

N° ISBN: 978-956-7062-86-7

# LA FORMACIÓN DOCENTE: EL GRAN DESAFÍO DE LA NUEVA ERA



Autores:  
Alfonso Fernández Urrutia;  
Marcela Beltrán Cabezas;  
Hernán Villarroel Morales



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons  
Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional

Editor  
Dr. Hernán Villaroel

Diseño Portada  
Héctor Caruz J.

Diseño y diagramación  
Daniela Boza L.

Edita:  
Departamento de Formación Pedagógica, UMCE  
José Pedro Alessandri N°774, Ñuñoa  
Santiago 7750000  
Chile

N° ISBN / 978-956-7062-86-7

Teléfono / Phone: (56-2) 22412485 - 83

Impreso en Taller de Impresiones UMCE Abril 2018

## ÍNDICE

<b>CAPÍTULO I: EL DESAFÍO DE FORMAR A FORMADORES .....</b>	<b>9</b>
1. Ingreso a la OCDE .....	11
1.1. Requisitos que debió cumplir Chile para ingresar a la OCDE .....	14
2. Rol del estado y de agentes externos en el mejoramiento de las escuela .....	16
2.1. Políticas de mejoramiento educativo en Chile: trayectoria de dos décadas .....	16
2.1.1. Las reformas en Chile .....	16
2.1.2. Estado promotor y programas de mejoramiento .....	16
2.1.3. Resultados de las iniciativas de los noventa .....	17
2.2. Nuevo ciclo de políticas .....	18
3. El Marco Nacional de cualificaciones para la Educación Superior .....	19
3.1. Objetivos del marco Nacional de Cualificaciones para la Educación Superior.....	19
3.2. Estructura del Marco de Cualificaciones para la Educación Superior	20
4. ¿Qué es la acreditación institucional? .....	22
4.1. Dimensiones y criterios de evaluación .....	24
4.2. El proceso de autoevaluación .....	28
5. Educación Superior y formación docente .....	29
5.1. Sistema de Créditos Transferibles .....	30
5.1.1. El SCT-Chile y la innovación curricular .....	31
5.1.2. Lineamientos generales .....	32

6. Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente .....	34
6.1. ¿Qué pasa con la formación inicial? .....	34
6.2. Las nuevas propuestas curriculares .....	35
7. Sistema de desarrollo profesional docente .....	42
<b>CAPÍTULO II: LA FORMACIÓN DOCENTE: EL GRAN DESAFÍO DE LA</b>	<b>45</b>
<b>NUEVA ERA .....</b>	<b>.....</b>
1. Un poco de historia sobre la formación docente .....	45
2. Formación docente: desafíos de la política educativa .....	47
2.1. Desafíos relativos a como mejorar la formación docente inicial .....	47
2.2. El control de calidad de la formación .....	48
2.3. Temas pendientes en la formación del profesorado .....	49
3. Diagnóstico de necesidades y estrategias de formación docente en las	51
universidades .....	.....
3.1. Estrategias de formación docente en la Universidad .....	51
4. Características del proceso de formación docente en la Universidad .....	52
5. Innovación educativa y formación profesional de docentes .....	55
5.1. Teorías implícitas y formación docente .....	56
5.2. Formación docente: herramienta importante en la educación .....	56
5.3. Características globales de los modelos innovadores .....	57
5.4. Aportaciones innovadoras en formación inicial de docentes.....	58
5.5. Algunas sugerencias para la formulación de políticas sobre formación	60
docente .....	.....
5.6. Etapas y principios de formación del profesorado .....	61
5.7. Orientaciones conceptuales en la formación del profesorado .....	63

6. Los mentores: pieza clave en la formación docente .....	64
6.1. Definición y características del proceso de mentoría .....	65
6.2. Roles y funciones del profesor en el proceso de mentoría .....	66
6.3. Tipos de intervención al interior del proceso de mentoría .....	71
6.4. Proceso de mentoría anual .....	72
6.5. El acompañamiento de los docentes noveles .....	73
6.6. Ventajas y desventajas del uso de las mentorías .....	75
6.7. Elementos claves para el éxito de las actuaciones basadas en la mentoría .....	77
<b>CAPÍTULO III: POLÍTICAS DE FORMACIÓN DOCENTE Y EL CONTEXTO INTERNACIONAL .....</b>	<b>79</b>
1. Detrás de la docencia profesional. Profesores y profesionalidad .....	80
2. Cultura profesional y profesionalismo docente .....	81
3. La (semi) profesión en América Latina .....	83
4. El caso de Chile .....	84
5. Rendición de cuentas (accountability) .....	85
6. Evaluación ¿De qué necesidades? .....	87
7. Debate sobre la pedagogía: reflexión desde la teoría y la práctica .....	88
8. La pedagogía como ciencia .....	88
9. La mediación del capital cultural .....	92
10. la pedagogía inspirada en la Hermenéutica .....	92
10.1. El concepto crítico .....	92
10.2. Pedagogía crítica.....	93
10.3. Paulo Freire .....	94

11. Racionalidad Pedagógica y Práctica Docente .....	95
12. Componentes del saber docente .....	103
13. Formación inicial docente desde la perspectiva internacional .....	104
14. El auge de la reflexión práctica en la formación inicial docente .....	105
14.1. Tipos de modelos: concurrente, consecutivo y mixto .....	107

**CAPÍTULO IV: COMPETENCIA PROFESIONAL Y LOS DESAFÍOS DE LOGRAR LA CALIDAD EN LA EDUCACIÓN .....** 109

1. Como podemos definir el concepto de competencia profesional docente .....	109
1.1. Procesos claves para la profesionalización docente .....	114
1.2. La inserción profesional de docente noveles .....	114
1.3. Construcción de nuevos conocimientos en la práctica profesional .....	116
2. Modelo Educativo basado en competencias .....	117
2.1. Características del modelo basado en competencias .....	118
2.2. El perfil de egreso del modelo educativo basado en competencias .....	120
2.3. La evaluación en el modelo de competencias .....	121
3. Modelo de gestión de calidad de la gestión escolar .....	125
3.1. Modelos de gestión de calidad .....	134
4. Modelos para la educación y evaluación por competencias .....	142
4.1. Las competencias profesionales .....	142
4.2. Niveles de dominio de la competencia .....	145
4.3. El perfil de competencias y las áreas curriculares .....	146
4.4. La evaluación por competencias .....	147
5. Prueba Inicia: ¿De qué estamos hablando? .....	149
5.1. Habilidades cognitivas y sus categorías evaluadas en la Prueba Inicia ...	154

5.2. Análisis Resultados Prueba Inicia 2011-2014 .....	155
5.2.1. Presentación de resultados Prueba Inicia 2011 Pedagogía Básica y Educación Parvularia .....	156
5.2.2. Presentación de resultados Prueba Inicia 2012 Pedagogía Básica y Educación Parvularia y Pedagogía en Enseñanza Media.....	159
5.2.3. Presentación de resultados Prueba Inicia 2014 Pedagogía Básica y Educación Parvularia y Pedagogía en Enseñanza Media.....	163
5.2.4. Comparación de resultados obtenidos en universidades privadas y tradicionales en la Prueba Inicia.....	166
5.2.5. Ejemplos de preguntas liberadas de la Prueba Inicia .....	173
<b>BIBLIOGRAFÍA.....</b>	<b>177</b>
<b>WEBGRAFÍA .....</b>	<b>187</b>
<b>NOTAS AL PIE .....</b>	<b>189</b>



## CAPÍTULO I: EL DESAFÍO DE FORMAR A FORMADORES

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) es un foro único donde los gobiernos de 30 economías democráticas trabajan conjuntamente para enfrentar los desafíos económicos, y sociales de la globalización.

Los gobiernos que conforman la estructura de la OCDE pueden intercambiar sus experiencias políticas, buscar respuestas a problemas comunes, identificar buenas prácticas y coordinar políticas locales e internacionales. Es un foro donde la presión que ejercen entre sí los países miembros, puede actuar como un incentivo poderoso para mejorar las políticas e implementar “leyes flexibles” – instrumentos no obligatorios como los principios de gobernabilidad corporativa de la OCDE – y puede en ocasiones conducir a acuerdos formales o negociaciones.

La OCDE ayuda a los gobiernos a fomentar la prosperidad y a luchar contra la pobreza a través del desarrollo económico, la estabilidad financiera, el comercio, la inversión, la tecnología, la innovación y la cooperación para el desarrollo. Esto está ayudando a asegurar que el crecimiento económico, el desarrollo social y la protección del medio ambiente se realicen conjuntamente. Otros propósitos incluyen la creación de empleo, la igualdad social, la transparencia y efectividad en la gobernación.

Así mismo, la OCDE está al frente de los esfuerzos para entender y para ayudar a los gobiernos a responder a los nuevos acontecimientos e inquietudes que se presenten. Esto incluye temas como el comercio, las reformas estructurales, la seguridad en línea y los desafíos relacionados con la disminución de la pobreza en el mundo en desarrollo.

Durante más de cuarenta años, ha sido una de las fuentes más grandes y fiables de estadísticas comparativas y de datos económicos y sociales. Las bases de datos de la OCDE cubren áreas diversas como cuentas nacionales, indicadores económicos, fuerza laboral, comercio, empleo, migración, educación, energía, salud, industria, sistema tributario y medio ambiente. La mayor parte de los estudios y análisis que se realizan son publicados.

La OCDE nació de la Organización Europea de Cooperación Económica (OECE), la cual se creó en 1947 con el apoyo de los Estados Unidos y Canadá para coordinar el plan Marshall para lograr la reconstrucción de Europa tras la Segunda Guerra Mundial. Creado como un socio económico para la OTAN, la OCDE tomó

posesión de la OEEC en 1961 y desde entonces su misión ha sido ayudar a los gobiernos a alcanzar un crecimiento económico sostenible de sus economías y su fuerza laboral, y aumentar los niveles de vida de sus habitantes, manteniendo al mismo tiempo la estabilidad financiera contribuyendo así al desarrollo de la economía mundial. La Convención redactada desde su creación, hace un llamamiento a la OCDE para asistir a las economías en expansión de sus países miembros y otros países en vías de desarrollo económico, y a contribuir al crecimiento del comercio mundial desde una base multilateral y no discriminatoria.

La globalización fue la encargada de conducir y guiar el trabajo de la OCDE al análisis de las políticas de sus países miembros y al de países no miembros para establecer políticas comunes. Esto se refleja por ejemplo en el trabajo realizado en temas como el desarrollo sustentable, que reúne las preocupaciones medioambientales, económicas y sociales más allá de las fronteras de cada país para comprender mejor los problemas y buscar soluciones conjuntas.

La organización ha estado también expandiendo su relación y abriendo nuevos lazos de cooperación con la sociedad civil. Inicialmente su relación se enfocaba hacia la industria y la fuerza laboral, pero esta relación se ha ampliado incluyendo actualmente a un gran número de organizaciones no gubernamentales.

