) “Los individuos conocen, piensan y actúan según los paradigmas inscritos culturalmente en ellos”.

(35) “El poder imperativo y prohibitivo del conjunto de paradigmas, creencias oficiales, doctrinas reinantes y verdades establecidas, determina los estereotipos cognitivos, las ideas establecidas sin examen, las creencias estúpidas y no discutidas, los absurdos dominantes, el rechazo de evidencias en nombre de la evidencia y él hace que reinen bajo los cielos los conformismos cognitivos e intelectuales”.

(39) “El mito y la ideología destruyen y devoran los hechos”.

Las ideas.

(37) “las ideas no sólo son productos de la mente, sino que también son seres mentales con vida y poder. De esta manera, pueden poseernos”. “Los humanos poseídos son capaces de morir o de matar por un dios, por una idea”.

(39) “Sin embargo, son las ideas las que nos permiten concebir las carencias y peligros de la idea. De ahí la paradoja ineludible: debemos entablar una lucha crucial contra las ideas, pero sólo podemos hacerlo con ayuda de las ideas”. “Lo nuevo brota sin cesar; nunca podemos predecir cómo se presentará, pero debemos contar con su llegada, es decir contar con lo inesperado”.

(38) “Tal vez sea necesario tomar conciencia de lo que nos posee para poder dialogar con nuestras ideas, controlarlas tanto como ellas nos controlan y aplicarles pruebas de verdad y de error”.

(41) “También podemos aprovechar el estado de posesión que experimentamos a partir de las ideas para dejarnos poseer justamente por las ideas de crítica, de autocrítica, de apertura y de complejidad”.

(40) “El conocimiento del conocimiento (...) debe presentarse para la educación como un principio y una necesidad permanente”. “Debemos comprender que, en la búsqueda de la verdad, las actividades auto-observadoras deber ser inseparables de las actividades observadoras, la autocrítica inseparable de la crítica, el proceso reflexivo inseparable del proceso de objetivación”.

- Destacar lo siguiente en el texto anterior:

El error y la ilusión acompañan los procesos de conocimiento. El único instrumento para su identificación es la racionalidad: señalar las verdades establecidas, con forma de ideología, teoría, paradigma... y prevenir la racionalización, mediante una continua autocrítica y una actitud abierta.

II. Los principios de un conocimiento pertinente

(43) “Hay que procurar alcanzar un conocimiento de los problemas clave del mundo”.

(44) “La educación del futuro se ve confrontada a este problema universal, ya que existe una inadecuación cada vez más amplia, profunda y grave entre, por un lado, nuestros saberes desarticulados, parcelados y compartimentados y, por el otro, las realidades o problemas cada vez más poli disciplinarios, transversales, multidimensionales, transnacionales, globales, planetarios...” La educación debe abordar el conocimiento considerando el contexto, lo global, lo multidimensional y lo complejo. Así:

(44) “El conocimiento de las informaciones o datos aislados es insuficiente. Hay que situar la información y datos en su contexto para que adquieran sentido”.

(45) “Lo global es más que el contexto: es el conjunto que contiene partes diversas ligadas de manera interactiva u organizacional”.

(46) “Las unidades complejas, como el ser humano o la sociedad, son afectivo y racional”.

(47) “Complexus significa lo que está tejido junto. En efecto, hay complejidad cuando son inseparables los distintos elementos que contribuyen un todo”.

(48) “Cuanto más poderosa sea la inteligencia general, mayor será su facultad para abordar problemas específicos”. “El conocimiento, buscando construirse en relación al contexto, a lo global, a lo complejo, debe movilizar lo que el conocimiento sabe del mundo”.

Los sistemas de enseñanza

(49) “establecen la disyunción entre las humanidades y las ciencias, así como la separación de las ciencias en disciplinas que han alcanzado una hiperespecialización y concentración sobre sí mismas”. “Los problemas fundamentales y los problemas globales son evacuados de las ciencias disciplinarias”

(50) “El debilitamiento de la percepción de lo global conduce al debilitamiento de la responsabilidad (cada uno tiende a responsabilizarse solamente de su tarea especializada) y al debilitamiento de la solidaridad (deja de sentirse el vínculo con sus conciudadanos)”. “Mientras que la cultura general incita a la búsqueda de la contextualización de cualquier información o de cualquier idea, la cultura científica y técnica disciplinaria parcela, separa y compartimenta los saberes haciendo cada vez más difícil su contextualización”.

La especialización, la descontextualización y la reducción (trocear lo complejo en partes o versiones simplificadas) son la base de la educación actual: nos enseñan a separar, no a unir conocimientos.

Como consecuencia

(52) “Los grandes problemas humanos desaparecen en favor de los problemas técnicos y particulares”.

(55) “Así, el siglo XX ha vivido bajo el reino de la pseudorracionalidad que ha presumido ser la única, pero que ha atrofiado la comprensión, la reflexión y la visión a

largo plazo. Su insuficiencia para abordar los problemas más graves ha constituido uno de los problemas más importantes de la humanidad”.

- Responde:

¿Qué quiere decir que la forma de adquirir conocimiento ha ido evolucionando de tal forma que se ha asociado a la ciencia y a la tecnología y éstas se construyen mediante un proceso de hiperparcelación de los objetos de estudio?

III. Enseñar la condición humana

(57) “La educación del futuro debe ser una enseñanza fundamental y universal centrada en la condición humana” “Conocer lo humano es, principalmente, situarlo en el universo y no cercenarlo” “Interrogar nuestra condición humana supone, entonces, interrogar primero nuestra situación en el universo”.

(58) “Paradójicamente, se agrava la ignorancia del todo mientras que se progresa en el conocimiento de las partes”.

Lo humano lleva en sí la condición cósmica (su origen y contexto dentro del Cosmos), la condición física (de los elementos y relaciones materiales que lo constituyen) y la condición terrestre (peculiar contexto marginal en el Cosmos, cuya biología también lo define). Por último, la evolución de nuestra especie, (62) “la hominización desemboca en un nuevo principio. El homínido se humaniza.

Desde este punto, el concepto de hombre tiene un doble principio: un principio biofísico y otro psicosociocultural; ambos principios remiten el uno al otro”.

(63) “El ser humano es a la vez un ser plenamente biológico y plenamente cultural, que lleva en sí esta unidualidad originaria”.

(64) “La mente humana es una emergencia que nace y se afirma en la relación cerebro-cultura”. A la vez que la condición múltiple cósmico-física-terrestre y del bucle cerebro mente cultura, otros dos bucles pueden ayudar a concebir la condición humana: el de la razón (neo-córtex) - afecto (mesoencéfalo) - impulso (paleocéfalo) y el bucle individuo-sociedad-especie (triada donde cada elemento se apoya en y necesita de los otros dos).

(66) “La educación del futuro debe velar por que la idea de unidad de la especie humana no borre la idea de su diversidad, y que la de su diversidad no borre la de la unidad”. Cualquiera de los bucles y tríadas mencionadas lleva en sí el germen de la unidad y de la diversidad, de la base común y de la propensión a las diferencias.

(69) “La asimilación entre culturas es enriquecedora”. “Sin embargo, la desintegración de una cultura bajo el efecto destructor de su sometimiento a un dominio técnico-civilizatorio supone una pérdida para toda la humanidad, que tiene en la diversidad de culturas una de sus más valiosos tesoros”.

Es ser humano es a la vez racional y delirante, trabajador y lúdico, empírico e imaginado, económico y dilapidador, prosaico y poético, creador y destructor.

(74) “una de las vocaciones esenciales de la educación del futuro será el examen y estudio de la complejidad humana que desembocará en un conocimiento, esto es, en una toma de conciencia de la condición común a todos los humanos, y de la muy rica y muy necesaria diversidad de individuos, pueblos, culturas, sobre nuestro arraigo como ciudadanos de la Tierra”.

- Comenta acerca de la idea:

Lo humano es un todo complejo que lleva en sí su proceso de génesis desde el mismo Cosmos. A lo largo de la evolución que ha llevado hasta el ser humano, su realidad se ha hecho más compleja, generando una extensa diversidad. La educación del futuro tiene la misión de comprender y enseñar lo que es común a todo ser humano y la necesidad de las diferencias.

IV. Enseñar la identidad terrenal

(75) “Desde el siglo XXI hemos entrado en la era planetaria y, desde finales del siglo XX, nos hallamos en el estado de la mundialización”. Pero nuestro pensamiento actual nos impide pensar la complejidad del mundo. Es necesario pensar la globalidad.

(78) “El tesoro de la humanidad está en su diversidad creativa, pero la fuente de su creatividad están en su unidad generadora”.

La expansión de la cultura europea desde finales del siglo XV ha ido propiciando un proceso de mundialización (basado principalmente en la violencia y la dominación) que tiene su culmen en la generalización de la economía liberal principalmente a partir de 1989.

Una parte privilegiada del mundo (como Europa) disfruta de la mundialización.

(81) “Mientras que el europeo se encuentra en este circuito planetario de comodidad, un gran número de africanos, asiáticos y sudamericanos viven en un circuito planetario de miseria. En su vida cotidiana padecen las consecuencias del mercado mundial, que afecta a las cotizaciones del cacao, el café, el azúcar y las materias primas que produce su país. Han sido sacados de sus pueblos a resultas de procesos mundializados nacidos en Occidente, especialmente del progreso del monocultivo industrial; campesinos autosuficientes se han convertido en habitantes de suburbios que buscan empleo; sus necesidades ahora se traducen en términos monetarios. Aspiran a la vida del bienestar con que les hace soñar la publicidad y las películas de Occidente”.

(82) “para mejor y para peor, cada ser humano, rico o pobre, del Sur o del Norte, del Este o del Oeste lleva consigo, sin saberlo, el planeta entero”. Y a la vez, como reacción, el proceso de mundialización es acompañado por otro, de balcanización, de división, parcelación, nacionalismos y antagonismos.

El siglo XX ha sido el resultado de una herencia de fanatismos, masacres y guerras y de una herencia de racionalización basada en el cálculo y que ignora a los individuos. (84) “El siglo XX ha dado la razón, según parece, a la fórmula atroz según la cual la evolución humana supone un incremento del poder de muerte”.

Se incrementa el poder de aniquilación total por armas nucleares y se suma el poder de aniquilación por el rápido y drástico deterioro de las condiciones de vida en el planeta.

Pero existe la esperanza: (86) “a lo largo de la historia, corrientes dominantes han suscitado contracorrientes capaces de desarrollarse y de cambiar el curso de los acontecimientos”. Por ejemplo, la contracorriente ecológica, la cualitativa, la poética, la de emancipación de la tiranía del dinero y del beneficio, la de las éticas de pacificación...

(88) “Una de las condiciones fundamentales para una evolución positiva sería que las fuerzas emancipadoras inherentes a la ciencia y a la técnica pudieran superar a las fuerzas de muerte y esclavitud”.

(90) “La unión planetaria es la exigencia racional mínimo de un mundo limitado e interdependiente.

Esta unión necesita de una conciencia y de un sentido de pertenencia mutuo que nos ligue a nuestra Tierra, considerada como primera y última patria”. Para ello, es necesario inscribir en nosotros una conciencia antropológica (de unidad y diversidad), una conciencia ecológica (convivir con la Tierra, no dominarla), una conciencia cívica terrenal (responsabilidad y solidaridad) y una conciencia espiritual (autocriticarnos y comprendernos unos a otros).

(93) “El Norte ha desarrollado el cálculo y la técnica pero en detrimento de su calidad de vida, mientras que el Sur, técnicamente atrasado, sigue cultivando la calidad de vida”. “en la era planetaria todo el mundo puede y debe cultivar su poli identidad”.

(94) “La conciencia de nuestra humanidad en esta era planetaria debería conducirnos a la solidaridad y a la conmiseración recíproca entre individuos y de todos para todos. La educación del futuro debe enseñar una ética de la comprensión planetaria”.

- Reflexiona sobre los siguientes puntos:

Los acontecimientos son cada vez más globales, más planetarios. En la vida cotidiana, las personas estamos en una continua relación con el resto del planeta aunque no seamos conscientes de ello. La educación debe transmitir esta realidad planetaria y la necesidad de sentir la Tierra como la patria de todos, donde los problemas son de todos y todos deberían implicarse en las soluciones.

Las desigualdades entre zonas, pueblos y personas, la tecnocracia gobernante, la simplicidad de pensamiento y la potencia consecuente de destrucción atentan contra la identidad terrenal.

Por fortuna, cada nueva corriente de destrucción viene acompañada de una contracorriente humana.

V. Afrontar las incertidumbres

(95) “La historia humana ha sido y sigue siendo una aventura desconocida”. La historia es impredecible porque es fruto de continuos desvíos, de acontecimientos inesperados en su cualidad y cantidad.

(98) “Los despotismos y totalitarismos saben que los individuos portadores de diferencia constituyen una fuente potencial de desvío; por eso los eliminan intentando aniquilar así los focos de desvío”.

(100) “La aventura incierta de la humanidad es una repetición dentro de su esfera incierta del cosmos, que nació en un accidente impensable para nosotros y que prosigue en un devenir de creaciones y de destrucciones”.

(101) “la educación del futuro debe volver sobre las incertidumbres vinculadas al conocimiento”: la incertidumbre cerebro-mental (traducciones y reconstrucciones internas), la incertidumbre lógica, la incertidumbre racional (¿racionalidad o racionalización?) y la psicológica (el autoconocimiento es limitado).

(103) “Nuestra realidad no es otra cosa que nuestra idea de la realidad”.

(104) “El conocimiento es navegar en un océano de incertidumbre a través de archipiélagos de certeza”. “Tan pronto como un individuo emprende una acción, sea cual fuere, ésta empieza a escapar de sus intenciones. La acción en cuestión entra en un universo de interacciones y finalmente es el entorno el que se apodera de ella en uno u otro sentido, pudiendo contrariar la intención inicial”.

Esto es ecología de la acción. La incertidumbre de la acción surge básicamente de tres bucles: de riesgo preocupación, de fines-medios y de acción-contexto.

(108) “Es cierto que se pueden considerar o calcular a corto plazo las consecuencias de una acción, pero sus efectos a largo plazo son impredecibles”. La incertidumbre se afronta mediante una buena decisión, la conciencia del riesgo y la estrategia.

(109) “La estrategia debe prevalecer sobre el programa. El programa establece una secuencia de acciones que deben ser ejecutadas sin variación en un entorno estable; pero en cuanto haya modificación de las condiciones exteriores, el programa se bloquea. La estrategia, por el contrario, elabora un guión de acción examinando las certezas, las incertidumbres de la situación, las probabilidades y las improbabilidades. El guión puede y debe modificarse según la información recogida, el azar, contratiempos u oportunidades con que se tropiece en el curso del camino”.