En virtud del artículo 1 del Convenio firmado el 14 de diciembre de 1960 en París, y que entró en vigor el 30 de septiembre de 1961, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) tiene como principal objetivo fomentar la cooperación y el desarrollo de políticas económicas y sociales que permitan mejorar la vida de los ciudadanos. La OCDE se ha constituido durante estos 50 años de historia en unos de los foros mundiales más influyentes, como pilares principales son los siguientes:

- Lograr el mayor crecimiento sostenible posible de la economía y del empleo, y a aumentar el nivel de vida en los países miembros, manteniendo la estabilidad financiera y contribuyendo así al desarrollo de la economía mundial.
- Contribuir a una sana expansión económica tanto en los Estados miembros como en los no-miembros en vías de desarrollo económico.
- Contribuir a la expansión del comercio mundial sobre una base multilateral y no discriminatoria, de acuerdo con las obligaciones internacionales.

## 1. INGRESO A LA OCDE.

La organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) fue fundada en 1991 y constituye un foro que es único en su especie, en el cual los gobiernos de los países miembros pueden comparar sus experiencias, buscar respuestas a problemas comunes, identificar las mejores prácticas y trabajar para coordinar políticas económicas y sociales.

La OCDE tiene como objetivo promover políticas destinadas a apoyar el crecimiento económico sustentable, estimular el empleo, incrementar los niveles de vida, mantener la estabilidad financiera, ayudar al desarrollo económico de otros países y contribuir al crecimiento del comercio mundial.

El ingreso de Chile a la OCDE representa un reconocimiento a la calidad de las políticas públicas que Chile ha implementado desde hace décadas. Pertenecer a la OCDE conlleva una serie de beneficios para Chile y sus ciudadanos.

La OCDE constituye un foro único en su género, donde los gobiernos trabajan conjuntamente para afrontar los retos económicos, sociales y medio ambientales que plantea la globalización. La OCDE está en la vanguardia de los esfuerzos emprendidos para ayudar a los gobiernos a entender y responder a los cambios y preocupaciones del mundo actual, como el gobierno corporativo, la economía de la información y los retos que genera el enriquecimiento de la población.

La OCDE ha publicado una serie de artículos que tienen por objetivo fortalecer los sistemas educativos de los países que la conforman, dichos documentos se enfocan en las políticas públicas para optimizar la enseñanza, el liderazgo y la gestión escolar en las escuelas, con el fin de mejorar los resultados de los niños en educación básica. Las siguientes quince recomendaciones proponen una estrategia de acción que busca dar más apoyo a las escuelas, a directores y docentes para mejorar los resultados de las escuelas y los estudiantes.

- **Definir la enseñanza eficaz.** Se definen claramente los estándares docentes para que la profesión y la sociedad sepan cuáles son el conocimiento, las habilidades y los valores centrales asociados a una enseñanza eficaz.
- **Abstraer mejores candidatos docentes.** Si se busca que la docencia adquiera el status de un profesional de alto nivel, el primer paso a dar es mejorar la calidad de los candidatos en las instituciones de formación inicial docente. Una forma de lograrlo es aumentar la exigencia en la entrada a los programas de formación inicial docente y establece un examen de selección nacional y otras herramientas de evaluación.

- **Fortalecer la formación inicial docente.** Las instituciones de formación inicial docente necesitan mejorar sustancialmente si pretenden ser el principal medio del país para preparar sus docentes. El primer paso debe ser establecer un sistema de estándares rigurosos para acreditar a todas las instituciones de formación inicial.
- **Mejorar la evaluación inicial docente.** Se debe continuar la introducción del uso de instrumentos más auténticos basados en el desempeño para medir el conocimiento y las habilidades de los docentes.
- **Abrir todas las plazas docentes a concursos.** Todas las plazas docentes deben abrirse a concurso, pues algunas son asignadas actualmente por una comisión mixta y otras a través del examen de acreditación.
- **Crear períodos de inducción y prueba.** Como los primeros años de práctica son clave para la calidad docente, y como existe una preocupación sobre la formación y la selección inicial docente, es importante implementar un primer período formal de inducción, con apoyo sustancial para todos los docentes principiantes, y un segundo período de prueba en el que se espera que los docentes principiantes sean capaces de demostrar en la práctica que puedan favorecer realmente el aprendizaje del estudiante y hacerse cargo de otros aspectos de su papel como docentes.
- **Mejorar el desarrollo profesional.** Actualmente, las opciones de desarrollo profesional se encuentran dispersas entre diversos proveedores y organizaciones, y los docentes señalan que los cursos no siempre responden a sus necesidades. Muchos docentes financian sus propias opciones más allá de los cursos que ofrece el gobierno. La oferta de desarrollo profesional debe diversificarse y hacerse más coherente y relevante para las necesidades de las escuelas.
- **Evaluar para ayudar a mejorar.** Se necesita con urgencia un sistema de evaluación docente basado en estándares. Un sistema puramente formativo en sus primeros años, acompañado de un adecuado apoyo profesional. Después de haber implementado este sistema y de haber socializado sus reglas, el sistema puede incluir variables formativas y sumativas; por ejemplo, recompensar a los docentes excelentes o dar apoyo a los docentes de menor desempeño. Los docentes que presenten un bajo desempeño de forma permanente deben ser excluidos del sistema educativo.

- **Definir un liderazgo escolar eficaz.** Al igual que con los docentes, se necesita definir estándares claros de liderazgo y gestión para señalar a la profesión y a la sociedad en general: el conocimiento esencial, las habilidades y los valores asociados a los directores de escuelas eficaces.
- **Profesionalizar la formación y el nombramiento de directores.** Las habilidades que requiere un director son distintas a las habilidades que requiere un docente, por lo que el sistema necesita preparar a los líderes usando estándares como punto de partida. El desarrollo del liderazgo debe ser considerado como una misión continua. Esto implica alentar la formación inicial de liderazgo, organizar programas de inducción, y garantizar la formación en servicio para satisfacer las necesidades del contexto. El hecho de tener un marco de estándares de liderazgo hace posible usar la evaluación de directores para diagnosticar las habilidades claves que puede necesitar un director y encontrar las opciones convenientes para adquirirlas. La asignación de puestos de directores de escuela deben, en la medida de lo posible, realizarse a partir de una lista de candidatos que comprueben, en base a los estándares, estar calificados para el cargo.
- **Construir capacidad de liderazgo instruccional en las escuelas y entre ellas.** Las escuelas trabajan generalmente como unidades independientes, y por lo tanto, muchas tienen capacidades limitadas para, entre otras tareas de gestión, acceder a los esquemas de desarrollo profesional de alta calidad basados en las necesidades de la escuela. Las escuelas donde existen buenas prácticas y de alta calidad deben compartirlas con las escuelas que tienen una capacidad limitada para su propia mejora. De lo contrario, las escuelas continuarán haciendo únicamente lo que saben hacer y tendrán oportunidades muy limitadas para mejorar.
- **Incrementar la autonomía escolar.** Para profesionalizar a los líderes y exigirles que rindan cuentas, es necesario que participen en las decisiones clave que ocurren en su escuela, tales como contratar o despedir docentes. Las estructuras de decisión que se adaptan a sus contextos escolares también pueden tener un impacto positivo en su desempeño.

- **Garantizar el financiamiento para todas las escuelas.** En la práctica, las escuelas no tienen casi ninguna autonomía o fondos para que puedan asignar a sus prioridades, y hay una disparidad en los recursos disponibles para las escuelas en comunidades ricas y en comunidades pobres. La distribución de cursos debe ser equitativa, evitando las cargas burocráticas difíciles de sobrellevar para las escuelas.
- **Fortalecer la participación social.** Los consejos escolares pueden ser un recurso importante para mejorar la calidad escolar, pero el simple hecho de crearlos no generará alianzas sociales eficaces. Los consejos escolares necesitan tener poder o influencia real sobre aspectos importantísimos como: suficiente información, formación y transparencia.
- **Crear un comité de trabajo para la implementación.** Para reflejar y proponer estrategias de implementación, el comité debería estar compuesto por los responsables de generar políticas educativas, por miembros de la academia altamente respetados, por docentes, así como personalidades del sector público y de la sociedad civil. Una de sus principales tareas debe ser el desarrollar un plan específico de implementación y en coordinación con los estados.

### **1.1. Requisitos que debió cumplir Chile para formar parte de la OCDE.**

Convertirse en un miembro de la OCDE no es un proceso fácil, se trata de un largo camino que los países en vía de desarrollo deben transitar para lograr ser parte del foro. Los países miembros de la Organización, reunidos en su órgano de gobierno (el Consejo) son los encargados de tomar la decisión de abrir nuevas discusiones de adhesión con un país. Los directivos del consejo se encargan de fijar los términos, condiciones y procedimientos para la adhesión. En el caso de Chile, los cuatro requisitos legales corresponden a:

- **Reforma a Codelco:** Moderniza la administración de Codelco al incluir directores independientes, elimina a los ministros del directorio y crea la figura del gerente general. En su discusión, la ley entregó US\$ 1.000 millones para la estatal.
- **Gobiernos corporativos privados:** Proyecto de ley que actualiza la estructura de las sociedades anónimas, introduciendo la figura del director independiente y estableciendo nuevas barreras en materia de información privilegiada.

- Responsabilidad penal de empresas: La ley responsabiliza a las empresas por casos de cohecho, financiamiento del terrorismo y lavado de activos. Antiguamente se culpaba directamente a los empleados que cometieran ilícitos.
- Intercambio de información tributaria: Permite al Servicio de Impuestos Internos (SII) Acceder a la información de las cuentas corrientes, siempre y cuando medie una orden judicial. Permite el intercambio con símiles del SII en el mundo.

Los desafíos a largo plazo planteados por la OCDE incluyen la confrontación con el envejecimiento de la población, así como con los efectos de las competencias con enfoque técnico con respecto a la desigualdad de ingresos y el impacto de la degradación ambiental sobre la salud y el crecimiento futuro. Se requieren políticas con una estructura firme para atender muchos de los retos a corto y mediano plazo que los países desarrollados y los mercados emergentes deben afrontar.

La OCDE apuesta por el crecimiento, ofrece una revisión completa para colaborar con los gobiernos, invita a reflexionar sobre cómo podría verse afectado el bienestar de sus ciudadanos con las reformas políticas, y a diseñar paquetes de políticas que cumplan con sus objetivos de la mejor manera. Además, ayuda a identificar las prioridades claves de reforma para estimular los ingresos reales, y empleos en países desarrollados, así como también en los principales mercados emergentes. Las prioridades abarcan ampliamente la regulación de productos y mercados laborales, la educación y la formación, los sistemas fiscales y de prestaciones sociales, las normas comerciales y de inversión, así como las políticas de innovación.

El camino para que un país sea parte de la OCDE parece algo tedioso, con algunas restricciones políticas que imponen los países miembros. Lograr ser parte de este organismo es una de las grandes pretensiones que tienen los Estados ya que los beneficios repercuten directamente en la sociedad y la economía de los países positivamente.

El ingreso al foro es sinónimo de mejoras en la calidad de las políticas públicas, y logra la mantención de las mismas a lo largo del tiempo, independientemente del gobierno de turno. Para que las propuestas de la OCDE puedan llevarse adelante con el mayor éxito posible, es indispensable que el trabajo esté acompañado con el compromiso de todos los Estados miembros de cumplir con los objetivos que promulga la organización.

Los países miembros son considerados como Estados estables en las políticas macroeconómicas y de regulación. Ser miembro de la organización otorga un aprendizaje mutuo entre naciones de mayor desarrollo, y contribuye a la definición de políticas y recomendaciones en conjunto.

## **2. ROL DEL ESTADO Y DE AGENTES EXTERNOS EN EL MEJORAMIENTO DE LAS ESCUELAS**

### **2.1. Políticas de mejoramiento educativo en Chile: trayectoria de dos décadas**

#### **2.1.1. Las reformas en Chile.**

Las reformas de los 80's en Chile, durante el gobierno militar, se caracterizan por una transformación radical del rol del Estado en todos los ámbitos, el que en educación pasa de un "Estado docente" a un "Estado subsidiario". Durante este periodo las políticas educacionales tuvieron como ejes la descentralización, privatización y aumento de la competencia del sistema educacional, todo lo cual se supondría generaría una mejora en la eficiencia de los establecimientos y en la calidad de los aprendizajes.

Para esto, entre otras cosas, se descentralizó la gestión de los establecimientos públicos a las municipalidades, se introdujo un sistema de financiamiento vía subvención a la demanda, igual para todo tipo de establecimientos, y se permitió la creación de establecimientos particulares subvencionados por el Estado sin mayores requisitos. Durante este periodo hay un escaso énfasis en políticas o iniciativas propiamente educativas, de mejoramiento de las capacidades docentes, y programas de mejoramiento o apoyos a las escuelas.

#### **2.1.2. Estado Promotor y Programas de Mejoramiento.**

Con la vuelta a la democracia en Chile a inicios de los 90', el Estado retoma su protagonismo como responsable de la calidad y equidad pero manteniendo la provisión de educación por parte de sostenedores públicos y privados y el sistema de financiamiento bajo un esquema de subsidio a la demanda. Se pasa de un 'Estado subsidiario' con un rol pasivo limitado básicamente a la asignación de recursos a sostenedores de colegios, a un 'Estado promotor', con funciones de orientación

estratégica, de regulador a distancia, de evaluación de resultados, que se caracteriza por la acción pro-activa del Estado a través de programas de mejoramiento de la calidad y equidad de la educación y la utilización de criterios de discriminación positiva en lo que uno de los arquitectos de la reforma definió como “políticas de la tercera vía” (Cox y Lemaitre, 1999)

Cox (2003) organiza la reforma educacional de los años 90’ distinguiendo tres ámbitos de acción. El primero de ellos tiene que ver con la existencia de ciertas condiciones políticas y económicas que hicieron posible el cambio impulsado desde el Estado. El segundo dice relación con la generación de iniciativas programáticas que apuntaron directamente al fortalecimiento de la calidad y equidad educativa. Finalmente, el tercer ámbito corresponde a la instalación de dos condiciones estructurales que se concebían como requisitos para dar el salto en calidad y equidad: la jornada escolar completa y la reforma curricular.

### **2.1.3. Resultados de las iniciativas de los 90’.**

A partir de las reformas de los años 90, surgen una serie de resultados, entre los que se encuentra:

- El enorme aumento de las oportunidades para estudiar de niños y jóvenes especialmente de sectores más vulnerables, como se puede observar en el aumento de cobertura de la enseñanza básica y especialmente de la enseñanza media.
- El mejoramiento de las condiciones en las cuales trabajan los docentes y estudiantes de los establecimientos educacionales. Las escuelas y liceos están mejor equipados para atender las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.
- Tercero, las evaluaciones realizadas a fines de la década mostraban algunos cambios en las prácticas pedagógicas y de gestión de docentes y directivos. Entre otros cambios se observaba que la mayoría de los docentes había incorporado formas de trabajo más motivadoras, activas y desafiantes para los alumnos, un mayor uso de recursos de aprendizaje, una mayor proximidad y calidez en las relaciones entre profesores y alumnos y la instalación del trabajo en equipo de los docentes.

- Finalmente, los promedios nacionales de los resultados de aprendizaje medidos por las pruebas nacionales (SIMCE) mejoraron levemente aunque no en forma significativa. Los niveles de aprendizaje promedio nacionales que lograban los alumnos eran todavía bajos, tanto respecto de los aprendizajes esperados por el currículo nacional, como respecto de estándares internacionales.

## 2.2. Nuevo ciclo de políticas.

El diagnóstico a inicios de esta década es que si bien existían enormes avances especialmente en términos de las oportunidades educacionales y el sistema en su conjunto funcionaba en otras condiciones radicalmente distintas, las políticas de mejoramiento habían mostrado limitaciones para afectar las capacidades y prácticas docentes, para “empoderar” a los establecimientos escolares y generar capacidad en las escuelas de manera de generar un mayor número de centros escolares efectivos, y para compensar las influencias de los contextos externos (familiares o sociales) en un sistema altamente segmentado como el chileno (Raczynski y Muñoz, 2007)

En este contexto, se produce un cambio en los énfasis de las políticas de mejoramiento colocándose como foco la implementación curricular y la gestión de los establecimientos, pues se entiende que el sistema ya funciona sobre unas condiciones distintas, que se ha terminado el diseño del nuevo currículum, y que por tanto ahora el centro de los esfuerzos debe estar en mejorar los aprendizajes.

Al respecto, tres nuevas estrategias destacan durante este periodo:

- La primera, es la Estrategia de Asesoría para la Implementación Curricular que se desarrollaron en educación básica tanto en lenguaje y matemática como en ciencias, más conocidas como estrategia LEM y ECBI. Estas iniciativas a diferencia del periodo anterior consideraron como unidad de cambio fundamental la sala de clases más que la escuela y como foco de su intervención la implementación curricular y las didácticas para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para esto se incorporan nuevos actores externos más especializados como agentes de cambio: profesores de aula destacados como consultores y una participación fuerte tanto en su diseño como implementación de algunas universidades (Sotomayor, 2006).
- En segundo lugar, la implementación del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar (SACGE), el cual tenía como propósito promover el mejoramiento de las prácticas institucionales, instalando un ciclo de mejoramiento continuo, a partir de una autoevaluación institucional en base a un “Modelo de Calidad de la Gestión Escolar”.

- “Escuelas Críticas” (después llamadas prioritarias), y varios años después “Liceos Prioritarios” en enseñanza Media. El apoyo a estos establecimientos lo realizan instituciones externas al Ministerio que asesoran a grupos de establecimientos con un fuerte foco en el aula y los resultados, por medio de un acompañamiento intensivo, lo que permitiría una mayor cercanía y pertinencia de las propuestas de apoyo.

Una característica transversal en estas nuevas iniciativas es un nuevo tipo de alianza entre el Estado y agentes externos. Se incorporan con fuerza nuevos actores como agentes de cambio: profesores de excelencia como consultores, universidades e instituciones especializadas.

### **3. EL MARCO NACIONAL DE CUALIFICACIONES PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR**

A continuación, se presenta la propuesta elaborada por la mesa de trabajo para el Desarrollo de un Marco Nacional de Cualificaciones para la Educación Superior del país, la que contiene los objetivos del Marco para la Educación Superior, la propuesta de estructura, con la definición de cada uno de los niveles y los tiempos asociados a la formación de cada uno de ellos. Además, se presenta la definición de las diferentes certificaciones existentes en cada uno de los niveles propuestos.

#### **3.1. Objetivos del Marco Nacional de Cualificaciones (MNC) para la Educación Superior**

Los objetivos del MNC son los siguientes:

- Favorecer el desarrollo de un sistema de educación superior articulado que permita el aprendizaje a lo largo de la vida y el reconocimiento de aprendizajes previos.
- Establecer un sistema coherente, transparente y legible de certificaciones para la educación superior.
- Promover la pertinencia de los perfiles de egreso de las carreras y programas en función de los requerimientos del medio social y laboral, y velar por su coherencia con el tiempo requerido para el logro de los aprendizajes correspondientes a cada uno de los niveles formativos.

### 3.2. Estructura del Marco de Cualificaciones para la Educación Superior

La presente propuesta de estructura para el Marco de Cualificaciones para la Educación Superior establece 5 niveles formativos, dentro de los cuales existen diferentes certificaciones. Además, para cada uno de los niveles se han definido rangos de tiempo de formación, expresados en SCT-Chile.

Se han definido las siguientes certificaciones para cada uno de los niveles del Marco de Cualificaciones para la Educación Superior:

#### NIVEL A

- **Bachiller:** El grado de Bachiller otorga al estudiante un conocimiento teórico general en una o varias disciplinas y se entrega como una certificación intermedia previa a la obtención del grado de Licenciatura, de la certificación de Profesional II o de Profesional III. Esta certificación se obtiene luego de la aprobación de un programa de duración de 120 SCT-Chile.
- **Profesional I:** La certificación de Profesional I proporciona conocimientos teóricos y técnicos aplicados al desarrollo de habilidades operacionales en un área específica de desempeño laboral. Esta certificación se entrega luego de la aprobación de un programa de duración entre 90 y 150 SCT-Chile.

#### NIVEL B

- **Profesional II:** La certificación de Profesional II proporciona al estudiante conocimientos teóricos generales aplicados al desarrollo de habilidades profesionales en una o más áreas de desempeño laboral. Se entrega luego de la aprobación de un programa de duración entre 180 y 240 SCT-Chile.

#### NIVEL C

- **Licenciatura:** El grado de Licenciatura proporciona una formación teórica profunda junto con habilidades metodológicas generales de una disciplina, que habilitan para continuar con estudios avanzados de Doctorado. La Licenciatura corresponder a una certificación terminal, que se entrega luego de la aprobación de un programa de duración de 240 SCT-Chile.
- **Profesional III:** La certificación de Profesional III proporciona los conocimientos teóricos y metodológicos generales de una disciplina aplicados al ejercicio profesional y que habilitan para continuar con estudios avanzados de Doctorado. Se entrega luego de la aprobación de un programa de duración de 300 SCT-Chile, sin embargo, en casos excepcionales y justificados pueden existir programas de mayor duración.

## NIVEL D

- **Postítulo:** El certificado de Postítulo corresponde a un programa de actualización, especialización o profundización profesional y se entrega luego de la aprobación de al menos 60 SCT-Chile.
- **Magíster:** El grado de Magíster proporciona al estudiante las competencias teóricas y metodológicas que le permitan desempeñarse a un alto nivel en la investigación científica o el ejercicio profesional. Se obtiene luego de la aprobación de un programa entre 60 y 120 SCT-Chile. El ingreso a los Magísteres Profesionales y Académicos es para quienes poseen una certificación al menos de nivel B o demostrar cualificaciones equivalentes.