(111) “La renuncia al mejor de los mundos en modo alguno supone renunciar a un mundo mejor”.

- Argumenta sobre la idea:

La incertidumbre es inevitable salvo en pequeñas dosis (como en las predicciones poco ambiciosas). La historia muestra la discontinua e incontrolada sucesión de desvíos e imprevistos que siguen a las acciones. Las acciones más adecuadas a este entorno de incertidumbre implican tres elementos: buenas decisiones, conciencia de la existencia de riesgos y la utilización de estrategias (adaptables al entorno cambiante) frente a programas (cerrados y rígidos).

VI. Enseñar la comprensión

(113) “Sin duda ha habido grandes y múltiples avances en el terreno de la comprensión, pero los avances de la incomprensión parecen mayores si cabe”.

(114) “la misión espiritual de la educación: enseñar a que las personas se comprendan como condición y garantía de la solidaridad intelectual y moral de la humanidad”.

La comprensión intelectual implica un proceso previo de explicación tras el que se capta el conjunto del objeto (las partes y el todo). La comprensión humana va más allá de la explicación, implica un proceso de empatía, de identificación y de proyección con respecto a otro sujeto. La comprensión se ve amenazada por varios obstáculos que constituyen problemas en la comunicación (ruido, polisemia, desconocimiento de ritos, costumbres o culturas...) y en las actitudes, como la indiferencia o los centrismos: egocentrismo, etnocentrismo o sociocentrismo.

(117) “El egocentrismo cultiva la self-deception, el autoengaño engendrado por la autojustificación, la autoglorificación y la tendencia a adjudicar a los demás, extraños o no, la causa de todos los males”. “En realidad, el no comprenderse a sí mismo es una fuente muy importante de incompreensión del prójimo”.

(118) “El mundo de los intelectuales, escritores o universitarios, que debería ser el más comprensivo, es sin embargo el más gangrenado por el efecto de la hipertrofia del yo alimentado por una necesidad de consagración y de gloria”. “El etnocentrismo y el sociocentrismo alimentan las xenofobias y racismos hasta el punto de retirarle al extranjero su cualidad de ser humano”.

(119) “La incapacidad de concebir lo complejo y la reducción del conocimiento de un conjunto al de una de sus partes provocan consecuencias aún más funestas en el mundo de las relaciones humanas que en el del conocimiento del mundo físico”.

(120) “La ética de la comprensión es un arte de vivir que pide, en primer lugar, que comprendamos de forma desinteresada”.

(121) “La ética de la comprensión nos pide comprender la incompreensión”. La comprensión se ve facilitada por el “bien pensar” (pensar lo complejo, incluyendo las condiciones objetivas y subjetivas de los actos) y la introspección (autocrítica, autoexamen, autodescentración).

(122) “Comprender a los otros requiere tener conciencia de la complejidad del ser humano”.

(123) “El cine, que favorece el pleno empleo de nuestra subjetividad, por proyección e identificación, nos hace simpatizar y comprender a aquellos que nos serían extraños o antipáticos en un momento cualquiera. Aquel que siente

repugnancia por el vagabundo que encuentra en la calle, simpatiza de todo corazón en el cine con el vagabundo Charlot”.

(124) “Debemos vincular la ética de la comprensión entre las personas a la ética de la era planetaria, que supone la mundialización incesante de la comprensión. La única y verdadera mundialización que estaría al servicio del género humano es la de la comprensión, la solidaridad intelectual y moral de la humanidad”.

(126) “Occidente también debe integrar las virtudes de las otras culturas a fin de corregir la actividad incesante, el pragmatismo, lo cuantitativo y el consumismo desenfrenado que ha desencadenado dentro y fuera de él. Pero también debe salvaguardar, regenerar y propagar lo mejor de su cultura que ha producido la democracia, los derechos humanos, la protección de la esfera privada del ciudadano”.

(127) “Dada la importancia de la educación en la comprensión, a todos los niveles educativos y en todas las edades, el desarrollo de la comprensión requiere una reforma planetaria de las mentalidades; esa debe ser la labor de la educación en el futuro”.

- Responde:

¿Cómo podría resolverse el problema que genera la disminución de la capacidad para comprender a los demás?

¿Crees que es una tarea de la educación del futuro señalar que la era planetaria exige una actitud especial en las personas a comprenderse? ¿Por qué?

Texto de Análisis N° 7

La profesión docente en Chile y el debate sobre una nueva carrera profesional.

Fundación Chile

Condición profesional de la docencia

En términos sociológicos, se considera profesional a quien adquirió, a través de estudios prolongados, un estatus y una capacidad para realizar con autonomía y responsabilidad, actos intelectuales no rutinarios en búsqueda de objetivos insertos en una situación compleja. Los profesionales deben ser capaces de analizar situaciones complejas; optar de manera rápida y reflexiva por estrategias adaptadas a los objetivos y exigencias éticas; analizar de manera crítica sus acciones y sus resultados; y aprender, por medio de esa evaluación continua, a lo largo de toda su carrera (Paquay, Perrenoud, Altet y Charlier, 2001, en Orealc/Unesco, 2013).

En esta perspectiva, Fullan y Hargreaves (1999) afirman que el profesionalismo del maestro dice relación con su capacidad para tomar decisiones autorizadas e informadas en el medio rápidamente cambiante de la clase. Agregan que este profesionalismo es a menudo quebrantado por el exceso de regulaciones y controles.

Hoyle (1995) presenta criterios que definen lo que se considera una profesión y que la distinguen de las demás ocupaciones: función social, conocimiento, autonomía profesional, autonomía colectiva y valores profesionales (Hoyle, 1995, en Louzano y Moriconi, 2013).

Resulta interesante relevar el concepto de autonomía colectiva asociada también a valores profesionales compartidos por una comunidad educativa, considerando que muchos problemas de la enseñanza y el aprendizaje pueden ser resueltos de mejor manera a través de un trabajo de equipo, que por la acción individual de un docente.

El dominio de un campo disciplinario específico reconocido por la sociedad como factor que identifica a una profesión constituye un problema para el caso de la pedagogía, porque en el mundo académico no se reconoce el carácter científico del saber pedagógico y, a partir de ello, se tiende a subordinarla a otras disciplinas científicas. Corvalán (2014) sostiene que las disciplinas constituyen tradiciones simbólicas que denotan fenómenos y

tienden a la autorregulación y agrega que la educación no logra constituirse como una disciplina, aunque sea tratada como tal.

Actualmente, la profesión docente transita desde una situación en que la docencia se considera una semi profesión, a otra en que es vista como una profesión con conocimientos y competencias específicas y de alto nivel, con autonomía importante, y control sobre un dominio de prácticas no disputado por otros profesionales (Orealc/Unesco, 2014). Hargreaves y Fullan (2012) distinguen una docencia vista bajo una óptica mercantil de otra centrada en el profesionalismo. Esta última es visualizada, entre otros aspectos, como técnicamente sofisticada y difícil, basada en una formación de alto nivel, de mejora continua, demandante de un juicio criterioso informado por evidencia y experiencia, y de responsabilidad colectiva.

La autonomía profesional no constituye un sinónimo de aislamiento o distanciamiento de la acción de otros profesionales. La profesión docente debe entenderse como una profesión abierta que se enriquece de un trabajo colaborativo con otros profesionales: con quienes inciden más directamente en el ámbito escolar (psicólogos, psicopedagogos, etc.); con aquellos que desde fuera de la escuela inciden en la atención integral de los niños, niñas y adolescentes (profesionales de la salud); como también con personas que tienen incidencia en el diseño de políticas educativas y en la gestión y administración escolar (economistas, sociólogos, ingenieros, administradores públicos, políticos y otros). Es necesario que los docentes salgan de su tradicional enclaustramiento y desarrollen actitudes favorables y habilidades para un trabajo interdisciplinario, superando las desconfianzas. Similar apertura es necesaria respecto del trabajo colaborativo con los demás trabajadores de la educación que conforman las comunidades escolares.

A nivel internacional, las experiencias más avanzadas en la profesionalización docente, como es el caso de Finlandia, presentan una visión en que la base del estatus está en la confianza en el juicio profesional de los maestros cuyo saber es adquirido en la formación inicial. La calidad de la docencia y el reconocimiento a los profesionales que la ejercen constituyen el principal fundamento del éxito del sistema educativo finlandés.

Extracto Texto de Análisis Nº 8

Características de los profesores efectivos en Chile y su impacto en el rendimiento escolar y autoconcepto académico¹

VIOLETA ARANCIBIA C.*
MARIA INES ALVAREZ H.**

ALGUNOS ANTECEDENTES SOBRE EFECTIVIDAD ESCOLAR

La investigación en el campo de la efectividad escolar ha crecido rápidamente en los últimos años en muchos países del mundo.

La efectividad escolar requiere de prácticas al interior de la escuela, necesarias para ayudar a todos los niños a aprender o posibilitar a los de familias de bajos ingresos el mismo mínimo de maestría en las habilidades básicas que caracteriza a los alumnos provenientes de otros medios más privilegiados. Así, señala Mann (1989), el movimiento por escuelas efectivas está centrado en igualar las oportunidades educacionales y contribuir a la movilidad social y económica de los niños de sectores pobres, en una forma que no es ahora característica de los colegios públicos.

El estudio de Mortimore, Sammons, Ecob, Stoll & Lewis (1988) mostró que las escuelas pueden ser diferencialmente efectivas en los resultados académicos y sociales de los niños. Cuttance (1989), por su parte, demostró que los niños con desventajas de bajo nivel socioeconómico eran más afectados por sus escuelas que los niños de un nivel medio. Al mismo tiempo, Gray, Jesson & Jones (1986) notaron que, independientemente del nivel socioeconómico, los niños de alta habilidad eran más afectados por sus escuelas que los de baja habilidad. Reynolds (1989) señala que la mayoría de los estudios ingleses y norteamericanos se refiere solamente a la efectividad académica, pero se sabe muy poco de la efectividad social.

Los estudios en Gran Bretaña (Rutter, 1980) señalan que el sistema de refuerzos (amplio uso del premio y manifestación de apreciación), un ambiente escolar con buenas condiciones de trabajo y buenas condiciones de construcción escolar favorecen buenos resultados. Contribuyen también a los resultados favorables, dar amplias oportunidades a los niños para participar en la vida escolar, hacer buen uso de las tareas y tener una atmósfera de confianza en las capacidades del niño. También son mejores los resultados cuando los profesores hacen buen uso del tiempo y saben tratar los problemas de los niños. Se sugiere preparación de las clases con anterioridad, dar atención a toda la clase y ejercer una disciplina no obstrusiva.

En un reciente estudio realizado en Pakistán por Rugh (1991), en el marco del proyecto BRIDGES, centrado principalmente en conductas efectivas de los profesores, los hallazgos tienden a confirmar los antecedentes previos. Señala este estudio que los profesores efectivos usan sistemá-

ticamente una secuencia lógica en la enseñanza. Esta incluye revisión, focalización de la atención de los alumnos, presentación del nuevo material, práctica guiada, práctica independiente en los alumnos y práctica a través de las tareas para la casa. Los profesores más efectivos tienden a usar en forma más completa este set de conductas. La efectividad de las prácticas son sinérgicas. Es decir, no importa cuán efectiva sea una de ellas, lo importante es que se den como un todo.

Este estudio enfatiza que la variedad es útil para reforzar el aprendizaje. El aprendizaje es un fenómeno contextual: una práctica en un ramo o *setting* en un tipo de profesor no necesariamente es bueno en otro. Un profesor efectivo adapta las prácticas a las condiciones en las cuales debe enseñar. Los profesores efectivos están conscientes de las implicancias de las prácticas instruccionales y organizan su tiempo instruccional disponible de manera que los estudiantes pasen el mayor tiempo posible comprometidos en tareas de aprendizaje. Los profesores efectivos usan retroalimentación para reforzar el aprendizaje y ayudar a los niños a sentir que pueden realizar sus actividades en forma exitosa. En el caso que los profesores den ayuda individual, el método más favorable es el de monitoreo, es decir, chequear activamente el progreso de los estudiantes. Los profesores efectivos crean un ambiente de orden para aprender, con reglas que son comprendidas y seguidas por los estudiantes, de manera que el aprendizaje no es interrumpido por distracciones. Los profesores efectivos le dan oportunidad a sus niños de ser estudiantes independientes (Arancibia, 1992).

En un "meta-análisis" de investigaciones norteamericanas, realizado por Renihan & Renihan (1984), estos autores encontraron los siguientes factores de efectividad: liderazgo, una consciente atención a un clima facilitador del aprendizaje, focalización en lo académico, altas expectativas en los alumnos y de los alumnos en sus propios logros, sentido de misión educativa compartida por profesores, alumnos y administrativos, estrategias motivacionales positivas y retroalimentación de los desempeños académicos.

Reynolds (1989) señala que se requiere de mayor investigación en relación a los procesos escolares que están asociados con la efectividad, entre otros, el efecto de los factores organizacionales en el autoconcepto de los niños. Se requiere saber qué condiciones permiten generar los factores organizacionales efectivos y si los mismos factores escolares son igualmente efectivos con profesores de diferentes personalidades o filosofías educacionales o, por contraste, si métodos distin-

tos pueden ser igualmente efectivos cuando son usados por diversas personas.

En América Latina, a su vez, son muy pocos los estudios centrados en la efectividad escolar. Más bien se han realizado investigaciones de variadas orientaciones metodológicas para estudiar los diversos factores que inciden en la calidad de la enseñanza (Schiefelbein & Simmons, 1981; Magendzo, Hevia & Calvo, 1982; Avalos & Haddad, 1981; Schiefelbein, 1984).

En la más reciente revisión de investigaciones latinoamericanas realizada por Arancibia (1987) se incorporaron trabajos que dan cuenta de diversos aspectos del profesor y del manejo instruccional que éste lleva a cabo. Los resultados mostraron la existencia de un grupo de estudios, basados en la observación de lo que sucede en la sala de clases, que son eminentemente descriptivos y permiten caracterizar el proceso pero no identificar las relaciones entre los factores ni especificar su influencia en el rendimiento. En estos estudios se observa gran similitud en los resultados, respecto de lo que ocurre al interior de la sala de clases, en escuelas públicas de la mayoría de los países latinoamericanos. Cabe destacar que también hay coincidencia en el bajo rendimiento de los alumnos. En síntesis, se ha encontrado que el proceso de enseñanza se ha centrado en el profesor con un aprendizaje mecánico y repetitivo por parte de los alumnos; que existe un manejo insuficiente de los contenidos impartidos; que el profesor interactúa diferencialmente con sus alumnos según su rendimiento; que es escaso el tiempo dedicado en forma efectiva al trabajo académico y que hay una escasísima variedad en el uso de medios y materiales.