## NIVEL E

- **Doctorado:** El grado de Doctor corresponde a la máxima certificación que puede ser entregada por una Institución de Educación Superior y certifica que el estudiante está capacitado para realizar investigación al más alto nivel, de forma original y autónoma. Se otorga luego de la aprobación de un programa de duración entre 180 y 300 SCT-Chile. El ingreso a estos programas es para quienes poseen, al menos, una certificación de nivel C.

El marco nacional de cualificaciones facilita la movilidad de estudiantes en el sistema educativo; promueve el aprendizaje permanente, ampliando las oportunidades de acceso a los adultos a la educación y la capacitación; desarrolla un lenguaje común a través del enfoque de competencias que permite dialogar a los sectores productivos y educativo; mejora la empleabilidad de las personas mediante la certificación de competencias.

“El Marco Nacional de Cualificaciones es un instrumento para el desarrollo, clasificación y reconocimiento de habilidades, conocimiento y competencias a lo largo de un continuo de niveles agregados. Esta herramienta permite estructurar cualificaciones nuevas y preexistentes que han sido definidas en base a resultados de aprendizaje que se pueden obtener en la sala de clases o en el trabajo. Indican la compatibilidad entre las distintas cualificaciones y como se puede progresar desde un nivel a otro, dentro de un mismo sector y de un sector a otro” (Tuck, 2007:45)

## 4.¿QUÉ ES LA ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL?

Las universidades deben certificar las competencias laborales que solicita la OCDE. Esto se logra a través del proceso de acreditación. La acreditación institucional es un proceso que certifica el cumplimiento del proyecto de una institución y la existencia, aplicación y resultados de mecanismos eficaces de autorregulación y de aseguramiento de la calidad.

Su objetivo es lograr el avance de las instituciones en relación a la definición de sus políticas y mecanismos de aseguramiento de la calidad, consolidando una cultura de la evaluación y control, incorporando buenas prácticas en la gestión institucional y la docencia. Esto a partir de la instauración de sistemas de información, procesos de evaluación permanente, planificación, seguimiento de resultados y ajuste constante de las actividades.

Las instituciones que se presentan al proceso de acreditación deben someterse a evaluación en 2 áreas mínimas: docencia de pregrado y gestión institucional. Adicionalmente, las instituciones podrán optar por la acreditación en las áreas de docencia de postgrado, investigación y vinculación con el medio.

El proceso de acreditación considera las siguientes etapas:

- a) **Solicitud de incorporación y proceso de evaluación interna.** Para participar en el proceso de acreditación, una institución debe solicitar su incorporación a la Comisión Nacional de Acreditación (CNA Chile). Luego, la institución debe realizar una evaluación interna, que se efectúa través de un análisis de la información disponible y consultas a fuentes internas y externas; analizando las políticas y mecanismos de autorregulación existentes; identificando fortalezas y debilidades y asegurando la capacidad de dar cumplimiento oportuno a los criterios de evaluación y a los propósitos definidos en la propia misión institucional Se firma convenio de acreditación con CNA Chile, donde se establece el plazo para entregar el informe de autoevaluación y se dan a conocer las normas, criterios de evaluación, plazos y aranceles asociados a la evaluación externa.

**b) Evaluación Externa.** La evaluación externa está a cargo de un comité de pares de expertos, convocados por la CNA Chile y que debe contar con la aprobación de la institución evaluada. El comité tiene como misión revisar los informes de autoevaluación, verificar en terreno la información declarada, evaluar el cumplimiento de los criterios de evaluación y luego, emitir un informe de evaluación externa. El informe de pares evaluadores es enviado a la institución, la que tiene derecho a formularle observaciones o complementar con antecedentes.

**c) Pronunciamiento de Acreditación.** El pronunciamento de acreditación será adoptado por la CNA sobre la base de:

- Los criterios de evaluación previamente definidos
- El informe de Autoevaluación
- El informe de pares evaluadores
- Las observaciones que la institución formule en dicho informe.

Luego de revisar exhaustivamente la información disponible, la CNA emite un acuerdo de acreditación que considera las siguientes alternativas:

- Si la institución cumple íntegramente con los criterios de evaluación, la acreditación puede extenderse por un plazo de hasta siete años
- Si una institución no cumple íntegramente con dichos criterios, pero presenta niveles de cumplimientos aceptables, la comisión podrá acreditarla por un período inferior.
- Si el nivel de cumplimiento de los criterios no es aceptable, la Comisión no otorgará la acreditación y formulará las observaciones correspondientes. La institución podrá volver a someterse al proceso de acreditación en un plazo de dos años, donde se considerarán dichas observaciones y las medidas implementadas por la institución para subsanarlas.

**d) Mejoramiento Continuo.** Si bien el proceso concluye formalmente con el juicio de la CNA, el aseguramiento de la calidad exige mantener un permanente control de las acciones de mejoramiento. Mantener este proceso activo significa contribuir el mejoramiento permanente de la calidad. Los procesos de autoevaluación y acreditación son ciclos y buscan promover en las instituciones una cultura de evaluación y la implementación de acciones de mejora continua.

#### 4.1. Dimensiones y Criterios de Evaluación.

Las carreras y programas de pregrado serán evaluados en base a los criterios de evaluación, los que definen las expectativas que deben satisfacer las carreras y programas, en el marco de su perfil de egreso. La entidad acreditadora aplicará los criterios de evaluación genéricos para carreras profesionales, licenciaturas y carreras técnicas de nivel superior, según corresponda. Asimismo, considerará los criterios de evaluación específicos aplicables a determinadas carreras y programas de pregrado, los cuales fueron desarrollados por los Comités Técnicos de especialistas constituidos por la CNAP, integrados por los principales actores del ámbito académico, profesional y de usuarios, con el fin de incorporar al proceso los actores más relevantes y representativos de cada área o carrera. Los Comités Técnicos definieron el perfil de egreso correspondiente al título o grado ofrecido, así como los criterios de evaluación aplicables a las carreras y programas, considerando estándares nacionales e internacionales y, sometiendo luego dichos perfiles y criterios a la aprobación de la CNAP. Las carreras y programas de pregrado que se sometan al proceso de acreditación serán analizadas respecto de dos parámetros fundamentales:

- El perfil de egreso de la respectiva carrera o programa.
- El conjunto de recursos y procesos mínimos que permiten asegurar el cumplimiento del perfil de egreso definido para la respectiva carrera o programa.

Se han establecido tres condiciones para definir la calidad del proceso formativo en el contexto de los procesos de acreditación:

- La primera se refiere a la consistencia interna, esto es, el grado de ajuste de las acciones y resultados de una unidad con las prioridades institucionales y los propósitos declarados para la carrera o programa. Los propósitos de la carrera deben ser consistentes con la misión y propósitos de la institución en la que se inserta.
- La segunda condición se refiere a la consistencia externa, y está dado por los requerimientos, normas o criterios establecidos por la comunidad académica o profesional directamente vinculada a la carrera. Estos requerimientos suelen expresarse como un núcleo esencial de conocimientos o competencias que todo profesional o técnico en el área debe dominar. La Comisión, por consiguiente, espera que cada unidad responsable de una carrera que aspira a la acreditación establezca su propia síntesis, tomando en consideración los requerimientos de la profesión, a la luz de las prioridades institucionales, y la exprese en un perfil de egreso que le sea propio.
- La tercera condición es que la carrera o programa haya establecido mecanismos sistematizados de monitoreo, evaluación y decisión conducentes a reunir evidencias sustantivas del cumplimiento del perfil de egreso.

Los criterios establecidos por la Comisión Nacional de Acreditación definen las expectativas que, respecto de los principales rubros de análisis, deben satisfacer las unidades responsables de la carrera, en el marco del perfil de egreso. Estos rubros de análisis se organizan en dimensiones que dan cuenta de los diversos aspectos del proceso formativo:

En la siguiente tabla se presentan las diferentes dimensiones que considera el proceso de acreditación:

<b>DIMENSIÓN 1: PROPÓSITOS E INSTITUCIONALIDAD DE LA CARRERA O PROGRAMA</b>	
<b>PROPÓSITOS</b>	La unidad que imparte la carrera o programa cuenta con una clara definición de sus objetivos y metas, planifica la gestión académica y económica de la carrera o programa y dispone de mecanismos que permiten evaluar el logro de los propósitos definidos para la carrera o programa.
<b>INTEGRIDAD</b>	La unidad demuestra su capacidad para avanzar responsablemente en el cumplimiento de sus propósitos mediante la existencia de planes de desarrollo que incluyen los requerimientos de la carrera o programa. Asimismo, la carrera o programa cumple con sus reglamentos, obligaciones y oferta académica.
<b>PERFIL DE EGRESO</b>	La carrera o programa cuenta con un perfil de egreso pertinente, actualizado, validado, difundido y conocido por la comunidad académica. Además, la carrera o programa ha establecido mecanismos sistematizados de monitoreo, evaluación y decisión conducentes a reunir evidencias sustantivas del cumplimiento del perfil de egreso.
<b>PLAN DE ESTUDIOS</b>	La carrera o programa cuenta con procesos sistemáticos y documentados para el diseño e implementación de su proceso de enseñanza aprendizaje que se orienta al logro del perfil de egreso. Existen políticas y mecanismos de evaluación periódica de los cursos ofrecidos en función de los objetivos de aprendizaje declarados. Comisión Nacional de Acreditación - CNA Chile
<b>VINCULACIÓN CON EL MEDIO</b>	La vinculación con el medio es un componente esencial del quehacer de la carrera o programa que orienta y fortalece el perfil de egreso y el plan de estudios. Existe una interacción sistemática, significativa y de mutuo beneficio con agentes públicos, privados y sociales relevantes, de carácter horizontal y bidireccional. Existen políticas y mecanismos de evaluación periódica de impacto de las actividades de vinculación con el medio.

**DIMENSIÓN 2:  
CONDICIONES DE OPERACIÓN**

<b>ORGANIZACIÓN Y ADMINISTRACIÓN</b>	La unidad que imparte la carrera o programa cuenta con un adecuado sistema de gobierno y una gestión docente y administrativa eficiente y eficaz de los recursos necesarios para el logro del título o grado.
<b>PERSONAL DOCENTE</b>	La carrera o programa cuenta con personal docente suficiente e idóneo de modo de cumplir cabalmente con todas las actividades y aprendizajes comprometidos en el plan de estudios, lo que permite a sus estudiantes avanzar sistemáticamente hacia el logro del perfil de egreso.
<b>INFRAESTRUCTURA Y RECURSOS PARA EL APRENDIZAJE</b>	La carrera o programa dispone de la infraestructura, recursos de aprendizaje y equipamiento requeridos para el logro de los resultados esperados en los estudiantes. Asimismo, la Institución en que se imparte la carrera o programa aplica políticas y mecanismos para el desarrollo, la reposición, mantenimiento y seguridad de dichas instalaciones y recursos.
<b>PARTICIPACIÓN Y BIENESTAR ESTUDIANTIL</b>	La Institución en que está inserta la carrera o programa facilita la organización y participación integral de sus estudiantes en todas sus sedes, jornadas y modalidades. Asimismo, dispone de servicios para los estudiantes que les permiten informarse y acceder a financiamiento y beneficios.
<b>CREACIÓN E INVESTIGACIÓN POR EL CUERPO DOCENTE</b>	La unidad, carrera o programa promueve, incentiva, gestiona y verifica que entre sus docentes se desarrollen trabajos y estudios que impacten positivamente la teoría y la práctica de la enseñanza, en forma consistente con la misión y visión institucional.

<b>DIMENSIÓN 3: RESULTADOS Y CAPACIDAD DE AUTORREGULACIÓN</b>	
<b>EFFECTIVIDAD Y RESULTADO DEL PROCESO FORMATIVO</b>	<p>La carrera o programa cuenta con políticas y mecanismos de aseguramiento de la calidad referidos a la admisión, los procesos de enseñanza-aprendizaje y evaluación y, la progresión académica hacia la titulación o graduación. Estas políticas y mecanismos son objetivas, efectivas, y se aplican consistentemente en relación con el perfil de egreso.</p>
<b>AUTORREGULACIÓN Y MEJORAMIENTO CONTINUO</b>	<p>La carrera o programa cuenta con mecanismos de autorregulación y efectúa en forma sistemática procesos de autoevaluación y utiliza la información disponible de los diagnósticos efectuados para diseñar e implementar acciones de mejora continua. Además, la carrera o programa demuestra que implementa las acciones comprometidas en sus planes de mejoramiento o de desarrollo. Los criterios están formulados de manera cuantitativa y cualitativa, debiendo cada carrera o programa mostrar su organización, funcionamiento y resultados. Para cada criterio se señala la formulación general que describe lo que se espera que la unidad responsable de la carrera cumpla satisfactoriamente. Esta formulación se desglosa en un conjunto de aspectos que pretenden establecer con mayor claridad los componentes que es necesario tomar en cuenta al momento de realizar la evaluación, con el fin de sustentar los juicios que se formulen. En el curso de la autoevaluación, la unidad deberá recoger y analizar la información pertinente que permita fundamentar apropiadamente sus juicios acerca de los criterios.</p>

***Cuadro N° 1: Dimensiones que considera el proceso de acreditación (CNA)***

## 4.2. El Proceso de Autoevaluación

La autoevaluación es el proceso mediante el cual una carrera o programa reúne y analiza información sobre sí misma, a partir de criterios y patrones de evaluación definidos, con el fin de generar mecanismos de aseguramiento de su calidad. Está destinada a fortalecer la capacidad de gestión de la unidad y conducir a una planificación sistemática de acciones de mejoramiento y seguimiento de las mismas. La autoevaluación de una unidad forma parte de un proceso cíclico y permanente que proporciona información confiable para la toma de decisiones, permite realizar una planificación de procesos y acciones relevantes, organizarse para desarrollar dichas acciones y procesos y monitorear su evolución y cumplimiento.

Existen al menos cuatro condiciones fundamentales para que un proceso de autoevaluación se desarrolle de manera adecuada. Dichas condiciones, que se dan a lo largo de éste y deben mantenerse durante su desarrollo, son:

- a) La existencia de un equipo de conducción del proceso (comité de autoevaluación) que promueva y facilite en todo momento la participación activa de los integrantes de la unidad académica. Todo proceso requiere de un coordinador y un equipo responsable en la propia unidad académica que desarrolla el proceso, quienes conducen y desarrollan el trabajo ejecutivo que exige la autoevaluación. Dado que se trata de un proceso flexible, el comité de autoevaluación debe ser hábil en el diseño y conducción del mismo, de tal suerte que éste sea desarrollado a la medida de la unidad, ajustándose entonces a sus particulares características y dinámicas. Considerando que el proceso es necesariamente desarrollado por sus actores, el equipo debe ser fuente de motivación permanente en la comunidad de la unidad en autoevaluación, asegurando la participación activa de ésta durante todo el proceso.
- b) El interés y participación permanente. Es preciso mantener el interés y participación permanentes de la unidad académica, mediante un proceso de información y socialización sistemático. Deben existir canales formales e informales de participación, que aseguren que el proceso se encuentra abierto a toda la comunidad. Es preciso organizar las actividades, de manera que cada uno de los miembros de la comunidad tenga la oportunidad de participar de acuerdo a sus particulares ámbitos de desempeño e intereses propios.

- c) La disponibilidad de información sustantiva y válida y la capacidad de análisis de la misma. La disponibilidad de información es indispensable para el análisis de procesos formativos e identificación de fortalezas y debilidades. En este sentido, el proceso de autoevaluación debe considerar mecanismos adecuados de recolección de la información existente y de generación de nueva información que se estime necesaria, seleccionándola y organizándola en función de los criterios de evaluación, a fin de cumplir efectivamente con los objetivos trazados.
- d) El compromiso de los participantes con la búsqueda de resultados concretos de mejoramiento. El proceso de autoevaluación necesariamente debe estar orientado a la búsqueda de resultados concretos de mejoramiento de la calidad, los que solo pueden alcanzarse a través de un compromiso activo de la comunidad académica asociada a la unidad. La identificación de fortalezas y debilidades no tiene mayor sentido si no se traduce en decisiones que permitan organizar la acción de la unidad académica en función de la mantención de las primeras y la superación de las segundas. Es necesario, también, identificar y definir criterios de priorización para abordar las tareas que surjan de la autoevaluación, las que pueden superar la capacidad de acción inmediata de una unidad académica o institución. Por esta razón, es esencial analizar y discutir los resultados que surjan de la autoevaluación en función de las perspectivas realistas de cambio y mejora, ya sea en el corto, mediano o largo plazo y llegar a planteamientos compartidos tanto en lo que se refiere al diagnóstico como a las acciones que será necesario desarrollar.

## 5. EDUCACIÓN SUPERIOR Y FORMACIÓN DOCENTE

Este tema se ha trabajado durante mucho tiempo. Cada marcha, desde la marcha de los pingüinos ha hecho replantearse como estamos entregando la educación. Y siempre sale a luz el concepto de calidad, pero ¿qué significa calidad en educación? Es muy difícil definirla y sobre todo relacionarla con educación, actualmente hay muchas pruebas estandarizadas que pretenden medirla (SIMCE; PSU; INICIA; PISA; etc.)

El artículo 10 de la constitución habla del derecho a la educación, lo que abre la ventana a que la educación sea un bien de consumo, por lo que es necesario modificar ese concepto. En la actualidad las universidades privadas y los institutos profesionales han aumentado notoriamente su matrícula, y las universidades tradicionales han mantenido su matrícula, pero en un porcentaje menor. El problema es que las universidades públicas no cuentan con los recursos para mejorar su infraestructura.

En el año 2010 Chile ingresó a la OCDE, que, como miembros establece una serie de características que tiene que tener una buena educación en los países que forman parte de ellas.

Por eso la reforma educativa debe alinearse a lo planteado por la OCDE. Desde el año 2002 la OCDE ha llamado a sus miembros a la construcción de marcos de cualificación los que se han ido implementando en muchos países y ciudades en Europa y el mundo entero.

En el año 2005 el CRUNCH (Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas) ingresa al Sistema de Créditos transferibles, y luego se cambia al concepto de objetivos por competencias. Igualmente es necesario conocer que implica el Sistema de Créditos transferibles (STC), lo que será presentado a continuación.

### **5.1. Sistema de Créditos Transferibles**

El Sistema de Créditos Transferibles (en adelante SCT-Chile) nace como una respuesta a las necesidades detectadas por el Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH) a través de una evaluación de las demandas de calidad del sistema de pregrado chileno. Producto de este análisis se concluye que el sistema educacional superior del país presentaba diseños curriculares basados en contenidos excesivamente largos y centrados en el profesor, sin salidas intermedias, poco transparentes en la elaboración de los perfiles de egreso, contenidos y mecanismos de evaluación, falta de racionalidad en la carga de trabajo de los estudiantes, con planes de estudio sobrecargados y con un excesivo foco en los contenidos en desmedro de los desempeños.

Ante esta necesidad, a principios del 2000 se inicia en nuestro país el desarrollo del Sistema de Créditos Transferibles, en el contexto de los procesos de modernización de la educación superior a nivel mundial llevados a cabo en los países de Europa y otros como Canadá, Australia, Nueva Zelanda, Rusia e India, e impulsados a su vez por la participación de numerosas casas de estudio del CRUCH en el proyecto Tuning América Latina, desarrollado entre los años 2004 a 2007.

En abril de 2003, en virtud del acuerdo suscrito por los Rectores del CRUCH en la denominada “Declaración de Valparaíso”, se explicita el interés por adoptar un sistema de créditos compatible entre las universidades chilenas y con el sistema European Credit Transfer System (ECTS), de modo tal de delimitar los requerimientos académicos que se hacen a los estudiantes de acuerdo a su disponibilidad real de tiempo.

Luego, en la sesión N° 478 del CRUCH, celebrada en la Universidad Tecnológica Metropolitana en el año 2006, se toma formalmente la decisión de establecer para todos sus miembros un Sistema único de Créditos Académicos Transferibles (SCT-Chile), basado en el uso de un lenguaje común, la búsqueda de transparencia y calidad, y la generación de confianzas recíprocas.

#### **5.1.1. El sct-chile y la innovación curricular.**

Atendiendo a las necesidades de la educación superior chilena, el CRUCH desarrolla el sistema SCT-Chile apoyado por el Ministerio de Educación a través del programa MECESUP y del Fondo para la Innovación Académica (FIAC), incorporándose en su línea de trabajo el proceso de Innovación Curricular, entendida como el proceso de planificación, construcción y actualización del plan de estudios de una carrera, a partir del cual se establecen los propósitos formativos y se organiza el itinerario a desarrollar en la implementación de las asignaturas para el logro de un perfil de egreso pertinente.

Dentro de este contexto de innovación curricular, y en la búsqueda de la eficiencia del sistema chileno, el SCT Chile ha sido concebido como instrumento de garantía de diseño y gestión de calidad, que busca la pertinencia de los procesos formativos, el impacto en las tasas de retención, en el porcentaje de aprobación de los estudiantes y en el de titulación oportuna, a través de la asignación realista de créditos académicos al trabajo de los mismos. Tratando de adecuarse a las distintas realidades y culturas universitarias, se han establecido dos vías de incorporación del SCT-Chile a los planes de estudio de la educación superior, ambas vinculadas estrechamente al proceso de innovación curricular:

- Implementación del SCT-Chile en currículos en procesos de Innovación: se entiende como la incorporación del SCT-Chile durante el proceso de innovación curricular, como uno de los ejes a partir de los cuales se piensa y organiza el currículo.
- Implementación del SCT-Chile en currículos Innovados: se entiende como la incorporación del SCT-Chile en currículos que recientemente han sido innovados, por lo que cumplen con las características de un currículo pertinente y actualizado.