Para superar la deficiencia de aquellos estudios que efectúan sólo análisis relacionales aislados entre algunas variables, se han llevado a cabo estudios multivariados que analizan los efectos combinados de diferentes variables sobre el rendimiento escolar. Estos trabajos permiten constatar que, aparte del impacto de las condicionantes socioeconómicas sobre el rendimiento escolar, habría un porcentaje de variabilidad explicado por variables del profesor y por la interacción de éste con los alumnos durante el proceso educativo. El problema de estos estudios es que no consideran muchos factores del manejo instruccional, básicamente por la dificultad de medición de estas variables.

Otro grupo de estudios que se analiza en la reseña de Arancibia (1987) se refiere a estudios sobre innovaciones metodológicas, incorporadas al manejo instruccional del profesor, que han dado resultados positivos. Estas metodologías al-

ternativas tienen las siguientes características comunes que pueden estar contribuyendo a su efectividad: atención diferencial de acuerdo a las necesidades de los niños, variedad y novedad en la forma de presentación, énfasis en aprendizajes autónomos, uso de la experiencia, estilo democrático y flexible, entre otras.

Este estudio propuso un modelo que incorpora una gran cantidad de variables que aparecieron relacionadas con la efectividad del profesor y su impacto en el rendimiento de los alumnos, el cual se presenta a continuación.

MODELO DE EFECTIVIDAD DEL PROFESOR

El modelo de efectividad del profesor que presentamos pretende mostrar las relaciones multideterminadas entre los factores indirectos y los factores directos que explican su efecto en el rendimiento escolar.

Los *factores indirectos* se refieren a los antecedentes del profesor y a ciertas características del mismo. Los antecedentes incluyen las siguientes variables: condiciones laborales, satisfacción laboral y compromiso profesional, que es la expresión de la satisfacción laboral y apunta a la responsabilidad y compromiso que expresa el profesor en y por su quehacer educativo. También en los antecedentes se incluyen la edad, la experiencia y la formación. Por su parte, las características del profesor incorporan las variables expectativas y percepciones que los profesores tienen de sus alumnos; nivel de conocimientos específicos y/o técnicos de la asignatura que el profesor enseña y su habilidad pedagógica o destrezas, tales como dominio verbal, flexibilidad, fluidez y razonamiento lógico.

Los *factores directos* son las distintas conductas que realiza el profesor directamente en su relación con los alumnos en la sala de clases. Entre ellas se encuentran el uso del refuerzo positivo, la evaluación, el manejo disciplinario, la utilización del tiempo instruccional, las estrategias instruccionales, las tareas para la casa y el uso y aprovechamiento de los textos.

De acuerdo a los antecedentes entregados anteriormente, el modelo de efectividad del profesor considera como variable dependiente los logros cognitivos de los niños, expresados en rendimiento escolar. Sin embargo, si realmente queremos ver la efectividad del profesor, debemos considerar también el impacto de su manejo instruccional en el desarrollo afectivo de los niños.

Extracto Texto de Análisis N° 9

Modelos innovadores de formación docente: un estudio comparativo. F. Javier Murillo

Esquema

- I. Metodología del estudio
- II. Características globales de los modelos innovadores
- III. Aportaciones innovadoras en la formación inicial de docentes
- IV. Ideas conclusivas

I. Metodología del estudio

- ✓ Estudio en profundidad de siete modelos innovadores consolidados de formación inicial docente.
- ✓ Descripción inicial por parte de máximos especialistas desde “dentro” de cada institución.
- ✓ Con esquema de análisis común, aunque abierto y flexible para que se adapte a las particularidades de cada experiencia.
- ✓ Experiencias muy heterogéneas:
 - Diferentes países: tres europeos y cuatro americanos
 - Situados en centros de formación muy jóvenes y centros tradicionales y ampliamente reconocidos
 - Algunos son públicos y privados
 - Centros grandes y pequeños
 - Centrados en la formación de docentes de Educación infantil, primaria o secundaria
- ✓ Estudio comparado para identificar aportaciones innovadoras de los modelos.

Experiencias innovadoras analizadas

- ✓ Licenciatura en Educación para la Infancia de la Universidad Pedagógica Nacional (Colombia).
- ✓ Programa de formación de profesores de enseñanza básica en la Universidad ARCIS en Talagante (Chile).
- ✓ Formación de profesores en la Universidad Nacional General Sarmiento (Argentina),
- ✓ Diversas propuesta de formación docente en el Estado de Minas Gerais (Brasil),
- ✓ Modelo de formación inicial de docentes de le Universidad Humboldt de Berlín (Alemania),
- ✓ Programa de formación inicial de docente de educación secundaria en la Universidad Profesional STOAS (Países Bajos). y
- ✓ Formación de Maestros de Educación Primaria en la Universidad Autónoma de Madrid (España).

II. Características globales de los Modelos innovadores

1. Cultura Innovadora

- La innovación como actitud
- La innovación como un todo inseparable

2. Modelos contextualizados

- En su institución
- En su marco geográfico y social
- En su historia

3. Relación entre la propuesta pedagógica y la propuesta organizativa

4. Con un marco teórico explícito

5. Enfoque de abajo a arriba

III. Aportaciones innovadoras en formación inicial de docentes.

1. El desarrollo de competencias como elementos superados de los contenidos

2. La interrelación teoría – práctica en la formación inicial de docentes

Frente al modelo “aplicacionista”, en el que la práctica está subordinada a la teoría

- Una nueva relación dialéctica teoría/práctica
- Con una diferente distribución temporal: Desde el principio y a lo largo de todo el proceso
- Con más peso
- De más calidad
- Más variadas

Que recorra todas las etapas del nivel educativo

Con una oferta muy amplia

3. La investigación como factor clave

Tres enfoques encontrados en los modelos innovadores, con diferente peso en cada experiencia:

- Incorporación de la investigación en el currículo: Los futuros docentes como investigadores
- La investigación de los profesores de los centros de formación docente como una forma de:
 - mejorar la docencia, y
 - aportar conocimiento para el desarrollo de la educación
- La investigación como metodología didáctica

4. Una visión transdisciplinar de la formación

- Intento de superación de las separaciones tradicionales de las disciplinas
- Organización a través de talleres o núcleos de interés
- Trabajo en equipo de los docentes más allá de las disciplinas

5. El centro de formación docente como organización de aprendizaje

- La idea de convertirse en una organización de aprendizaje están empezando a calar en los centros de formación de docentes.
- El aprendizaje organizativo es el proceso de construcción social por el cual una organización (un centro docente) aprende; es decir, obtiene y utiliza nuevos conocimientos, destrezas, conductas y valores.
- Con ello, aumentan los nuevos métodos de trabajo y saberes específicos, y crecen las expectativas de supervivencia y desarrollo de la organización.
- Supone:
 - Trabajo en equipo
 - Creación de una cultura de aprendizaje global, de todos y por todos
 - Confianza
 - Tratar a los profesores como profesionales
 -

6. Ofertas abiertas basadas en las tecnologías.

IV. Ideas conclusivas

Extracto Texto de Análisis N° 10



Artículos

Introducción

o es posible la transformación de la escuela hacia niveles de mayor calidad y eficiencia en el logro de las metas cognitivas sin el fortalecimiento de un sentido compartido, que permita que todos los miembros de la comunidad escolar (docentes, alumnos y padres) se engranen dentro de una visión pedagógica compartida, que signifique esfuerzos y prácticas comprometidas con el logro de dichas metas.

Originariamente, este proceso de cohesión gira alrededor de los directivos y de los docentes, quienes, por su rol y por sus obligaciones espacio-temporales, potencialmente tienen los medios para impulsar y sostener los esfuerzos y los compromisos que conducen a concretar acciones en función de la visión compartida.

En el presente escrito se describen aquellas circunstancias que favorecen el arranque de un esfuerzo por fortalecer los **CÍRCULOS DE ACCIÓN DOCENTE (CAD)** en nuestras escuelas, con miras a recuperar este espacio para la formación pedagógica, la reflexión, la construcción, la consolidación y la evaluación de una visión pedagógica compartida.

Experiencia

Los Círculos de Acción Docente (CAD) son espacios legalmente establecidos durante la reforma curricular de 1997. Se conciben como momentos críticos para la reflexión y formación permanente del cuerpo docente. La propuesta nace de la idea de los "Círculos de Calidad" que tiene mucho tiempo aplicándose en las empresas japonesas.

Los Círculos de Calidad son "...una forma de resolución de problemas y establecimiento de metas en grupo, que se concentran, primordialmente en mantener y

mejorar la calidad de los procesos y productos..." (De Contreras y Chacín, 1997: 1). Hay que resaltar en esta definición que la condición o elemento que une y le da sentido a un esfuerzo de formación y trabajo compartido es la necesidad de resolver problemas acerca de la calidad del producto. En este sentido, la visión compartida nace de la visualización y el reconocimiento del "problema" y de la necesidad común de investigación, de formación y reflexión sobre la práctica, con miras a la solución del mismo.

Los Círculos de Acción Docente, de alguna manera son un intento por transferir esta estrategia de la gran empresa, a la organización escolar. Es decir, son espacios de discusión y reflexión conjunta en función de la solución de problemas, que se reconocen como tal por los miembros de la escuela, y que afectan la calidad de los procesos de aprendizaje que tienen lugar en las aulas de clase.

Sin embargo, esta intención de promover en nuestras escuelas espacios de reflexión y formación en función de resolver problemas pedagógicos, ha sido incorporada como un elemento más de la cultura escolar establecida. Los CAD se transforman de una propuesta dinámica, en la que debe estar presente el cuestionamiento, la crítica, la investigación y la creatividad a un evento más del rito escolar habitual. En otras palabras, los CAD (en aquellas escuelas que mantienen este espacio, porque muchas los han abandonado por asuntos de horario) han tomado la estructura del conocido Consejo Docente, haciéndose rígidos y poco operativos, desvirtuando totalmente sus fines. Muchas son las hipótesis que podríamos mencionar para intentar explicar esta situación, sin embargo, no es objeto del presente artículo hacer una disertación sobre este asunto.

Lo que sí es fundamental que se puntalice es que repetidas experiencias han demostrado que no es posible un cambio de la cultura y del quehacer pedagógico de las escuelas sin un proceso de reflexión compartido en el interior de su cuerpo docente. Marchesi y Martín señalan algunas investigaciones en las que se observa cómo en las escuelas de calidad existe: "...un proyecto compartido... y una cultura entre los profesores en la que se valora el esfuerzo para conseguir unos objetivos comunes..." (1998: 167), todo esto sostenido en una actitud de reflexión en y sobre la propia práctica."

En este sentido, el *Grupo de Tecnologías Educativas* inicia en septiembre de 2002 un trabajo con el objetivo de brindar apoyo a algunas escuelas del estado Mérida, a fin de recuperar la razón de ser de los CAD. Se propone impulsar un proceso de formación que parta de la reflexión sobre la propia práctica de los docentes, en



el cual un promotor externo inyecta insumos e impulsa la construcción de una visión compartida y un compromiso en función de generar procesos de enseñanza-aprendizaje de calidad, que les permitan, en un futuro mediato, independizarse del promotor y realimentar constantemente su propio camino de perfeccionamiento.

El promotor externo cumple funciones de catalizador más que de formador, tiene como objetivo "encender la mecha" para que los propios docentes asuman sus espacios de reflexión y de formación. Se trata de impulsar un proceso colectivo de reflexión durante un año escolar, que consolide un esfuerzo por mejorar cada día la práctica pedagógica y elevar la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje que se dan en las aulas y en la escuela.

La fase inicial de recuperación del espacio y del sentido de los CAD, se prevé para dos meses y la configuran las siguientes acciones:

- promoción
- un taller
- un CAD

Para la *promoción* se visita la escuela y se presenta el proyecto al equipo directivo, ofreciéndole la oportunidad de incorporarse voluntariamente. El equipo directivo es quien toma la decisión de participar. Una vez que la escuela decide incorporarse al proyecto, se organiza la primera reunión de trabajo, en la cual se desarrolla un primer taller.

El *taller*, cuyo objetivo es inyectar elementos que permiten identificar o confrontar problemas sobre la acción pedagógica actual, muestra diferentes estrategias pedagógicas para integrar el desarrollo de la lectura comprensiva al área de las ciencias y amplía el panorama de posibilidades a los docentes. Fundamentalmente este taller problematiza a los docentes, genera en ellos necesidades, que se convierten en los temas de partida a considerar en el CAD inicial, el cual se desarrolla en la segunda sesión de trabajo. En algunas escuelas este taller se convierte en la experiencia previa a la promoción, a partir del cual los docentes solicitan su incorporación al proyecto CAD.

Con el primer CAD se inicia el proceso de proponer, estudiar, reflexionar y evaluar colectivamente los caminos para mejorar la práctica pedagógica de los integrantes del cuerpo docente; además, se visualiza la dinámica de trabajo que se ajusta a cada grupo.

En septiembre del año escolar 2002, se involucran 6 escuelas en la fase inicial de recuperación del sentido de los CAD. Esta primera aproximación nos permite reconocer dos casos, que favorecen el arranque del proceso.

CASO 1

ESCUELA QUE RECIENTEMENTE PARTICIPÓ EN EXPERIENCIAS DE INNOVACIÓN PEDAGÓGICA

La incorporación voluntaria y el compromiso real de una escuela con la propuesta, después del trabajo de promoción, depende de su participación reciente en una experiencia de innovación que les exige habilidades pedagógicas. De las cuatro escuelas visitadas inicialmente, sólo una se involucra realmente en el planteamiento de revitalizar los CAD, recalando su necesidad de fortalecer y expandir la experiencia de asesoramiento y de reflexión en y sobre la acción en el aula que recientemente vivieron algunos de los docentes.

Dos de las cuatro escuelas, en las cuales se hizo la promoción, se niegan a incorporarse al no visualizar los beneficios que representa activar los CAD, no identifican problemas pedagógicos que necesiten resolver. Por último, la promoción le resulta atractiva a una cuarta escuela, pero en la realidad durante el proceso de arranque se muestra apática, no cuenta con experiencias previas de formación permanente, de asesoramiento y/o acompañamiento sistemático que le evidenciaran de manera concreta sus verdaderos requerimientos pedagógicos.

La diferencia entre la escuela que tiene una experiencia previa de innovación pedagógica sistemática y la que no la tiene, se acentúa en la selección del tópico a trabajar después de realizado el taller. La primera selecciona y se motiva por un tema que involucra a la escuela institucionalmente, en este caso el tema es "metodología para el diseño de Proyectos Pedagógicos de Aula", mientras que la segunda escoge la deficiencia pedagógica que individualmente el taller les evidencia, en relación con el desarrollo de la lectura comprensiva en el aula. Al no compartir una necesidad que se quiere resolver colectivamente como institución, el CAD inicial se desarrolla con pocos aportes, reflexiones y propuestas futuras, aun en presencia de un experto en el manejo de la lectura, invitado para la ocasión. Se hace necesario proponer para los sucesivos CAD, más que una reflexión de estrategias pedagógicas para poner en práctica en el aula, una reflexión de la función y las metas de la escuela en cuanto al desarrollo de la lectura comprensiva, de manera de lograr, en la segunda fase del proceso, un mayor interés colectivo y compartido por mejorar el nivel lector de todos los niños de la escuela.

Artículos

El CAD inicial de la escuela que ha vivido una experiencia previa de innovación pedagógica en su seno, se caracteriza por una alta participación de los docentes, por la generación de una discusión explícita en torno a la necesaria visión compartida que deben tener acerca de lo pedagógico, por la exigencia de compromiso y sostenimiento de cambios significativos dentro de la escuela.

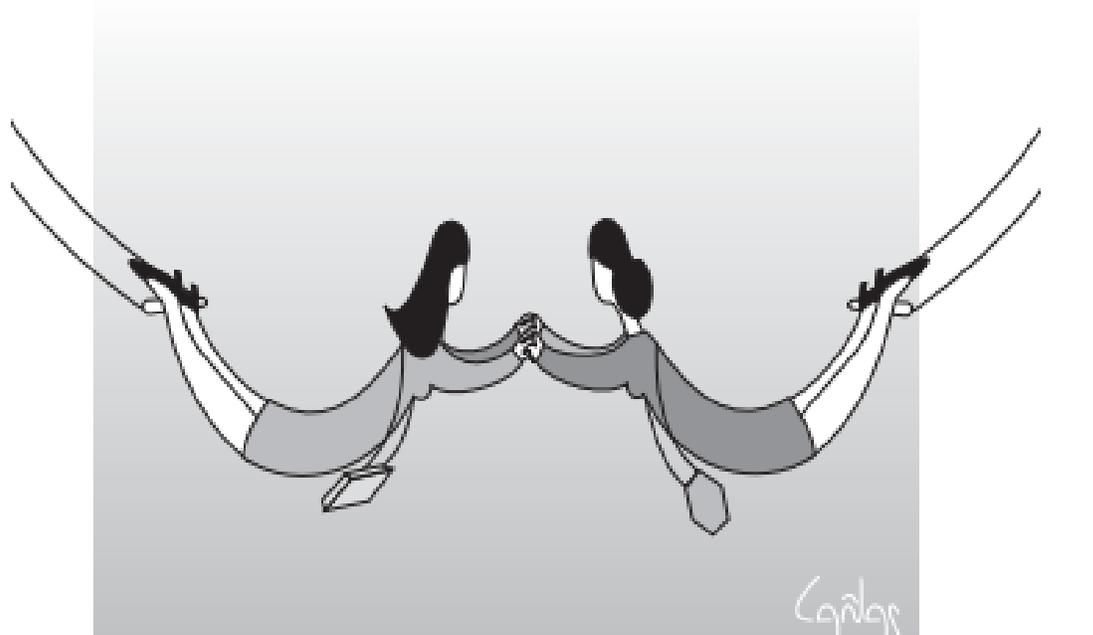
CASO 2 **ESCUELA CON UN LÍDER INTERNO QUE DIRIGE LOS CAMBIOS PEDAGÓGICOS**

Dos de las seis escuelas que participan en el proyecto CAD, se incorporan por una promoción posterior al taller, la cual se lleva a cabo en otro contexto. El taller tiene un efecto de confrontación individual momentáneo, en ningún caso genera verdaderos procesos de identificación de problemas colectivos, por ello, en estos dos casos se evidencia que el proceso de arranque tiene la tendencia generalizada de una motivación inicial que se pierde rápidamente al haber exigencias que los docentes no logran relacionar de manera concreta con los requerimientos institucionales. Sin embargo, es fundamental hacer notar que esta tendencia se amortigua cuando existe en el interior de la institución un líder que

impulsa y sostiene el proceso pedagógico y en consecuencia los CAD, a pesar de que ellos sean vistos como talleres de insumos de propuestas para los docentes, más que como un momento crítico de reflexión y evaluación colectiva de un proceso de perfeccionamiento. Este líder surge como elemento fundamental en una de estas dos escuelas y es quien le da "vida" al CAD. La otra escuela, que carece de un líder visible en el aspecto pedagógico, muestra pérdida de interés, pasando de la emoción del taller a la resistencia pasiva ante el esfuerzo de reflexión exigido en el primer CAD.

En el caso de la escuela en donde existe notoriamente un líder, éste se convierte en el motor, es quien impulsa el tema del primer CAD: la metodología de rutinas productivas para estimular la lectura. Incluso el líder propone el material escrito que se debe discutir. Aquí el CAD inicial se caracteriza por la participación y aportes puntuales de los docentes en lo relativo al quehacer pedagógico. Se logra orientar la reflexión en torno a la responsabilidad que la escuela, como un todo integrado, tiene en el desarrollo de las destrezas intelectuales básicas. Desde esta reflexión se abren posibilidades para lograr una visión compartida sobre el abordaje de la enseñanza de la lectura en los sucesivos CAD.

Esta experiencia donde el motor es un líder y no un sentir colectivo, plantea el reto de que los futuros CAD



incluyan estrategias para sistematizar la visión compartida y la evaluación de los avances colectivos, de manera de iniciar un proceso de cambio que se sustente en una plataforma que no dependa sólo del líder, sino que permita ir generando un sentido de organización en la escuela.

Reflexiones

La puesta en práctica de la fase inicial para la recuperación de los CAD, nos revela algunas condiciones que favorecen los procesos de formación docente, autónomos, para que construyan espacios de reflexión y análisis sobre la práctica que tiene lugar en la escuela. Entre estas condiciones podemos señalar que:

1.- La motivación, que nace de la promoción y el taller, se mantiene hasta el primer CAD si la escuela ha intentado resolver situaciones pedagógicas previamente o si existe un líder o grupo de líderes que motorizan cambios.

2.- Los talleres tienen sólo un efecto de "chispa", no son capaces de generar por sí mismos un proceso de transformación, para ello se requiere de un seguimiento sistemático y frecuente a los docentes, posterior al taller. Los docentes de las seis escuelas lo manifiestan durante el primer CAD, exponen que no alcanzan llevar a la práctica ninguna de las estrategias trabajadas durante el taller, aun cuando reconocen que representan propuestas pedagógicas de mayor calidad.

Esto no le resta utilidad a los talleres. Su importancia reside en la capacidad de motivación y apertura que pueden tener para los equipos docentes. Como hemos dicho, son la "chispa" que puede encender emocionalmente procesos de cambio, pero si la "chispa" no tiene una plataforma sobre la cual expandirse, se apaga. La consolidación de los CAD y de su verdadero sentido en el interior de la escuela es una plataforma para propagar y sostener los insumos que aportan los talleres.

Bibliografía

DE CONTRERAS, Odalis y CHACINA, Sandra L. (1997): *Materia de apoyo sobre Círculos de Acción Docente*. Caracas: CENAMEC.
 MARCHESI, Álvaro y MARTÍN, Elena (1998): *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambios*. Madrid: Alianza Editorial.

Nota

¹ El Grupo de Tecnologías Educativas (GTE) es un equipo transdisciplinario conformado por educadores, químicos, artistas, ingenieros y diseñadores. Actualmente está integrado por (en orden alfabético): Beatriz García, Martha Granier, Gustavo Moreno, Irene Ochoa, Nuvian Ramírez y Marilena Zúvica.

3.- La fase inicial de construcción del verdadero sentido de los CAD es más productiva en las escuelas que han participado en procesos de reflexión en y sobre su propia práctica en función de lograr una meta pedagógica, ya sea a través de experiencias previas de innovación o por la presencia de un líder interno que impulsa cambios. De lo contrario, el camino para lograr un buen proceso de indagación, reflexión y evaluación de la acción pedagógica se hace más arduo y lento.

4.- El hábito de reflexionar sobre la práctica y sus resultados es un ingrediente fundamental para que el equipo docente vislumbre de manera incipiente la necesidad de construir una visión pedagógica compartida. El CAD inicial demuestra que este es un aspecto a fortalecer en el trabajo de los próximos CAD.

A manera de cierre

Esta experiencia inicial alerta que los Círculos de Acción Docente como espacios de reflexión, formación y perfeccionamiento pedagógico tienen posibilidad de sobrevivir y revalorizarse si, y sólo si, el cuerpo docente y el directivo identifican y asumen problemas que quiere resolver como colectivo.

Ya desde la década de los ochenta se reconoce que la mejor vía de formación permanente es la reflexión conjunta de los maestros de una escuela sobre su propia experiencia. Sin embargo, el proceso no se da ni se mantiene si la formación no es significativa para los docentes. La manera más expedita de darle esta significación es a través de una visión compartida y de la elaboración de un plan colectivo que permita hacer seguimiento y valorar los esfuerzos por mejorar las acciones y sus resultados. Esta es la médula de los CAD: *la formación participativa y reflexiva de los docentes en función del compromiso de resolver progresivamente y conjuntamente un problema concreto de calidad pedagógica de la escuela.* (E)

Extracto Texto de Análisis N° 11

VALDEBENITO, Lorena, "La calidad de la educación en Chile: ¿un problema de concepto y praxis? revisión del concepto calidad a partir de dos instancias de movilización estudiantil (2006 Y 2011)", CISMA, Revista del Centro Telúrico de Investigaciones Teóricas. N° 1. 2º semestre. 1-25.

LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN EN CHILE: ¿UN PROBLEMA DE CONCEPTO Y PRAXIS? REVISIÓN DEL CONCEPTO CALIDAD A PARTIR DE DOS INSTANCIAS DE MOVILIZACIÓN ESTUDIANTIL (2006 Y 2011)*

Lorena Valdebenito¹

THE QUALITY OF THE EDUCATION IN CHILE:
A PROBLEM OF CONCEPT AND PRAXIS?
REVIEW OF THE CONCEPT OF QUALITY
STARTING FROM TWO INSTANCES
OF STUDENT MOBILIZATION (2006 AND 2011)

RESUMEN

El presente artículo revisa los contextos en cuales se ha utilizado el término calidad y cómo éste se ha vinculado a la educación, además expone el problema de la calidad de la educación en cuanto a su base conceptual y cómo aquello repercute en términos prácticos. Dicho problema se expone a partir del análisis de dos textos que se elaboraron en dos momentos importantes para la educación en Chile: El primero es un Informe realizado por el Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación (2006) que surge gracias al movimiento estudiantil "pingüino", y el segundo, es el Documento Políticas y propuestas de acción para el desarrollo de la educación chilena (2011) que se elaboró a raíz del actual movimiento estudiantil.

ABSTRACT

The present article reviews the contexts, in which we have used the term quality and how this has been linked to education, also states the problem of quality of education in terms of its conceptual base and how that impact in practical terms. This problem is exposed from the analysis of two texts which were developed from two important times for education in Chile: the first is a report made by Presidential Advisory Council for Quality of Education (2006) which arises due to student movement called "pingüino", and the second is the Document of policies and proposals for action for the development of Chilean education (2011) which was prepared as a result of the current student movement.

1

PALABRAS CLAVE

calidad de la educación

movimiento estudiantil

economía neoliberal

KEYWORD

quality of the education

student movement

neoliberal economics

* Recibido: 20/10/2011 – Aceptado: 30/10/2011

¹ Investigadora Centro Telúrico de Investigaciones Teóricas (CTIT). Máster en Música Hispana y Doctora @ Musicología, Universidad de Salamanca. Profesora de Música. Licenciada en Educación, UNACH. lrenavaldebenito@ymail.com

I. EXPOSICIÓN

La crisis de la educación chilena es un problema que hoy parece tomar mayor fuerza. Una crisis con demandas en las políticas educativas, en la asignación de recursos, en la igualdad y equidad, en la búsqueda de una educación de calidad.

Lograr una educación de calidad fue una de las principales tareas que se impuso como desafío el gobierno anterior de la presidenta Bachelet creando un Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación. El día 7 de junio del 2006, la presidenta anunció la formación de dicho Consejo, el que fue integrado por 81 miembros de diferentes estamentos (profesionales de diversas áreas del conocimiento, rectores, docentes, co-docentes, representantes de etnias, estudiantes, padres, en definitiva una diversidad de actores sociales)². El informe había sido el documento más importante dentro del contexto de la educación en Chile en términos referenciales, con miras a una educación de calidad, sin embargo ahora, cinco años después, se ha sumado un nuevo Documento³ presentado por el actual Presidente al movimiento estudiantil 2011⁴.

Se sabe que, históricamente, los intentos de mejoras que se realizan a partir de los problemas sociales, surgen principalmente, a raíz de las demandas que se efectúan desde los movimientos ciudadanos, puesto que son ellos quienes conocen de manera profunda sus necesidades más próximas. Este mecanismo se ha replicado en la realidad educativa chilena, siendo necesario el surgimiento de los movimientos estudiantiles del 2006 y 2011, de manera que las respectivas autoridades comiencen a tomar en cuenta las demandas efectuadas. Causa interés, entonces, que hayan sido necesarias las instancias de movilizaciones estudiantiles, para que los gobiernos de turno (2006 y 2011) respondieran a ambas manifestaciones de manera formal, es decir, a través de los documentos ya mencionados. No obstante, en el año 2006, no solamente se elabora el Informe citado, sino que a raíz de las demandas del movimiento "pingüino", se crea el Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación⁵, hecho que cobra una gran relevancia, al menos para una revisión, replanteamiento y discusión sobre las formas en que se habían estado abordando las prácticas político-gubernamentales en materia educativa.

2

² Cfr. <http://www.consejoeducacion.cl>, fecha de visita 2/09/2011.

³ Ministerio de Educación, Gobierno de Chile, "Políticas y Propuestas de Acción para el Desarrollo de la Educación Chilena", 1 de agosto, 2011. Disponible en: <http://www.gob.cl/especiales/politicas-y-propuestas-de-accion-para-el-desarrollo-de-la-educacion-chilena/>

⁴ Más adelante revisaremos ambos documentos en cuanto los aspectos más importantes referidos a la calidad en la educación.

⁵ "El consejo asesor se crea tras una amplia movilización de estudiantes secundarios, que puso de manifiesto que nuestra educación estaba lejos de responder a las expectativas que los estudiantes y sus familias ponen en ella", "Informe Final", Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación, 11 de diciembre de 2006, pp. 14

Las temáticas del Consejo creado por la presidenta Bachelet, se encuentran consignadas en un Informe⁴ que contempla una gran cantidad de propuestas, demandas y acuerdos sobre los diferentes problemas que surgieron a raíz de la llamada "revolución pingüina". Tras esta iniciativa creada durante el gobierno anterior que contempló, por cierto, acuerdos sobre la calidad de la educación chilena, hemos notado que ha habido una sobreexposición o inflación del concepto *calidad*, el que ha sido utilizado con mayor frecuencia a la vez que con propiedad. Notamos como hoy este término se utiliza de manera indiscriminada, como si fuera un estandarte de lucha o la tabla de salvación frente al cúmulo de problemáticas que afectan a la educación chilena, hoy en una álgida crisis: el término ha sido utilizado tanto por los educadores, los educandos, los ciudadanos en general, como por quienes promueven una mejor educación desde los estamentos de poderes institucionales y también políticos.