### 5.1.2. Lineamientos Generales.

Los acuerdos CRUCH para la instalación del Sistema han sido plasmados en la elaboración de la Guía Práctica para la Instalación del SCT-Chile del año 2007, y los acuerdos sucesivos llevados a cabo por el Consejo de Vicerrectores Académicos, con los cuales se definieron los componentes y principios del Sistema, proporcionando el marco de referencia general para su instalación en cualquier casa de estudios, pues su fin último es la implementación de este Sistema a nivel nacional.

En dicho documento se establece que el SCT-Chile busca mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, en cuanto establece como propósito estimar, racionalizar y distribuir el trabajo académico entre las diversas asignaturas que componen su plan de estudios, entendiendo que el tiempo de los estudiantes es un bien limitado, para lo cual el Sistema presenta los siguientes objetivos:

- Estimar el tiempo promedio que requiere un estudiante para el logro de los resultados de aprendizaje y el desarrollo de las competencias en una determinada asignatura.
- Promover la legibilidad de un programa de formación y la transferencia de estos créditos académicos de una institución.
- Favorecer la movilidad estudiantil universitaria.

Estos objetivos del SCT-Chile se operacionalizan en 6 principios que orientan su aplicación, los que se muestran en la siguiente tabla:

PRINCIPIO	DESCRIPCIÓN
<b>Principio 1</b>	60 créditos académicos representan el tiempo de dedicación para que un estudiante a tiempo completo logre los resultados de aprendizaje de un año del plan de formación. Este tiempo varía entre 1.440 y 1.900 horas anuales.
<b>Principio 2</b>	La asignación de créditos a una asignatura se basa en la carga de trabajo del estudiante.
<b>Principio 3</b>	Cada asignatura tiene asignado un número de créditos como proporción total anual, el que se expresa en enteros.
<b>Principio 4</b>	El trabajo total del estudiante sólo puede ser medido por aproximación, puesto que el universo estudiantil presenta alta dispersión y los métodos para recoger información tienen baja confiabilidad.
<b>Principio 5</b>	Una asignatura, no importando el plan de formación en que se encuentre, tiene un único valor en créditos al interior de una institución.
<b>Principio 6</b>	La obtención de créditos por parte de un estudiante supone una evaluación y el haber superado los mínimos establecidos.

*Cuadro N° 2: Principios que orientan la aplicación de los SCT-Chile*

De este modo, el concepto básico del Sistema es el de crédito académico, el cual se define como la unidad de valoración o estimación del volumen de trabajo académico que los estudiantes deben dedicar para alcanzar los resultados de aprendizaje o competencias, en la que se integran tanto las horas de docencia directa (o presenciales) como las horas de trabajo autónomo (o no presenciales).

Es así como un año académico para un plan de estudios jornada completa (de acuerdo al principio N° 1) equivale a 60 créditos y, por lo tanto, un plan de estudios de 4 años tendrá 240 créditos, uno de 5 años, 300 créditos, y así sucesivamente. Y se ha establecido este rango de entre 1.440 a 1.900 horas, porque se considera que permite la necesaria flexibilidad para acoger las distintas realidades de las instituciones, de las carreras y los estudiantes.

La carga académica se operacionaliza de la siguiente manera:

- Un año académico a tiempo completo equivale a 60 créditos, que corresponden a un rango de entre 1.440 a 1.900 horas de trabajo efectivo.
- Un crédito representa entre 24 y 31 horas de trabajo académico.
- Un estudiante a tiempo completo dedica a su proceso de formación académica entre 45 a 50 horas de trabajo semanal, en promedio.

Considerando que esta definición de parámetros del SCT-Chile refiere a estudiantes que cumplen planes de estudio regulares a tiempo completo, es importante señalar que la carga académica de los estudiantes de planes de estudio a tiempo parcial, sólo podrá ser una proporción de los 60 SCT- Chile anuales. Respecto a los tiempos de dedicación de los estudiantes que cursan planes de estudio a tiempo parcial, se define que éstos podrán obtener en cada período académico una proporción de los 60 créditos, en función de las horas semanales o anuales de dedicación, para cumplir con los créditos SCT-Chile requeridos para completar de forma satisfactoria un plan de estudios. A fin de asegurar la calidad del proceso formativo, la estimación de las horas de dedicación del estudiante debe ser realista. De esta forma, un estudiante que trabaja jornada completa (44 horas semanales), podrá dedicar un máximo de 30 horas semanales a sus estudios, considerando tanto las horas de docencia directa como las de trabajo autónomo. En base a lo anterior, por ejemplo, en un plan de estudios a tiempo parcial, cuyos estudiantes dedican 30 horas semanales, considerando un valor de un crédito SCT-Chile de 30 horas cronológicas y un semestre de 20 semanas, los estudiantes podrán dedicar alrededor de 600 horas de trabajo académico en un semestre, y con ello obtener 20 SCT-Chile en un semestre y 40 SCT-Chile en un año.

Teniendo en cuenta esto, el tema de la educación superior tiene que enfocarse en qué Chile queremos, pero también respondiendo a lo que quiere la OCDE, que apunta a:

- Sistema de aseguramiento de calidad
- Rediseño curricular orientado al desarrollo de competencias.
- Instalación del sistema de créditos transferibles
- Instalación del SIES: Sistema de Información de Educación Superior.

Todos estos puntos ya están operando, y todos estos puntos se consideran en la nueva reforma educativa.

## **6. MEJORANDO LA FORMACION Y EL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE.**

### **6.1. ¿Qué pasa con la formación inicial?**

La mejora de la situación de los docentes es uno de los principales desafíos enfrentados por las políticas educativas latinoamericanas, y esto se asume porque la enseñanza es una de las claves para el logro de buenos aprendizajes; y el problema en América Latina es que muchos maestros y profesores están mal preparados para la tarea. Además la gestión institucional y la evaluación no han actuado generalmente como mecanismos básicos de mejora de los sistemas de formación docente.

La formación inicial del maestro es el primer punto de acceso al desarrollo profesional continuo, sin embargo, esta ha tenido resultados relativos a pesar de que se le reconoce un papel clave en las reformas educativas. Las carreras se caracterizan por un bajo prestigio, demasiado énfasis en el método basado en la exposición oral frontal y muy poca atención a técnicas pedagógicas apropiadas para los estudiantes, y a la práctica profesional. Las prácticas profesionales son una excelente ocasión para aprender a enseñar, pero para que ese aprendizaje sea constructivo, personal y no una mera repetición de lo observado, es necesario que los estudiantes sean capaces de analizar críticamente los modelos de enseñanza que observan. Todo lo anterior constituye un punto crítico del debate educativo, lo que explica el interés existente por renovar las instituciones formadoras, definir el papel del formador de formadores, mejorar las propuestas curriculares, diseñar un sistema de inserción a la docencia y de desarrollo profesional.

## 6.2. Las nuevas propuestas curriculares.

En las propuestas de formación de las universidades e institutos de formación se pueden observar dos tendencias bien marcadas (Valliant, 2007):

- Una sobre simplificación extrema, se dice qué debe saber y qué debe enseñar.
- Falta de jerarquización, se presentan largos listados de cualidades y conocimientos que los profesores deberían tener.

Algunas investigaciones, como las relacionadas por Valliant (2006) muestran un importante déficit de calidad en los conocimientos disciplinares, así como escasa articulación con el conocimiento pedagógico y con la práctica docente. Frente a esto, ¿qué se puede hacer para que la formación inicial de los docentes no sea solo la transmisión de contenidos? Frente a esta pregunta podemos señalar que Chile desarrolló un esquema de criterios o estándares de desempeño que con algunas diferencias son aplicables a la formación inicial y al desarrollo profesional continuo. Estos estándares han sido incorporados a los criterios para acreditar los programas de formación docente, y que a su vez sirven para evaluar a los docentes y determinar sus necesidades de desarrollo profesional. Estos estándares son genéricos, es decir, son aplicables a las acciones de enseñanza realizadas por profesores en distintos niveles y especialidades. Entregan una descripción y ejemplifican los conocimientos y capacidades requeridos, de acuerdo al consenso existente respecto de lo que se considera un desempeño de calidad. Estos estándares podrán orientar más tarde la formulación de criterios específicos para los niveles y especialidades del sistema.

Los estándares expresan posiciones respecto a la enseñanza y el aprendizaje que derivan de una larga tradición pedagógica que se extiende desde Sócrates, incluyendo a Froebel, Pestalozzi y Dewey, hasta Paulo Freire. Se han incorporado asimismo, importantes aportes de la ciencia cognitiva que encontramos en las investigaciones y trabajos de Jean Piaget, Lev Vygotsky, Jerome Brunner y Howard Gardner. Recogen también lo que la investigación en el campo de la educación ha señalado como factores de la enseñanza que contribuyen al aprendizaje.

Los estándares cuentan con facetas que corresponden a las cuatro principales áreas de acción que son de responsabilidad del docente. Cada una de estas facetas cuenta con una serie de criterios que orientan la evaluación del desempeño de cada docente. A continuación se presenta cada una de las facetas con sus respectivos criterios:

**FACETA A. PREPARACIÓN PARA LA ENSEÑANZA:** organización del contenido en función del aprendizaje del estudiante. En esta etapa del proceso de enseñanza, el profesor tiene presente a sus alumnos y la materia que va a enseñarles. Basándose en su conocimiento tanto de los alumnos como del contenido de su disciplina, determina cuales serán la metas de su trabajo en el aula; selecciona o diseña actividades y materiales de instrucción apropiados; organiza la secuencia de lo que enseñará con el fin de ayudar a sus alumnos a lograr metas curriculares de corto y largo plazo, y finalmente, selecciona o diseña estrategias de evaluación informáticas. Busca que estos procesos sean armónicos entre sí. Dado que cada curso tiene alumnos con necesidades diferentes el proceso antes descrito se diseña en función de los conocimientos y de las experiencias con que los alumnos llegan al aula. Por consiguiente, es requisito de esta primera faceta que el profesor cuente con un buen conocimiento de sus alumnos. Los criterios de esta faceta son los siguientes:

<b>CRITERIO A-1</b>	El nuevo profesor demuestra estar familiarizado con los conocimientos y con las experiencias previas de sus alumnos.
<b>CRITERIO A-2</b>	El nuevo profesor formula metas de aprendizajes claras, apropiadas para todos los alumnos y coherentes con el marco curricular nacional.
<b>CRITERIO A-3</b>	Demuestra dominio de los contenidos que enseña. Hace notar relaciones entre los contenidos ya conocidos, los que están estudiando y los que proyectan enseñar.
<b>CRITERIO A-4</b>	Crea o selecciona materiales, métodos y actividades de enseñanza apropiada para los alumnos y coherente con las metas de la clase.
<b>CRITERIO A-5</b>	El futuro profesor crea o selecciona estrategias de evaluación apropiadas para los alumnos y congruente con las metas de enseñanza.

**FACETA B. CREACION DE UN AMBIENTE PROPICIO PARA EL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS.** Este campo se refiere al entorno del aprendizaje en su sentido más literal. Es decir, el ambiente de sala de clases, en que tiene lugar el proceso de enseñanza aprendizaje. El logro del rendimiento escolar depende en medida importante de los componentes sociales y afectivos del aprendizaje.