La calidad ha sido un ítem dentro de los discursos políticos y gubernamentales que más énfasis ha recibido en los últimos cinco años, de modo que lo que ha quedado en el inconsciente colectivo es que una de las grandes aristas del problema de la educación chilena, se encuentra en la *calidad* de ésta.

II. BREVE REVISIÓN DEL CONCEPTO CALIDAD

Trataremos de precisar de modo muy sucinto el concepto de *calidad*, cuál es el origen de esta palabra y en qué contextos se ha utilizado, pues pretendemos reflexionar sobre la manera en que este concepto se ha traspasado a la educación y qué alcances ha tenido en los contextos educativos actuales.

La palabra *calidad* proviene del latín *qualitas* (cualidad). Para ARISTÓTELES (2004: 125) era "una categoría o aquello en virtud de lo cual se dice de algo que es tal y cual"⁷, es decir, desde la filosofía la *calidad* sería lo que se predica de algo.

Según el diccionario de la Real Academia Española puede definirse como: "Propiedad o conjunto de propiedades inherentes a algo, que permiten juzgar su valor"⁸. Según el diccionario de sinónimos y antónimos esta palabra no presenta un antónimo y sus sinónimos son: clase, categoría, índole⁹.

Desde una concepción etimológica, el significado de la palabra *calidad* está vinculado, en cierto modo, a un elemento referencial de una determinada cosa, en cuyo significado se perciben matices que se vislumbran en categorías

⁴ *Ibíd*: 252.

⁷ Según FERRATER MORA (1973) "Como todos los términos usados por Aristóteles, el término "cualidad" no es unívoco", por ejemplo se puede aplicar a un hábito, una capacidad, la figura o la forma de una cosa, etc." [94].

⁸ Diccionario de la Real Academia Española, vigésima segunda edición, 2001.

⁹ Diccionario de Sinónimos y Antónimos e ideas afines, Editorial Ceres, Santiago de Chile, 1989.

Extracto Texto de Análisis Nº 12

Ciclo de Diálogos sobre el Futuro de la Educación Chilena

Profesión Docente en Chile: El (f)actor indispensable

Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación CEPPE Universidad Católica
Centro de Investigación Avanzada en Educación CIAE Universidad de Chile
Facultad de Educación Universidad Alberto Hurtado

Concebimos la docencia de manera disociada. Algunas veces, los profesores aparecen como la piedra de tope del sistema escolar: los más jóvenes están mal preparados, fallan en las exámenes; los mayores están viejos y cansados, y no se subieron al carro de la reforma. Otras veces, se la piensa como un apostolado. Además de educar, los profesores acogen, compensan, sustituyen. Y lo hacen enfrentando circunstancias económicas, sociales y culturales adversas, a lo largo de jornadas laborales cuya extensión es inversamente proporcional al nivel de remuneraciones.

Las elecciones presidenciales de 2013 ofrecen una oportunidad única para mirarnos como sociedad. A través de los Diálogos sobre el futuro de la Educación Chilena, las tres instituciones organizadoras del ciclo buscan generar un espacio de reflexión y debate en torno a los principales desafíos y prioridades que deberían guiar la política educacional del próximo gobierno.

Estos diálogos pretenden enriquecer la deliberación democrática en torno a la educación, conectando la producción académica de las universidades con la discusión política, y buscando generar un acercamiento de perspectivas que, proviniendo de disciplinas diversas, converjan en su aporte a las políticas públicas.

El seminario Profesión Docente en Chile: El (f)actor indispensable, tercer encuentro de los Diálogos por el futuro de la educación chilena, reunió a expertos en la materia: María Teresa Rojas, Cristián Cox y Juan Pablo Valenzuela¹. A través de sus presentaciones, enfocadas en la formación docente, su práctica y lugar social, los académicos restituyeron al binomio obstáculo/apostolado una dimensión que se le escapa: el de la expertiz profesional de los profesores y las profesoras.

A lo largo de este texto se abordan algunas consecuencias analíticas del hecho de que la docencia constituya un saber especializado, al que se imponen cada día más exigencias. Se levantan también diversas propuestas en materia de políticas públicas que derivan de ello. Ellas afirman la necesidad de contar con una ley de carrera profesional docente, y se articulan en torno de las premisas de universalidad (se deben generar políticas regulares y no de excepción) y de aumentar la valoración colectiva de la docencia.



Formación inicial de profesores: diagnósticos, políticas y énfasis necesarios.

Cristián Cox abordó la masividad de programas y estudiantes de pedagogía, y la falta de preparación de los futuros

¹ M^{tr}Rojas es Profesora de Historia, Geografía y Educación Cívica de la UC, Doctora en Ciencias de la Educación, UC / Universidad René Descartes, y Directora de Investigación del CIDE, Universidad Alberto Hurtado. C. Cox es Sociólogo UC y Doctor en Sociología de la Universidad de Londres, Decano de la Facultad de Educación de la UC. Juan Pablo Valenzuela es economista de la U. Chile, Dr en economía de la Universidad de Michigan-Ann Arbor e investigador y docente de la Universidad de Chile.

Ciclo de Diálogos sobre el Futuro de la Educación Chilena

docentes, revisando las iniciativas en materia de formación implementadas en los últimos años, y apuntando algunos ámbitos que sería necesario enfatizar en la formación profesional.

Sus argumentos se articulan en torno al hecho de que a lo largo de la última década la formación de profesores en Chile se tornó masiva. Entre 1970 y 1990 el número de programas de formación en pedagogía, y el de matriculados en ellas, se mantuvo relativamente estable, y luego decayó durante los '90. Pero a partir de los 2000 se incrementó exponencialmente. Así, en 2011 los programas de formación habían aumentado en un 35% en las universidades del CRUCH (de 164 programas pasaron a existir 221) y en un 678% en las universidades privadas (de 60 a 467). La matrícula se incrementó proporcionalmente: si en 2000 el número de estudiantes de pedagogía era de 35.914, en 2011 los futuros docentes eran 106.507 (Cox, C., Meckes, L., & Bascopé, M. (2012)).

La voz de alerta la dio la OECD en 2004, y la amplificaron en 2006 los estudiantes secundarios durante la llamada Revolución Pingüina: junto a la masificación, el segundo rasgo característico de la formación de profesores durante la década era la débil preparación de los egresados. La existencia de una disonancia entre las exigencias que las reformas de los años '90 impusieron a los docentes y sus capacidades reales, además de evidenciarse —por ejemplo, en los resultados que los estudiantes obtenían en evaluaciones internacionales estandarizadas (como TIMS-Matemática 2008)— se tornó problemática.

Una ambivalente respuesta de las políticas públicas.

De acuerdo a Cristián Cox, en los últimos cinco años las políticas públicas efectivamente se han hecho cargo de la

necesidad de mejorar la formación inicial de profesores, evolucionando de acuerdo a un patrón que transita desde la invitación a la prescripción, en que restaría avanzar desde la existencia de iniciativas en distintos aspectos, hacia la implementación completa de cada iniciativa.

En cuanto a factores de aseguramiento de la calidad de la formación inicial, señala Cox, hasta 2008 la situación del país era de cero regulación. Así lo identificó el estudio TEDS que, caracterizando las dimensiones de un sistema de aseguramiento, concluyó que Chile no contaba ni con controles en cuanto a los estudiantes que ingresaban a las carreras de pedagogía, ni con políticas que hicieran la carrera atractiva para los egresados de educación secundaria, ni con estándares en materia de formación; tampoco, con sistemas de acreditación, o con mecanismos que filtraran el egreso de los estudiantes de pedagogía y su ingreso al sistema escolar.

Citando a Ingvarsson (2009), Cox reduce a tres los factores que aseguran calidad en la formación de docentes: regulaciones al ingreso de los estudiantes (que se seleccione a los mejores); acreditaciones o regulaciones sobre el proceso de formación (que se les brinden las mejores oportunidades de aprendizaje); y habilitación o regulaciones sobre el egreso (que permitan identificar a aquellos que serán capaces de hacerse cargo de formar a 25 generaciones de estudiantes). Desde 2008, Chile ha avanzado en las tres áreas. En cuanto a selección, el sistema de becas implementado por el actual gobierno (Vocación de Profesor) ha conseguido atraer a miles de alumnos con buenos puntajes PSU (tercio superior). En cuanto a la formación, se han implementado estándares, mecanismos de acreditación y exámenes. Respecto del egreso, destaca la existencia de la Prueba Inicia —que evalúa los conocimientos de los egresados de las carreras de pedagogía— y el hecho de que se busque hacer de ella una examinación de carácter obligatorio para el ejercicio de la docencia. Sin embargo, puntualiza Cox, como efecto del equilibrio de visiones y fuerzas políticas, la mayoría de estos instrumentos han sido implementados de manera parcial, como ocurre con la Prueba Inicia, que hoy no es obligatoria sino voluntaria.

Esfuerzos a medio camino. Acreditaciones y estándares de los programas de formación.

En el sistema de formación de profesores, los mecanismos de acreditación de los programas son un elemento de calidad clave en que hoy las políticas carecen de filo, grafica Cox, quien distingue una serie de factores que dan



Ciclo de Diálogos sobre el Futuro de la Educación Chilena

cuenta de la debilidad del sistema, entre los cuales específica:

- Procedimientos y criterios de evaluación disímiles, que no garantizan objetividad.
- Selección no aleatoria de las agencias que acreditan.
- Falta de atención a variables críticas de calidad, y ninguna relación con resultados.
- Obligatoriedad sin consecuencias.



Fuente: Domínguez y Meckes (2011); Domínguez et al. (2012); Domínguez et al. (2012).

Cox ejemplifica la falta de atención a variables críticas del sistema en el hecho de que el número de años de acreditación de una institución no es consistente con los resultados que sus estudiantes obtienen en la Prueba Inicia, respecto de lo cual el mejor predictor acaban siendo los puntajes que obtuvieron en la PSU (Domínguez et al. (2013). Datos como este pondrían en entredicho el valor que agregan las instituciones acreditadas a sus estudiantes.

En cuanto a los estándares de formación docente, en la perspectiva de Cox su elaboración da cuenta de la existencia de una visión concordada entre el sistema político y las instancias formadoras respecto de qué debe saber y qué debe hacer un egresado para ser un buen profesor o profesora en la actualidad. Hoy, la gran deuda –que también apuntaba la OECD en 2004– es que de ser indicativos, estos pasen a estar ligados a las pruebas de egreso de los estudiantes. Para ello, propone el académico, se requiere de un cambio en la manera en que se concibe a los estándares, pues hoy en el imaginario colectivo representan producción en línea, homogeneización del quehacer docente, mientras debiera concebirse desde su raíz etimológica, que deriva de estandar: norte hacia el cual movilizarse, punto de identidad. Contar con estándares permite dar cuenta en qué consiste ser profesor hoy en día y mostrarlo a la sociedad, especificando a la docencia respecto de otras profesiones. De haber contado con estándares adecuados en 2008, se pregunta Cox, ¿Se habría aprobado el artículo en la LGE que autoriza a cualquier egresado de una carrera de ocho semestres a ejercer la docencia en Educación Media? No, responde.

El territorio actual de la profesión.

Hoy, la sociedad y el mundo político presionan a los profesores para que mejoren su desempeño y sean capaces de

dar cuenta de él en términos cuantificables: los profesores deben lograr aprendizajes en todos los alumnos; comunicar efectivamente currículos más complejos y de mayor nivel; y ejercer roles, especialmente en materia de socialización, que antes ejercían otras instituciones (la familia). Las nuevas demandas a los educadores han sido abordadas desde dos perspectivas divergentes. Desde una visión que Cox denomina empresarial, entidades como Teach for America

o Enseña Chile entienden a la docencia como una profesión exigente pero sencilla, en cuyo ejercicio el saber pedagógico no es lo central, por lo que es posible importar a la escuela a profesionales de otras áreas. Desde la otra vereda, el campo de la educación afirma que el saber pedagógico se adquiere a lo largo de un proceso de formación extenso y especializado, para el cual se requiere seleccionar estudiantes idóneos, tanto como tener reconocimiento social, pues su ejercicio comporta una dimensión colectiva que es clave. Es esta la línea a la que adscribe Cox: aquella que afirma que la formación pedagógica es central al ejercicio de la docencia.

¿Cómo hacer para formar docentes capaces de afrontar los retos que la sociedad actual impone a la educación? En la perspectiva de Cox, la elección de un método de formación no es lo principal. Es un asunto eminentemente pragmático, en que la confrontación entre metodologías tradicionales y constructivistas no debe asumirse como dicotómica. Mucho más relevantes serían los saberes y herramientas pedagógicas que se entrega a los futuros docentes.

A partir de la revisión de programas de estudio de carreras de pedagogía realizada por el CEPPE, donde se comparó los contenidos y bibliografías de los cursos con los estándares, Cox concluye que el modo en que hoy se enseña tiende a la abstracción: remite permanentemente a la literatura académica (a títulos de entre cuyos autores se excluye a Vygotsky y Piaget) y a disputas sobre métodos, mientras rehúye el sistema escolar, las aulas, los directores, la niñez, todos los elementos que configuran el ejercicio efectivo de la profesión. Para ejercer la docencia, los profesores requieren de herramientas concretas, y en tanto escuelas profesionales, las pedagogías deben enraizarse en un contacto sistemático y conducente con sus ámbitos de desempeño profesional. Se requiere, finaliza, de un nuevo vínculo entre la formación de profesores y el sistema escolar.

Ciclo de Diálogos sobre el Futuro de la Educación Chilena

Condiciones y propuestas para una profesionalidad docente

Otro tema, abordado por María Teresa Rojas durante el Seminario, fue el de la profesionalidad docente: significados que se atribuyen a la profesión y perfiles de desarrollo profesional. En torno de ello, elaboró una reflexión que reúne tres aspectos: el contexto histórico y social del sistema escolar; las políticas y regulaciones educativas; y la identidad de los docentes.

Siguiendo a Emilio Tenti, Rojas afirma que la profesionalidad docente no se constituye sólo en las universidades, o desde el Ministerio de Educación, sino también en las demandas sociales en torno del sistema educativo. Este contexto, cambiante, tensiona a los profesores y genera sensación de desprofesionalización. De un lado, se espera que los profesores preparen para la globalización, el cambio, la flexibilidad: generen capacidades de adaptación. Sin embargo, persisten mercados de trabajo que demandarán a los estudiantes capacidades tremendamente tradicionales, que los docentes también deben contribuir a desarrollar. A la vez, los estudiantes en las aulas demandan contención y acogida, necesidades que requieren de capacidades que no fueron adquiridas en la formación.

La profesionalidad docente es moldeada también por las políticas educativas, que construyen y difunden narrativas y relatos. Desde fines de los '80 es posible detectar una redefinición de aquello que conoce un profesor y lo distingue de otras profesiones, en que comienzan a enfatizarse la didáctica y las teorías pedagógicas. En Chile, este cambio se materializa en el Marco para la Buena Enseñanza (MBE), que señala cuatro dimensiones de la profesionalidad docente: saber disciplinario, saber pedagógico, responsabilización docente (la dimensión colectiva de la labor), y manejo de clima de aula. Tal como lo hiciera Cox, Rojas cuestiona la aprobación del artículo 46-G de la LGE, ahora desde la perspectiva del MBE. El artículo, señala, no hace sino mermar los esfuerzos de restitución de la profesionalidad docente respecto del daño que se le infringió durante los años '80.

En el ámbito de las políticas y narrativa pública, el momento actual se caracteriza por la transferencia a los docentes, directivos y escuelas respecto de la responsabilidad de los resultados. Si bien la literatura internacional concuerda con la necesidad de mejorar la calidad de la enseñanza y de responsabilizar respecto de los resultados y los dineros que el Estado entrega para los niños, insiste también en que estas políticas recrean la relación entre estado y escuela desde una perspectiva en que prima la desconfianza, enfatiza Rojas. ¿Cuáles son los espacios de autonomía que se entrega a los profesores y las escuelas? La autonomía es un elemento fundante de la profesionalización docente, que debiera considerarse por ejemplo en el diseño del rol que cumplirá la

Agencia de la Calidad en la relación entre escuelas y Estado.

Un tercer, y protagónico, elemento que destaca en el escenario actual de las políticas públicas en torno a la docencia es el proyecto de carrera profesional docente, presentado al congreso por el actual gobierno en 2012. Rojas destaca la existencia del proyecto, el hecho de que reconozca trayectorias, itinerarios, desempeños. Sin embargo éste parecería fundarse en las premisas de que las trayectorias profesionales son individuales, y de que los desempeños pueden reducirse a mediciones estandarizadas, sin contemplar el hecho de que las organizaciones escolares condicionan el modo en que los docentes conciben su profesión, y las oportunidades de desarrollo que reciben. Hasta hoy no existiría una narrativa común, que señale los hitos que debiera existir en las trayectorias y desempeños de los docentes. Así, la oferta de formación de posgrado en el país para profesores es dispersa, desarticulada, y no responde a las oportunidades del sistema que las ofrece. Cuando se señala que hay que mejorar la formación docente, afirma Rojas, esto debe afirmarse con aún más fuerza respecto del nivel de posgrado, pues los profesores buscan hoy oportunidades de profesionalización, adquisición conocimientos, y mejora salarial en un mercado cuya oferta de programas está desregulada, y carece de acreditaciones y otros mecanismos que permitan cautelar calidad.

El último elemento analizado por Rojas en torno a la profesionalidad docente fue su identidad, que abordó desde la pregunta por cómo viven e internalizan los profesores chilenos las políticas y demandas del sistema educativo. Para abordarla se refirió a la Ley SEP, que en la perspectiva de los profesores se asociaría a recursos y a apertura de posibilidades en las escuelas, pero también a una recarga de trabajo, que aumenta su estrés y cansancio, y a un aumento de las atribuciones de los directores en detrimento de aquellas propias de los docentes. Los resultados de un estudio cualitativo sobre Percepciones de profesores y directivos frente a la implementación de la SEP, realizado en 2010 por CIDE-Universidad Alberto Hurtado, permitirían afirmar que la Ley genera en los docentes sentimientos de:

- Exclusión: aumenta la presión social y burocrática por resultados académicos, sin que aumente la participación docente en las decisiones escolares.
- Pérdida de autonomía: las decisiones sobre planificación y evaluación, y las relativas a proyectos de mejora, son tomadas por agentes externos (ATE). Percepción de estandarización de las prácticas, estrategias y recursos pedagógicos. Más allá de aminorar la carga de trabajo, genera desapropiación del objeto: planificar su clase.
- Incertidumbre: inestabilidad laboral, los "malos resultados" son equivalentes a malos desempeños profesionales.

La responsabilización, experiencia de internalización de responsabilidades e incluso culpas, se replicaría con el SIMCE,

Ciclo de Diálogos sobre el Futuro de la Educación Chilena

donde los malos resultados se atribuirían mecánicamente a malos profesores, poniendo en riesgo, incluso, la fuente de trabajo. Estas situaciones, señala Rojas, generan una creciente sensación de desprofesionalización.

Luego de revisar cómo contexto, políticas públicas e identidad inciden en la profesionalidad docente, María Teresa Rojas identificó una serie de condiciones fundamentales para otorgar a los profesores las oportunidades de desarrollo profesional que requieren. Ellas convergen en apuntar a un compromiso colectivo: se requiere de una narrativa más justa con los profesores, donde no solamente deban rendir cuentas respecto de su quehacer, sino también sean considerados como actores sociales que comportan saberes y experiencias:

1. Definición de una carrera docente que reconozca trayectorias y desempeños, y otorgue posibilidades reales de mejoramiento individual y colectivo:

2. Definición de un máximo de horas en aula menor al señalado en el actual proyecto de ley, que permita:

- Institucionalización de tiempo efectivo de trabajo colaborativo.
- Incentivo a la creación de proyectos escolares.
- Incentivo a la sistematización y divulgación de experiencias pedagógicas probadas y exitosas.

3. Reconocimiento a profesores experimentados y con buen desempeño, formación de un sistema nacional de mentorías.

- Rol en la formación de estudiantes de pedagogía y en los procesos de inducción de profesores novatos. En Chile faltan profesores guías, que debieran tener un rol en la carrera docente.
- Incentivo a los procesos de escritura y difusión de buenas experiencias de formación práctica.



Profesores efectivos en todas las escuelas del país: atraer, formar y retener

Juan Pablo Valenzuela aporta a la discusión en torno de la profesión docente desde la perspectiva de una necesidad central de las escuelas: contar con buenos profesores. Hasta ahora, señala, las políticas públicas se han abocado a premiar a los mejores, y no a satisfacer la necesidad de contar con docentes de calidad como un requerimiento del sistema en su conjunto. A partir de ello, plantea las siguientes preguntas: ¿Cuánto estamos haciendo para que ser profesor en Chile sea atractivo? ¿Y para que los alumnos en sectores más vulnerables tengan los mejores profesores? En coherencia con

lo planteado por María Teresa Rojas, su respuesta se articula desde el lugar social de la docencia en Chile.

La evidencia es concluyente, señala Valenzuela: en todos los sistemas escolares, después del capital cultural y socioeconómico de los niños y sus compañeros en las salas de clases, aquello que más fuertemente condiciona y posibilita sus oportunidades de aprendizaje son los profesores (Sanders y Rivers, 1996; OECD, 2005; Panel de Expertos para una Educación de Calidad, 2010). Los buenos profesores no sólo logran estudiantes más motivados, que aprenden más, sino que tienen un efecto para el resto de la vida. Contar con buenos profesores genera habilidades cognitivas y no cognitivas: mejores oportunidades laborales, mejor conducta

• Plan de perfeccionamiento continuo. Elemento ausente en la actual propuesta de ley de carrera profesional docente, que puede abordarse de manera colectiva. Es necesario ofrecer oportunidades de perfeccionamiento colegiadas, compartidas, evitando que cada profesor se enfrente de manera individual a un mercado desregulado.

• Sistemas de cooperación nacional e internacional. Generar pasantías, instancias de encuentro con otros.

• Roles de docencia, investigación y gestión. A los roles tipificados para profesores, se puede añadir uno en que ellos mismos sean investigadores, por ejemplo a través de la investigación/acción, situada, pedagógica, con impacto en la escuela misma.

Ciclo de Diálogos sobre el Futuro de la Educación Chilena

en las personas, forma ciudadanos.

Es por ello que la OECD (2005) plantea que el gran desafío de los sistemas escolares es contar con profesores efectivos en todas las escuelas, para todos los niños y niñas. Valenzuela aborda dos aristas del requerimiento: cómo atraer buenos estudiantes a la docencia, y cómo retenerlos en ella.

Hacer atractiva la docencia

Más allá de dar cuenta de un defecto del sistema de acreditaciones, el hecho de que el mejor predictor de los resultados de los estudiantes en la Prueba Inicia sea su puntaje PSU no es casual: la evidencia internacional demuestra que quienes han sido mejores estudiantes resultan ser profesores más efectivos (Goldhaber, 2008; Barber y Mourshed, 2008; OCDE, 2005). Sin embargo, Chile avanza lentamente en atraer a las pedagogías a los mejores estudiantes.

Valenzuela explora en las condicionantes sociales de esta realidad moldeada por la masiva oferta de programas de formación. Para atraer a los mejores estudiantes, una carrera debiera contar con alta valoración social, y con remuneraciones competitivas en el mercado laboral desde los primeros años de ejercicio profesional.

En Chile, la docencia no cuenta con nada de esto. Es una profesión de escasa valoración, cuyas condiciones laborales son muy disímiles a las de otras profesiones. El limitado estatus de la docencia sería constatado por los profesores, que percibirían una disminución en el tiempo que la sitúa hoy muy por debajo de las llamadas profesiones liberales. A la vez, los profesores afirmarían que quienes hoy respetan su ocupación pertenecen a sus círculos cercanos (familia, amigos, colegas) y no al sistema escolar o a la sociedad más amplia (Bellei & Valenzuela 2012). También los jóvenes perciben que, como carreras profesionales, las pedagogías son escasamente atractivas, principalmente por sus bajas perspectivas laborales (EligeEducar y Adimark 2009 y 2011), cuestión que confirman los niveles salariales: las pedagogías son las carreras profesionales peor pagadas en Chile, y sus niveles de ingreso sólo se asemejan a los de los trabajadores de carreras técnicas, la mayor parte de ellas con una duración de sólo dos años (Futuro Laboral, Encuesta CASEN).

Valenzuela destaca que los bajos salarios de los docentes no sólo se deben al bajo monto de pago por cada hora de trabajo contratado, sino también a que parte importante de los docentes tiene contratos por jornadas parciales. La gran mayoría de los docentes en Chile son contratados por 32 horas semanales (Estadísticas 2011, MINEDUC); y sólo uno de cada cuatro por una jornada completa de 44 horas semanales. A ello se suma que las posibilidades de un profesor de mejorar sus remuneraciones están dadas hoy por un sistema de incentivos, varios de los cuales alcanzan una



mínima cobertura (premiaciones y concursos tales como Asignación de excelencia pedagógica, AEP; Asignación variable de desempeño individual, AVDI; Sistema nacional de evaluación de desempeño, SNED; y otras como lugar de desempeño), y no por la existencia de una carrera profesional.

Junto con los bajos salarios, y en la medida en que a los docentes no se les remuneran adecuadamente las actividades no lectivas que ocupan gran parte de sus jornadas, en la perspectiva de Valenzuela el costo de la docencia en Chile es "subsidiado" por ellos mismos. Mientras a nivel mundial se considera que estas tareas configuran alrededor del 40% o 50% de sus jornadas, en Chile se valoran como si constituyeran sólo el 25% de ellas, considerando los recreos, cifra que contrasta con las entre 10 y 20 horas semanales, que los profesores calculan trabajar fuera de aula (1er Censo Docente, Chile 2012).

Retener a los profesores en la docencia

Desde fines de los años '90, muchos países identifican como uno de los principales problemas para lograr una educación de calidad el alto porcentaje de profesores jóvenes que se retira de los colegios tempranamente: en Estados Unidos, Inglaterra, o Chile, el 40% de los maestros lo hace antes del quinto año de ejercicio profesional. Si en Ontario, Finlandia, Corea o Singapur al final de su vida laboral los profesores han trabajado en promedio 35 años, en Chile, EEUU o Inglaterra, lo han hecho por sólo 14 años (Darling-Hammond & Rothman, 2001; OECD, 2005).

El retiro temprano redundaría en que el sistema escolar chileno requiera entre 10 y 14 mil profesores nuevos cada año, lo que a su vez presiona al sistema universitario por generar permanentemente un alto número de nuevos docentes. Se diluye así la prioridad por la calidad de la formación inicial,

Ciclo de Diálogos sobre el Futuro de la Educación Chilena

y la posibilidad de implementar mecanismos de selección de estudiantes. Además, la selección y preparación de los docentes durante los primeros años es un proceso costoso, que se ve truncado por este fenómeno. Más aún, el impacto del retiro temprano es desigual: en las escuelas más vulnerables es más difícil contratar profesores con atributos profesionales destacados, y aún más reemplazarlos una vez que se retiran. Por lo tanto, señala Valenzuela, se requiere de políticas que privilegien y atraigan a docentes efectivos a las escuelas que educan a los niños vulnerables.

Sin embargo, en Chile la alta tasa de abandono de los profesores jóvenes no es un problema que afecte únicamente al sector municipal: se presenta con similar intensidad en establecimientos de diversa dependencia, reflejando un problema sistémico en el ejercicio de la profesión. El abandono temprano es determinado no sólo por condiciones laborales precarias –como el escaso número de horas de contrato–, sino también por el clima organizacional de las escuelas. Cuestiones como la falta de liderazgo y efectividad de los equipos directivos, que impactan la cultura de la escuela y la disciplina escolar, la falta de autonomía de los docentes, o el tipo de apoyo que se les presta en su trabajo,

y la existencia o ausencia de estrategias de cooperación entre docentes y con directivos, son todos elementos que inciden en el desaliento de los profesores neófitos (Ladd, 2011; Johnson et al, 2012). El retiro temprano es impulsado, por último, por la debilidad de la carrera profesional, que se caracteriza por salarios inadecuados, beneficios y recursos de apoyo insuficientes, y ausencia de reconocimiento a las funciones diversas que pueden ejercer los profesores al interior de las escuelas y liceos (MetLife, 2006).

Para profesionalizar la carrera docentes no es suficiente, señala Valenzuela, con mejorar el estatus de la profesión, generar una compensación adecuada o mejorar la formación inicial. También sería indispensable que los profesores cuenten con espacios de autonomía para realizar su trabajo (Schleicher (2012)), y con una mayor responsabilización respecto de los resultados, elementos que deberían estar considerados en el diseño de una carrera profesional docente adecuada. El investigador levanta a partir de elementos una serie de propuestas en torno a la carrera profesional docente, que presenta contrastándolas con el proyecto de ley actualmente en discusión en el Congreso Nacional.