<b>CRITERIO B-1</b>	El profesor propicia un clima de equidad, confianza, libertad y respeto en su interacción con los alumnos y de ellos entre sí.
<b>CRITERIO B-2</b>	El futuro profesor establece relaciones empáticas con los alumnos.
<b>CRITERIO B-3</b>	Propone expectativas de aprendizaje desafiantes para los alumnos.
<b>CRITERIO B-4</b>	Establece y mantiene normas consistentes y consensuadas de disciplina en el aula.
<b>CRITERIO B-5</b>	El profesor procura que el ambiente físico sea seguro y propicio para el aprendizaje.

**FACETA C: ENSEÑANZA PARA EL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS.** Esta faceta incluye todo lo relativo a la enseñanza en el aula, es decir, la interacción entre profesores y alumnos. En este caso, el foco fundamental de las acciones en el aula está puesto en facilitar el proceso de conexión de los alumnos con el contenido de la enseñanza. Por contenido se entiende la materia de una disciplina: incluye conocimientos, aptitudes, percepciones y valores referidos a cualquiera de los campos de enseñanza, ya sea cognoscitivos, sociales, artísticos, físicos u otros. El principal objetivo del profesor durante el proceso de enseñanza es lograr que todos los alumnos se comprometan con su aprendizaje lo que no es equivalente a estar realizando tareas de aprendizaje. Estar comprometidos implica sentirse involucrados intelectualmente en la construcción personal de conocimientos. El profesor orienta a sus alumnos para que establezcan vínculos individuales con el contenido, procurando que este contenido encaje en sus conocimientos previos, en sus intereses, sus aptitudes, sus antecedentes culturales y personales. Asimismo, procura incentivar a los alumnos a exceder los límites actuales de sus conocimientos y de sus capacidades. Supervisa el aprendizaje que está ocurriendo, asegurándose de que los alumnos estén asimilando con exactitud la información y que comprendan y puedan poner en práctica lo que han aprendido. Verifica también que los alumnos hayan comprendido qué procedimientos se esperan de ellos durante la clase y que el tiempo se esté utilizando provechosamente.

<b>CRITERIO C-1</b>	El nuevo profesor procura que las metas y los procedimientos involucrados en el aprendizaje sean claros.
<b>CRITERIO C-2</b>	Procura que el contenido de la clase sea comprensible para los alumnos.
<b>CRITERIO C-3</b>	Más allá del conocimiento de hechos o datos, el profesor estimula a los alumnos a ampliar su forma de pensar.
<b>CRITERIO C-4</b>	El profesor verifica el proceso de comprensión de los contenidos por parte de los alumnos mediante procedimientos de retroalimentación o de información que faciliten el aprendizaje.
<b>CRITERIO C-5</b>	El profesor utiliza el tiempo disponible para la enseñanza de forma efectiva.

**FACETA D. PROFESIONALISMO DOCENTE.** Más allá del trabajo en el aula para lograr el desarrollo profesional deseado se deben respetar las etapas de aprendizaje, se necesita el apoyo de los apoderados en forma permanente. Para mejorar el aprendizaje a través del tiempo, es necesario que los profesores sean capaces de aplicar lo que enseñan con los objetivos que persigue el proyecto educativo de la institución donde trabaja y los del sistema educativo en su conjunto.

<b>CRITERIO D-1</b>	El nuevo profesor evalúa el grado en que se alcanzaron las metas de aprendizaje.
<b>CRITERIO D-2</b>	El futuro profesor autoevalúa su eficacia en el logro de resultados.
<b>CRITERIO D-3</b>	Demuestra interés por construir relaciones profesionales con colegas y participa en acciones conjuntas del establecimiento.
<b>CRITERIO D-4</b>	Asume responsabilidades en la orientación de los alumnos.
<b>CRITERIO D-5</b>	El futuro maestro se comunica con los padres de familia o apoderados.
<b>CRITERIO D-6</b>	Demuestra comprender las políticas nacionales de educación y la forma como su escuela contribuye a esas políticas.

Tal como se planteó al inicio, estos estándares son genéricos, ya que posteriormente se han desarrollado estándares específicos para cada carrera de pedagogía. Pero además de estos estándares genéricos en la formación inicial docente de calidad se deben considerar los factores que intervienen en la mejora de la tarea a enseñar, que son los que se presentan en la siguiente figura (Valliant, 2007):



**Cuadro N° 3: Factores que intervienen en la mejora de la tarea.**

Entre los cuatro grupos de factores que aparecen en la figura, la formación inicial y el desarrollo profesional son centrales. Y para que la formación no quede en mera retórica e incida efectivamente en lo que los docentes hacen en el aula y en lo que aprenden los alumnos de los centros educativos, habría que considerar, entre otras cosas:

- Establecer criterios profesionales que constituyan marcos para una buena enseñanza y que sean el requisito básico para una formación y un desempeño laboral de calidad. Se trata de un marco de actuación que toma en cuenta lo que dice la investigación y los propios docentes acerca de los conocimientos, capacidades y competencias que ellos deben tener. Los criterios profesionales también refieren a las responsabilidades de los docentes respecto a la formación integral y los logros de aprendizaje de sus alumnos, así como de su propio desarrollo profesional. Estos criterios identifican las características esenciales de una buena enseñanza, dejando espacio a distintas maneras de ejercerla. La formulación de marcos referenciales podría convertirse en importantes instrumentos para guiar al docente en el desarrollo de su trabajo diario.

- Fijar requisitos para la certificación profesional en los programas de formación inicial del profesorado que incluyan la necesidad de realización de un período de prácticas en la escuela. Durante este período el profesorado no está completamente capacitado y normalmente se consideran “candidatos” o “profesores en prácticas”. Desempeñan total o parcialmente las funciones que corresponden a los docentes plenamente cualificados en un ambiente de trabajo real (un centro educativo) durante un período de tiempo considerable y sus actividades son remuneradas. Al finalizar esta etapa y tras superar una serie de criterios de evaluación, se consideran profesionales plenamente cualificados.
- Monitorear las instituciones de formación docente mediante bases de datos actualizadas que incluyan, por ejemplo, el rendimiento por cohortes de los estudiantes. El monitoreo de las instituciones de formación debería permitir que éstas, de manera prospectiva, identifiquen las posibles demandas en educación.
- Mejorar los mecanismos de reclutamiento para diversificar el ingreso de aspirantes a la profesión docente y revertir la tendencia que sólo postulantes de bajo nivel cultural e ingresos postulen al mismo. Para lograrlo es necesario prestar particular consideración al perfil sociodemográfico de maestros y profesores y a la mejora de las condiciones de trabajo y de la estructura de remuneración e incentivos.
- Seleccionar con rigurosidad a los formadores para que ellos respondan eficazmente a los nuevos requerimientos de la formación docente. Generar condiciones para que los formadores que hoy están en la formación de docentes revisen sus marcos conceptuales y sus prácticas.
- Promover programas de inserción a la docencia como una de las opciones de política más interesantes para asegurar un buen desempeño. La forma como se aborde el período de inserción tiene una importancia trascendental en el proceso de convertirse en un profesor. Además este tema podría devenir una puerta de entrada para articular formación inicial y desarrollo profesional docente.
- Formular adecuados análisis de costos de la formación inicial y del desarrollo profesional continuo que permitan estimar las inversiones que los países de la región deberán realizar en los próximos años para preparar y capacitar tanto a aspirantes como a docentes en ejercicio. “Los docentes importan, para influir en el aprendizaje de los alumnos y para mejorar la calidad de la educación” (Valiant, 2007:221)

## 7. SISTEMA DE DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

El Sistema de Desarrollo Profesional Docente es un sistema de formación, ingreso, ejercicio, desarrollo, ascenso y retiro de las personas que ejercen la profesión docente.

Considera a profesores de aula del sistema escolar y educadoras de párvulos, acorde con los perfiles que se requieren en cada nivel. Es un proceso obligatorio para todos los docentes. La estructura del sistema de desarrollo profesional considera la carrera profesional con cinco tramos, con una permanencia mínima de cuatro años cada tramo:

<b>Desarrollo Inicial</b> <b>Desarrollo Temprano</b>	<b>BAJO EL NIVEL ESPERADO</b>
<b>Desarrollo Avanzado</b> <b>Desarrollo Superior</b> <b>Desarrollo Experto</b>	<b>SOBRE EL NIVEL ESPERADO</b>

*Cuadro N° 4: Tramos de la carrera profesional*

La naturaleza compleja de la enseñanza y validez del sistema requiere usar más de un instrumento y combinarlos adecuadamente. Los instrumentos deben estar vinculados al currículo vigente y a estándares que identifiquen el desempeño docente esperado en prácticas de aula y actividades fuera de ésta, conforme a cada tramo del sistema. En una primera etapa se consideraron los siguientes instrumentos:

- Medir conocimientos disciplinares y pedagógicos a través de prueba de conocimientos.
- Medir competencias pedagógicas a través de un portafolio enriquecido. Incluye actividades complementarias realizadas por el docente más allá del trabajo en el aula ( diseño de materiales, innovaciones docentes, proyectos desarrollados en el establecimiento, trabajo colaborativo con otros docentes, profesor tutor, mentor)

Se considera el siguiente tramo de acuerdo a los resultados obtenidos por los docentes:

<b>RESULTADO PORTAFOLIO ENRIQUECIDO</b>	<b>RESULTADO PRUEBA DE CONOCIMIENTOS DISCIPLINARES Y PEDAGÓGICOS</b>			
	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>
<b>A</b>	Desarrollo Experto	Desarrollo Experto	Desarrollo superior	Desarrollo avanzado
<b>B</b>	Desarrollo Experto	Desarrollo superior	Desarrollo avanzado	Desarrollo temprano
<b>C</b>	Desarrollo superior	Desarrollo avanzado	Desarrollo temprano	Desarrollo inicial
<b>D</b>	Desarrollo avanzado	Desarrollo temprano	Desarrollo inicial	No accede
<b>E</b>	No accede al Sistema Profesional Docente no rinde prueba de conocimientos.			

*Cuadro N°5: Tramo del Sistema que certifica el docente*

La evaluación docente es obligatoria para el sistema público, su periodicidad de evaluación se mantiene cada cuatro años para destacados, cada dos años para básicos y un año para satisfactorios. En caso que no alcance el tramo temprano al noveno año del ejercicio profesional se propone la salida del docente del ejercicio profesional. Sin embargo el proceso de evaluación de desempeño, así como la carrera profesional docente son condiciones necesarias para fortalecer la profesión; deben acompañarse de otras políticas que pueden limitar o promocionar su efectividad, tales como:

- Formación Inicial
- Desarrollo Profesional Docente
- Condiciones de trabajo (horas lectivas/no lectivas)
- Formación de directivos escolares con capacidad de gestión y liderazgo pedagógico.