Proyecto de Ley sobre Carrera Docente (Ingresado por el Gobierno al Congreso en febrero de 2012)	Se propone perfeccionar el actual Proyecto de Ley, de modo que:
<ul style="list-style-type: none"> - Impone mayores exigencias para ejercer como docente en establecimientos con financiamiento público (PSU; examen de excelencia profesional, provenir de un programa acreditado) - Afecta a todos los nuevos docentes que se incorporan al sector municipal. Existen cuatro escalafones, se avanza en función de evaluaciones y de experiencia acumulada. - Remuneraciones están en base al escalafón, antigüedad y bonos locales. Se espera un incremento de 25% (con una caída para los profesores del nivel inicial). - Se otorga alta flexibilidad para el despido de docentes por parte del director (con apoyo de sostenedores) - No es obligatoria para el sector particular subvencionado, pero los sostenedores recibirán similar monto que los municipales: la reforma se financia vía incremento de la subvención regular. - Se incrementan las horas no lectivas en 2 (acercándose al 30% de la jornada) 	<ul style="list-style-type: none"> - La reforma sea sistémica, y sus alcances lleguen a todos los profesores que trabajen en establecimientos con financiamiento público - Incluya a los profesionales de educación inicial. - Su financiamiento opere a través de recursos específicos, y no de la subvención regular. La carrera docente no es una política orientada a los sostenedores, sino a los profesores. - Fortalezca el rol de directores (y equipo directivo) en sus funciones de liderazgo pedagógico. - Incremente las horas no lectivas adicionales desde 2 a 4, apuntando a un objetivo de mediano plazo de horas, de tal forma de completar un 40% del total de horas contratadas no lectivas. - Se cierre la brecha de remuneraciones que existe entre colegios de distinta dependencia, y se genera en el sistema de premiación a la excepción. <p>(Ver Propuestas adicionales para una Carrera Docente en Alvarez et al, 2012.)</p>

En resumen, Valenzuela apunta tres principios que deberían guiar la política educativa de los próximos años. En primer lugar, que la principal reforma al sistema escolar debiera ser la aprobación de una Carrera Profesional Docente como la indicada, la que debiera concentrar parte relevante de los nuevos recursos financieros adicionales a ser entregados al sistema escolar (entre 0,8% - 1% del PIB). Luego, que esta reforma debe contar con recursos propios, distintos

de aquellos de la subvención regular (que también deben aumentar, pero en función de hacer factible el término del financiamiento compartido, cuestión clave para terminar con la segregación social de los niños y niñas). Por último, que es necesario articular de forma coherente políticas de formación inicial y mejores condiciones laborales, de modo de generar colegios que mejoren su desempeño y hagan atractivo a los docentes trabajar en ellos.

Polis, Revista de la Universidad Bolivariana, Volumen 10, N°20, 2011, p. 199-215

Sujeto político y vida pública: privatización de la educación en Chile y sus consecuencias en los sujetos que se educan

Mónica Peña Ochoa

Universidad Diego Portales, Santiago, Chile.
Email: mpenaochoa@gmail.com

Resumen: El artículo asume que el complejo proceso privatizador y descentralizador que vivió el sistema educativo chileno desde el año 1981 ha tenido consecuencias en el sujeto que se educa, a través de problemáticas que se concentran en los actores educativos —específicamente los estudiantes—. Estas problemáticas se han definido como la “psicologización” de los problemas del sistema educativo, la supuesta “clientelización” de los alumnos y el lugar que le cabe a La Familia como figura preponderante en el proceso privatizador. Las consecuencias de esto dicen relación con la consolidación del sistema privatizado en la forma de enfrentar las subjetividades y, muy especialmente, en el quiebre del rol público que le cabe a la escuela y a la educación.

Palabras clave: Privatización, descentralización, actor educativo, “psicologización”, “clientelización”, sujeto político

Political subject and public life: privatization of education in Chile and its impact on the subjects being educated

Abstract: The paper assumes that the complex privatization and decentralization process experienced by the Chilean education system since 1981 has had an impact on the individual who is educated, through issues that focus on those involved in education, specifically the students. These problems have been identified as the “psychologization” of the problems of the educational system, the supposed “customerizing” of students and the place that corresponds to the family as dominant figure in the privatization process. The consequences of this are related to the consolidation of the privatized system in the way of dealing with subjectivity, and especially, in the breakdown of the public role of school and education.

Key words: Privatization, decentralization, actor, “psychologization”, “customerizing”, political subject

Sujeito político e vida pública: a privatização da educação no Chile e seu impacto sobre os indivíduos que são educados

Resumo: Este artigo pressupõe que o complexo processo de descentralização e privatização vivida pelo sistema educativo chileno desde 1981

Polis, Revista de la Universidad Bolivariana, Volumen 10, Nº 30, 2011

teve conseqüências para o indivíduo que é educado através de questões que incidem sobre os envolvidos na educação, especificamente os alunos. Estas questões têm sido definida como a “psicologização” dos problemas do sistema educativo, o suposto “clientelização” de estudantes e o lugar que se encaixa na família como uma figura de destaque no processo de privatização. As conseqüências estão relacionadas com a consolidação do sistema privatizado na forma de lidar com a subjetividade e, particularmente, na quebra do papel público da escola e da educação.

Palavras-chave: privatização, descentralização, ator educacional, “psicologização”, “clientelização”, sujeito político

Introducción

La descentralización de la educación chilena, así como su consiguiente privatización, han sido tópicos ampliamente analizados por el mundo académico, así como también han sido reconocidos como el nudo problemático en la crisis educacional que el país atraviesa¹. Sin embargo, hay una disyunción importante a nivel de análisis entre los cambios a nivel macro y su influencia a nivel micro. En este caso, la pregunta es acerca de la influencia que un modelo descentralizado que ha sido planificado e implementado sin la participación de la ciudadanía, ha tenido sobre los actores primarios del mundo educativo, en este caso, los niños, niñas y jóvenes que estudian en el sistema escolar chileno. Como tal empresa –la de analizar esta relación– es difícil de limitar, este artículo pretende simplemente sentar algunas bases para reflexionar acerca de este tema, que ha sido soslayado como si los cambios políticos y los cambios subjetivos fueran por carriles distintos.

El sistema institucional educativo en Chile, además, ha desincentivado la participación y la pregunta por el sujeto que se educa, como veremos, por varias razones que se relacionan todas con la desconexión que el modelo neoliberal bajo el cual se diseñó el sistema educativo chileno, mantienen con las demandas colectivas, insistiendo en la potenciación del individuo cliente que busca un servicio, el educativo. Son los y las jóvenes estudiantes, que a manera de resistencia, se enfrentan a un sistema que es injusto y que no funciona ni como vértice cultural de la república pero tampoco como servicio a un cliente determinado.

La descentralización educativa ha sido sin lugar a dudas la principal reforma al modelo educativo chileno: su universalidad y sus consecuencias no tienen parangón con otra reforma ocurrida en la historia de la educación chilena. Estas consecuencias, sostenemos, no son detalles de carácter administrativo o tienen su principal correlato en la calidad educativa. Son también consecuencias que se reflejan en la forma que los actores como sujetos políticos enfrentan la educación: ya sea en la confusión por el cambio de reglas del juego “por decreto”; ya sea por el nuevo rol que les cabe, en que ya no son sólo parte del juego de la educación sino también son parte de una relación de carácter contractual muy distinta a la sostenida anteriormente.

Para comenzar, es necesario describir brevemente cómo es este sistema, que nace en 1981 durante la dictadura militar de Augusto Pinochet, a través de tres procesos: la descentralización, la municipalización y la privatización de la educación. Asimismo, hubo un cambio profundo en el sistema de financiamiento, que de subsidio a la oferta pasó a subsidio a la demanda a través de una subvención por promedio de asistencia de los alumnos, que se entrega de la misma forma y en los mismos montos a las escuelas municipales y a las del sector particular subvencionado (Maldonado, 2003) con un cambio desde el año 2008, como se verá, con la llamada "Subvención escolar preferencial", que se aplica cuando se considera que existen condiciones particulares de carácter deficitario en los alumnos que implicarán un aumento en la subvención recibida por el establecimiento.

La descentralización pretendía que el Estado dejara en manos de otros actores las decisiones educativas, bajo la hipótesis de que habría mayor eficiencia y que estas decisiones (pedagógicas, curriculares, entre otras) serían tomadas de manera concertada con las comunidades de base, cuidando la libertad de educación consagrada en la Constitución chilena. La municipalización por su parte fue el proceso en que se le encargó a los Municipios (gobiernos comunales) que se hicieran cargo de la educación gestionando las escuelas bajo su territorio, que antes eran administradas centralmente por el Estado a través del Ministerio de Educación. La privatización consistió en la apertura de subsidios a privados que quisieran instalar una escuela, subsidio que se entrega –lo mismo para las municipalidades- a través de la asistencia de niños y niñas a las escuelas, es decir, no depende simplemente de la inscripción de alumnos. Este modelo fue pensado por el economista de la Escuela de Chicago Milton Friedman, formador de los principales economistas chilenos que participaron en la dictadura de Pinochet.

Una característica importante de la descentralización es un supuesto énfasis en la participación de las comunidades en las decisiones de la escuela: Consejos escolares conformados por todos los miembros de la comunidad escolar participarían en la toma de decisiones. Este eje fundamental del sistema descentralizado no se ha dado a cabalidad; y por el contrario, la enorme brecha entre escuelas de ricos y de pobres se evidencian también en los niveles de participación de las familias en las decisiones educativas, donde los más pobres, al ser menos educados y tener que lidiar con más exigencias para sustentar el hogar, suelen participar muy poco en la escuela, así como tener muy bajas expectativas puestas en ella (Elacqua, 2004; Van Der Wal, 2007).

Este sistema no fue cambiado ni adaptado por los gobiernos de la Concertación, coalición de centro – izquierda posteriores a la dictadura, a pesar de que durante el año 2006, bajo el Gobierno de la socialista Michelle Bachelet, estudiantes secundarios llevaron a cabo un masivo movimiento de protesta que pedía el cambio en este sistema principalmente a través del fin de la municipalización y la revisión del sistema de subvenciones a pri-

vados. Si bien fueron escuchados en algunos puntos -por ejemplo, en la mayor exigencia de antecedentes académicos para los privados que quisieran montar una escuela- en el resto de sus demandas, no hubo mayor respuesta.

Así, hay una fuerte diferencia entre las escuelas municipalizadas y las que son administradas por privados, siendo generalmente las primeras las de menor calidad educacional a la vez que las más "elegidas" por las familias más pobres dada su gratuidad y cercanía física. Las segundas reciben aportes privados y en algunos casos subvención del Estado, y además de esta diferencia fundamental, son escuelas que tienen la posibilidad de seleccionar a sus estudiantes y de expulsar a los que no cumplan con las exigencias del establecimiento, no así las municipalizadas, que están obligadas por ley a mantener a sus alumnos hasta el sexto año de educación básica o primaria. De tal manera, ha habido un movimiento migratorio de buenos estudiantes de educación municipalizada (o con padres con altas expectativas educativas y mejor situación económica) a las escuelas particulares - subvencionadas, así como el movimiento inverso, de estudiantes rechazados por el sistema privado que llegan a las escuelas municipalizadas, las que a la vez tienen menos recursos económicos y simbólicos (por ejemplo, se encuentran en comunas pobres y alejadas) para hacerse cargo de los alumnos que entrañan casos complejos.

Es posible entonces reconocer que la buena calidad en materia educativa que presentan las escuelas de carácter privado es resultado de este modelo de selección del alumnado, de las mejores condiciones laborales para profesores y profesoras, y otros factores que son ajenos a la entrega de un verdadero "valor agregado" a nivel educativo, que se base en factores pedagógicos o de conocimiento o saber (Romaguera y Mizala, 2000).

En síntesis, se presenta un sistema complejo, descentralizado y privatizado, poco participativo en su creación y en la implementación, que ha tomado muy poco en cuenta a los actores primarios, "excepto como sujetos de mercado (inversores o consumidores de educación, pero no como ciudadanos con derecho a la educación y a la participación" (Redondo, 2005: 2). Este estilo poco participativo, donde las demandas de carácter colectivo no tienen espacio, es el que analizaremos a continuación.

Sujetos y sistema descentralizado-privatizado: descripción y análisis del problema

Los principales problemas que el sistema educativo chileno presenta en relación con el sujeto que se educa podrían sintetizarse como sigue: a) la segmentación en estratos sociales determinados que generan expectativas y resultados de aprendizaje definidos, siempre en desmedro de los sujetos más pobres; b) la "psicologización" de los problemas educativos que la estratificación provoca, en parte consecuencia del primer punto; c) la

BIBLIOGRAFIA

Álvarez de Zayas, C. (2001). El diseño curricular. Cochabamba: KIPUS.

Aguerrondo I., (2002), Los desafíos de la política educativa relativos a las reformas de la formación docente. Trabajo presentado en la Conferencia “El desempeño de maestros en América Latina y el Caribe: Nuevas Prioridades”, Brasil, Brasilia, 10-12 de julio de 2002.

Antúnez, S.(1999). El trabajo en equipo de los profesores y profesoras: factor de calidad, necesidad y problema. El papel de los directivos escolares, Revista Educar.

Arellano M., (2006). Formación Continua de Docentes: un Camino para Compartir 2000-2005. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. Santiago de Chile, Chile.

Ávalos B., (2002). Formación Docente: Reflexiones, Debates, Desafíos e Innovaciones. Perspectivas, Vol. XXXII, n° 3. Santiago de Chile, Chile.

Aylwin, M. (2003). 12 años de escolaridad obligatoria: un hito en la historia de Chile. En Bellei. C.; Fiabane, F. 12 años de escolaridad obligatoria. Santiago. Lom

Beijaard, D., Verloop, N. y Vermunt, J. (2000). Teachers' Perceptions of Professional Identity: An Exploratory Study From a Personal Knowledge Perspective. Teaching and teacher education, Vol 16, No. 7, pp. 749-764.

Bunk, G. P (1994). La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA, Revista Europea de Formación Profesional

Bobadilla M., (2009). “Los Rodeos de la Practica”. Representaciones Sobre el Saber Docente en el Discurso de Estudiantes de Pedagogía. Estudios Pedagógicos XXXV, N° 1: 239-252. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Chile.

Blat, J. y Marin, R. (1980). La formación del profesorado de Educación primaria y secundaria. Unesco. Barcelona

Brown, R. (2003). Estrategias institucionales en evaluación .En: BROWN, R; Glasner, A. [editoras]. Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques. Madrid: Narcea.

Brunner, J.J, y Elacqua, G., (2005). Capital Humano en Chile: entre la desigualdad y la efectividad. Escuela de Gobierno de la Universidad Adolfo Ibáñez. Santiago, Chile.

Bunk, G. P (1994). La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA, Revista Europea de Formación Profesional.

Carr, W. y Kemmis, s. (1993). Teoría Crítica de la Enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado. Barcelona.

Castro, A. (2007). Formación inicial y profesión docente. En: BRUNNER, J. J.; PEÑA, C. La reforma al sistema escolar: aportes para el debate. Santiago: Universidad Diego Portales.

Casanova, M. A (1995). Manual de evaluación educativa. Madrid: La Muralla.

Castells, M. (2005). Globalización, desarrollo y democracia: Chile en el contexto mundial. Santiago: Fondo de Cultura Económica.

Cisterna, Francisco (2006) Manual de Metodología de la Investigación Cualitativa para Educación y Ciencias sociales.

Cisterna Cabrera, Francisco (2007). Currículum Educacional. Concepciones teóricas y desarrollo en el aula. Facultad de Educación y Humanidades, Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad del Bío Bío. Chile. Texto de apoyo a la docencia.

Contreras Domingo José (1994). Enseñanza, currículum y profesorado. Ediciones Akal. Madrid.

Comellas, M. J. (2002). Las competencias del profesorado para la acción tutorial. Barcelona: CISSPRAXIS.

Cox, C. (2003). Las políticas educacionales de Chile en las últimas dos décadas del siglo XX. Editorial Universitaria. Santiago, Chile.

Cox, C. (2005). Políticas Educativas en el Cambio de Siglo: La Reforma del sistema escolar de Chile. Editorial Universitaria. Santiago, Chile.

Day, C. (1998). La Formación Permanente del Profesorado en Europa: Temas y Condiciones para su Desarrollo en el siglo XXI. Revista de Educación (317), 31-44.

Díez López y Román Pérez. (2001). Conceptos básicos de las reformas educativas iberoamericanas: Un modelo de aprendizaje-enseñanza. Chile, Andrés Bello, 2001

Delors, J (1996). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI. México DF: UNESCO.

Drucker, P. (1985). La Gerencia. Buenos Aires: El ateneo.

Edwards, V. Piee .El Curriculum y la práctica pedagógica. Análisis de dos contextos en la formación docente en Chile. En CINDA volumen 2 marzo 1998.

Edwards, V. 1994). El curriculum y la práctica pedagógica: Análisis de dos contextos en la formación de docentes en Chile. "Teachers and Teaching process: recent findings in american literature". Universidad de Chile, 1994.

Eraut , M (1995) . El desarrollo de los conocimientos profesionales y competencias. New York

Espínola, V. (1991). Descentralización del sistema escolar en Chile. Santiago: CIDE.

Esteve, J. M. (1997). La formación inicial de profesores de secundaria. Barcelona: Ariel

Flick, U. (2004). Introducción a la investigación cualitativa. Madrid: Morata.

Freire, P. (1974). La educación como práctica de la libertad Siglo XXI. Buenos Aires.

Gauthier, C.(2006). La política sobre formación inicial de docentes en Québec, Revista de Educación.

Gairín, J. (1997). La planificación y el desarrollo de planes. En: Gairín, J.; Ferrández, A. Planificación y gestión de instituciones de formación. Barcelona: Praxis.

Giroux, H. (1989). La escuela y la lucha por la ciudadanía. Siglo XXI. México D.F.

Giroux, H. (1990). Los profesores como intelectuales. Paidós /MEC. España.

González, P. (2003). Estructura institucional, recursos y gestión en el sistema escolar chileno.. Santiago: Universitaria.

Gorodokin, I. (2003). La formación docente y su relación con la epistemología. Instituto de Formación Docente Continua San Luis. Escuela Normal Juan Pascual Pringles de la Universidad Nacional de San Luis, Argentina.

Gutiérrez, J.(2008). Dinámica del grupo de discusión. Cuadernos metodológicos 41. Madrid: CIS.

Hargreaves, A; Goodson, I. 1996. Docentes vida profesional: aspiraciones y realidades. Londres, Falmer Press.

Hodge, B. J., Anthony, W. P. y Gales, L. M. (2003). Teoría de la Organización. Un Enfoque Estratégico. Madrid: Prentice Hall.

Hualde, A. (2000). La sociología de las profesiones: asignatura pendiente en América Latina. En: DE LA GARZA, E.[coordinador]. Tratado latinoamericano de sociología del trabajo. México DF: Fondo de Cultura Económica.

Imbernon, F. (2000). La formación del profesorado de secundaria. Entre la ausencia, el abandono y la desidia, Cuadernos de Pedagogía.

Irigoin, M.; Vargas, F. (2002).Competencia laboral: manual de conceptos, métodos y aplicaciones en el sector salud. Montevideo: Cinterfor,

Jordán, J. A. (1998). Códigos deontológicos y compromiso moral del profesorado. Barcelona: Ariel

Jiménez, J. M; González, A; FandoS, M. (2007). La programación en el proceso de enseñanza –aprendizaje. En: Tejada, J; Giménez, V. Formación de formadores. Madrid: Thomson.

Latorre N., (2005). Continuidades y Rupturas entre la Formación Inicial y el Ejercicio Profesional Docente. Revista Iberoamericana de Educación.

Leal S., (2007). Efecto de la Formación Docente Inicial en las Creencias Epistemológicas. Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653).

Lepeley, María (2001). Gestión y calidad en educación. Chile. Mc Graw Hill.

Lévi –Leboyer, C. (2003). Gestión de las competencias: cómo analizarlas, cómo evaluarlas, cómo desarrollarlas. Barcelona: Gestión 2000.

Le Boterf, G. (2001). Ingeniería de las competencias. Barcelona: Gestión 2000.

Loewenberg, D., Hoover M. y Phelps, G. (2008). Content Knowledge for Teaching: What Makes It Special? Journal of Teacher Education, Vol.50, No. 5.

Lopez, A.(2007). El trabajo en equipo del profesorado. Barcelona: Graó.

Marcelo, C.(2002). Los profesores como trabajadores del conocimiento. Certidumbres y desafíos para una formación a lo largo de la vida, Revista Educar.

Mc Donald, R; Boud, D; Francis, J; Gonczl, A (2000). Nuevas perspectivas sobre la evaluación, CINTERFOR 149, Competencias laborales en la formación profesional.

Miranda C., (2009). Formación Permanente de Profesores: ¿Quién es el Formador de Formadores? Estudios Pedagógicos XXXV, N° 1: 155-169. Universidad Austral de Chile, Instituto de Filosofía y Estudios Educativos. Valdivia, Chile.

Miranda C., (2007). Educación Superior, Mecanismos de Aseguramiento de la Calidad y Formación Docente: Un Debate Pendiente en Chile. Estudios Pedagógicos XXXIII, N° 1: 95-108. Universidad Austral de Chile, Instituto de Filosofía y Estudios Educativos. Valdivia, Chile.

Mekes L., (2010). Programa para el Mejoramiento de la Formación Inicial de Profesores (INICIA). MIDE-Universidad Católica y CEPPE Universidad Católica. Chile.

Montero, L. (2001). La construcción del conocimiento en la enseñanza. Madrid: Síntesis.

Montt P., (2006). Hacia un Sistema Escolar Descentralizado, Sólido y Fuerte. El diseño y las Capacidades Hacen la Diferencia. Ministerio de Educación. Santiago de Chile.

Murillo J., (2006). Modelos Innovadores en la Formación Inicial Docente: Estudio de Casos de Modelos Innovadores en la Formación Docente en América Latina y Europa. OREALC, Santiago, Chile.

Navío,A.; Ruiz, C. (2007). Habilidades didácticas del formador. En: Tejada, J; Giménez, V. Formación de formadores. Madrid: Thomson.

Núñez, I. (2002). La formación de docentes. Notas históricas. En: Avalos, B. Profesores para Chile, historia de un proyecto. Santiago: Ministerio de Educación.

Pallu De La Barriere, R. (1999). Acercamiento a una teoría General de la Gestión. Madrid: Aguilar.

Parsons, T., "Professions", en David, S. (Ed.), International Encyclopedia of the Social Sciences, Volume 12, The Free Press, New York, pp. 536-547.

Pascual E., (1999). Informe de la formación de profesores de pre y postgrado desde las instituciones formadoras más importantes en América Latina. Revista Iberoamericana de Educación.

Pérez Gómez, Á.(1997). La función y formación del profesor en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. En: GIMENO, J.; PÉREZGÓMEZ, Á. Comprender y transformar la enseñanza. (6ª edición). Madrid: Morata.

Perez, M. (2004). Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior en América Latina: ¿vamos por el camino correcto? Calidad de la Educación, pp. 273-285. Santiago: CSE.

Pérez Serrano, Gloria. (1998). Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes Editorial la Muralla S.A. Madrid España.

Perrenoud, P. (2006). Construir competencias desde la escuela. Santiago: Lom.

Perrenoud, P. (2005). Diez nuevas competencias para enseñar. (3ª edición). Barcelona: Graó.

Perrenoud, P. (2005). El trabajo sobre el habitus en la formación de maestros. Análisis de las prácticas y toma de conciencia. México DF: Fondo de Cultura Económica.

Pogré P., (2004). Situación de la Formación Docente Inicial y en Servicio en Argentina, Chile y Uruguay. UNESCO.

Pozner, P. (2000). *El Directivo como Gestor de Aprendizajes Escolares*. Buenos Aires: Aique.

Prieto, Marcia (2008), "Creencias de los profesores sobre evaluación y efectos incidentales". *Revista de Pedagogía*. Vol. 29, N° 84. 123-144.

Problemáticas del Currículum Educacional, Hoy. (2004). Cuadernos de Educación. Universidad Arcis. Santiago, Chile.

Puente, J. M (1992). "Estrategias didácticas", en: Ferrández A.; Puente, J. M. *Educación de personas adultas: psicopedagogía y microdidáctica* (vol. 2). Zaragoza: Diagrama.

Putnam, R.; Borko, H.(2000). *El aprendizaje del profesor: implicaciones de las nuevas perspectivas de la cognición*. Barcelona: Paidós.

Raczynski, D.; Muñoz, G. (2004). *Factores que desafían los buenos resultados educativos de escuelas en sectores de pobreza*. Santiago: PREAL

Rychen, D.; Salganik, L. (2004). *Definir y seleccionar las competencias claves para la vida*. México DF: Fondo de Cultura Económica.

Redón S., (2006). *Sujeto y Pedagogía: Ciudadanía y Formación Docente*. *Revista Iberoamericana de Educación*. (ISSN: 1681-5653) N° 40/2 – 10. Universidad de Playa Ancha, Valparaíso, Chile.

Redondo J.M., Descouvieres C., y Rojas K.:(2004)"Eficacia y Eficiencia de los establecimientos de Educación Básica. Simce . Documento n° 4. Investigación S005-97/2. DID. Departamento de Psicología. Universidad de Chile.

Rodríguez Gómez, G. (1996): *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe, S. L.

Rothwell WJ. *Modelos para la Mejora del Rendimiento Humano, Funciones, Competencias y Resultados*. Asociación Americana para la Formación y el Desarrollo. Madrid, 1996.

Ruiz, C. (2007). Evaluación de la formación. En: Tejada, J; Giménez, V. Formación de formadores. Madrid: Thomson.

Sacristan, G. y Pérez, G. A. (1983). La enseñanza: su teoría y su práctica, Madrid, Akal.

Sanmartí, N.(2007). Evaluar para aprender. Barcelona: Graó.

Sarramona, J. (2005). La acción educativa. En: COLOM, A.;BERNABEU, J.; Dominguez, E.; Sarramona, J. Teorías e instituciones contemporáneas de la educación. (4ª edición). Barcelona: Ariel.

Santander M. (2006). Ideas para una Educación de Calidad. Santiago de Chile, Chile. Libertad y Desarrollo

Silva, T. T. (1995). Escuela, conocimiento y curriculum. Miño y Dávila. San Martín.

Schön, D. (1992). La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Paidós. Barcelona.

Shulman, L. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea, en WITTROCK, M. La investigación de la enseñanza. Enfoques, teorías y métodos. Barcelona: Paidós.

Smylie, M (1995). Maestro aprendizaje en el puesto de trabajo: implicaciones para la reforma escolar. New York: Teacher College Press

Stoll, L.; Fink, D. (1999). Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora. Barcelona: Octaedro.

Tardif, M. (2004). Los saberes docentes y su desarrollo profesional. Madrid: Narcea.

Tallaferro, D. (2006). La formación para la práctica reflexiva en las prácticas profesionales docentes. Educere. Año 10. No. 33

Tejada, J. (2002). La formación de formadores. Apuntes para una propuesta de plan de formación, Revista Educar.

Torres, J. (2006). La desmotivación del profesorado. Madrid: Morata.

Yániz, C.; Villardón, L.(2006). Planificar desde competencias para promover el aprendizaje. Cuadernos monográficos del ICE. Bilbao: Universidad de Deusto.

Zabala, A.; Arnau, L.(2007). Cómo aprender y enseñar competencias. Barcelona: Graó.

Zabalza, M. Á.(2003). Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional. Madrid: Narcea.

Zabalza, M.A. (2002). La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas. Madrid: Narcea.

Documentos emanados por el Ministerio de Educación y Otros Organismos

BANCO MUNDIAL (2002). Constructing Knowledge Societies: New Challenges for Tertiary Education. Washington, D.C.: Banco Mundial.

CIDE (2008) Informe Final Estudio “Evaluación de procesos y resultados de la enseñanza media técnico profesional” Universidad Alberto Hurtado. Santiago de Chile.

FONIDE (2010). ¿Qué características de la formación inicial de los docentes se asocian a mayores avances en su aprendizaje de conocimientos disciplinarios? Ministerio de Educación. Santiago de Chile.

OCDE (2004). Revisión de políticas nacionales de educación. Santiago: OCDE –Ministerio de Educación de Chile.

MINEDUC. (2005). Informe Comisión Sobre Formación Inicial Docente. Ministerio de Educación. Santiago de Chile.

MINEDUC. (2006). Informe final de consejo asesor presidencial para la calidad de la educación. Santiago de Chile.

MINEDUC. (2010). Propuesta para fortalecer la profesión docente en el sistema escolar chileno. Panel de expertos para una educación de calidad. Santiago, Chile.

Pogré P., (2004). Situación de la Formación Docente Inicial y en Servicio en Argentina, Chile y Uruguay. UNESCO.

UNESCO, (2006). Modelos Innovadores en la formación Inicial Docente. Estudio de casos de modelos innovadores en la formación docente en América Latina y Europa. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Santiago de Chile.

Desafío de la Educación Chilena frente al siglo 21 (1995). Informe de la comisión nacional para la modernización de la educación. Editorial universitaria. Santiago de Chile, Chile.