## CAPÍTULO II: LA FORMACIÓN DOCENTE: EL GRAN DESAFÍO ACTUAL

### 1. UN POCO DE HISTORIA SOBRE LA FORMACION DOCENTE.

En las sociedades contemporáneas la docencia es un quehacer profesional que necesariamente requiere una formación especializada y socialmente certificada, formación que está a cargo, en general de las universidades, las que entregan el título habilitante para el ejercicio de la profesión.

Las primeras instituciones que se formaron para el estudio de la pedagogía, se remonta al siglo XIX con el surgimiento de las escuelas normales, pero no cobra importancia hasta que se crea el Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile, el que funcionó como un modelo curricular para las instituciones que luego se sumarían a la tarea de formación se estructuraban sobre la base de tres fuentes (Ávalos, 2002):

- La formación general
- La formación disciplinaria
- La formación pedagógica

“La presencia de cada uno de estas fuentes en los currículum de formación varía según el nivel de enseñanza, primando, en el caso de los profesores medios, la formación disciplinaria, que ha ocupado y aún ocupa cerca de dos tercios del tiempo total de formación” (Cox, 1990:45).

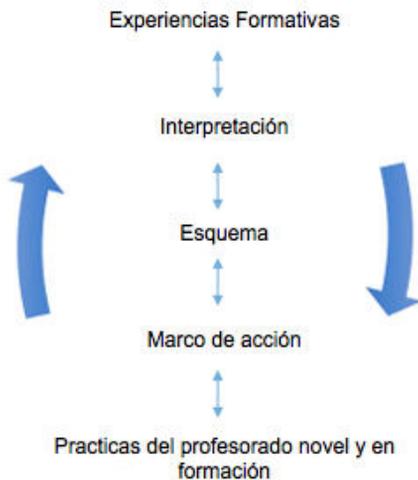
En Chile la profesión docente es reconocida como una actividad de carácter profesional. La formación de profesores es asumida tanto por universidades del Consejo de Rectores como privadas y excepcionalmente por algunos institutos profesionales, y se basa en dos componentes: formación general, formación específica o de especialidad y formación pedagógica.

La consideración de la docencia escolar como actividad profesional implica mirar con mayor detención la formación inicial docente, toda vez que es esta la que habilita para el ejercicio de la profesión. El título de profesor “es un certificado de competencia cultural que confiere a su portador un valor convencional duradero y legalmente garantizado que le permite al profesor participar del campo educativo” (Bourdieu, 2001:46).

La formación inicial de los docentes es un proceso de socialización, y un proceso de socialización secundaria más precisamente, ya que cada uno de los futuros docentes ha nacido en un campo social específico, con un capital específico y un hábitat característico, que lo define como persona. Además, su paso por el sistema educacional, que es otro proceso de socialización, ha incorporado nuevas características a esta persona.

Esta identidad personal constituida a través de la socialización primaria y secundaria han incorporado determinadas maneras de determinar lo que es ser profesor, junto a una serie de conceptualizaciones o teorías personales acerca del rol docente, de lo que es la enseñanza, de cómo desarrollarla, etc. Es con estas estructuras mentales construidas que el futuro profesor enfrenta su proceso de formación inicial docente.

La incorporación al mundo de la educación como profesional implica también un nuevo proceso de socialización, toda vez que es un orden institucional que controla el ejercicio de la docencia, donde se produce el primer choque con la realidad. Asimismo, las primeras experiencias han sido descritas como “un periodo de tensiones y aprendizajes intensos, en que se ve abocado a adquirir conocimiento profesional, pero también esforzarse por mantener cierto equilibrio personal” (Berger, 2001: 65). La acción docente concebida entonces de manera personal por el profesor debutante se formula y resignifica en la interacción con los otros profesionales. Knowles (En Goodson & Sikes, 2001) plantea el siguiente esquema para comprender cómo el profesorado principiante o novel construye su identidad.



**Cuadro N° 6: Modelo de transformación biográfica.**

Así las experiencias formativas de los profesores principiantes proveerían de marcos de interpretación de la acción docente que le servirían para guiar su práctica y contribuirían a la construcción de esquemas sobre esta base y sobre la base de su socialización en las primeras experiencias como docentes. De estos esquemas y de los marcos de acción surgiría la identidad docente del profesorado. Este planteamiento inicial será relacionado ahora con las fases que tendría el desarrollo de la identidad docente. Se asume entonces la complejidad que implica intentar comprender la construcción de la identidad profesional en relación con la historia personal, y como las distintas experiencias van proveyendo significados que sirven para la posterior construcción de modelos que pronto se asociaran a las interpretaciones y esquemas de lo que significa ser profesor y como se debe actuar en consecuencia en la zona gris y pantanosa de la práctica profesional.

Como se puede observar, la identidad profesional de los profesores se configura de manera compleja a partir de la trayectoria personal, escolar, universitaria y profesional de los docentes.

## **2. FORMACIÓN DOCENTE: DESAFIOS DE LA POLITICA EDUCATIVA.**

### **2.1. Desafíos relativos a cómo mejorar la formación docente inicial.**

Las nuevas demandas sociales hacia la educación han originado la necesidad de profundos cambios no sólo en relación con los contenidos que se enseñan, o con los modelos didácticos, sino también en relación con una redefinición de la tarea de enseñar y, por lo tanto, de la formación de los profesores.

La percepción cada vez más generalizada de un deterioro en la calidad de la educación coloca en un lugar de relevancia la necesidad de accionar, de la manera más urgente posible, sobre la calidad de los profesores.

Uno de los puntos que se debe considerar es la confección de propuestas curriculares adecuadas para la formación docente. Otro punto, tiene que ver con acortar la distancia entre la teoría y la práctica; con esto se busca organizar experiencias realmente formativas situadas en la escuela, buscando ofrecer diversidad de contextos al mismo tiempo que situaciones donde el aprendizaje docente sea posible.

## 2.2. El control de la calidad de la formación.

Dentro de las responsabilidades propias del Estado en relación con la tutela de la calidad educativa, un segundo grupo de desafíos tienen que ver con la necesidad de generar circuitos de control de la calidad académica de la formación de los futuros profesores.

Aun cuando en nuestro país todavía existen institutos profesionales que imparten las carreras de pedagogía, hay pocas dudas acerca de que el lugar de la formación inicial de los profesores es el nivel de educación universitaria. Sin embargo, es posible observar, que aún en estos lugares, no todas las ofertas de formación tienen la calidad que sería necesaria.

Para afrontar estos problemas se están poniendo en práctica estrategias relacionadas con como garantizar el nivel de la formación profesional. Entre estas estrategias se encuentran las siguientes (Aguerrondo, 2003):

- a) La acreditación académica de carreras e instituciones formadoras. El estado debe ser el garante de que quienes enseñan poseen las cualificaciones y competencias exigidas por el desempeño docente, y que éstas se les han conocido en función de haberles sido atribuido un título profesional, requisito necesario para ejercer como profesor. Es por esto, que todas las instituciones educativas deben cumplir con una serie de requisitos establecidos por el estado, dichos criterios fueron presentados en puntos anteriores. La acreditación consiste en organizar un procedimiento mediante el cual se establecen estándares de calidad académica obligatorios para las instituciones formadoras, al tiempo que se organizan mecanismos para certificar el control de calidad.
- b) Los concursos de proyectos innovadores. Otra estrategia tendiente a resguardar la calidad de la formación inicial de los profesores es la entrega de incentivos económicos a través de la organización de concursos de proyectos innovadores, susceptibles de ser financiados en la medida que cumplan con ciertos parámetros orientadores. Estos concursos se orientan a formar el sistema superior de formación docente.
- c) El mejoramiento de la calidad académica de los profesores de futuros profesores. Mejorar la calidad académica de los formadores de formadores es una tarea complicada. Las carencias por resolver tienen que ver tanto con su competencia académica disciplinar como con su idoneidad en el campo de la didáctica.

“Nuestra sociedad están envueltas en un complicado proceso de transformación. Una transformación no planificada que está afectando a la forma como nos organizamos, cómo trabajamos, como nos relacionamos y como aprendemos” (Marcelo, 2006:65).

### 2.3. Temas pendientes en la formación del profesorado.

A pesar de todo lo que hemos avanzado a nivel de formación docente, aún quedan muchos temas pendientes, que deben ser considerados para lograr una formación adecuada de los docentes que se necesitan en esta nueva sociedad del conocimiento. A continuación se presentan brevemente cada uno de estos aspectos (Marcelo, 2006):

- a) **Universidad y escuela: la laguna de los dos mundos.** Los estudiantes perciben que tanto los conocimientos como las normas de actuación en la Institución de Formación, tienen poco que ver con los conocimientos y prácticas profesionales.
- b) **Formadores de profesores universitarios y profesores supervisores de aula.** Existe un enorme distancia y falta de diálogo y compromiso compartido entre los principales formadores que influyen en los profesores en formación, debe haber un diálogo permanente entre ellos, de manera que haya una mayor coincidencia entre los modelos y prácticas docentes presentados.
- c) **Conocimiento disciplinar y conocimiento pedagógico.** La idea es que los docentes manejan a la par ambos tipos de conocimientos. No sólo deben conocer los contenidos que deben enseñar, sino contar también, con las estrategias adecuadas que le permitan hacerlo de la mejor manera posible.
- d) **Teoría y práctica: desvalorización de la teoría y adoración de la práctica.** Para ayudar a los profesores a comprender que ocurre en el aula y las razones de la conducta de los alumnos y de los formadores se requieren marcos conceptuales necesarioe para que cada profesor desarrolle su propia identidad, por lo tanto, se debe crear un equilibrio entre ambos conocimientos.
- e) **Tradición e innovación.** Este es un dilema que siempre está presente cuando se analizan los planes y programas de formación del profesorado. Gran parte de las reformas que se han ido introduciendo en la formación inicial del profesorado se han movido más en el terreno de la medición. Al igual que el punto anterior se debe buscar un equilibrio que permita considerar lo bueno que existe y considerar nuevos contenidos o estrategias.
- f) **Homogeneidad y diversidad:** profesores homogéneos para un alumno diverso. Uno de los grandes cambios que se están produciendo en nuestras sociedades es el aumento de la movilidad e inmigración, lo que se evidencia claramente en nuestros colegios. Hay una ausencia de análisis de las características que presenta el alumnado relacionados con aspectos y condicionamientos sociales del conocimiento, que se ven en aspectos como la raza, clase social, género, historia de vida, etc. La diversidad es una realidad que se debe tratar en la formación del profesorado para ayudar a los docentes en formación, así como en ejercicio, a enfrentar su tarea más positivamente.

- g) **Enseñanza y aprendizaje.** En esta sociedad del conocimiento debemos prestar atención no sólo a lo que los profesores hacen, sino que también a lo que los alumnos aprenden.
- h) **Formación inicial y formación continua.** El periodo de inserción es un periodo diferenciado en el camino de convertirse en profesor. No es un salto en el vacío entre la formación inicial y la formación continua, sino que tiene un carácter distintivo y determinante para conseguir un desarrollo profesional coherente y evolutivo.
- i) **Aprendizaje formal e informal.** Existe una gran diferencia entre estos dos tipos de aprendizaje, la cual se presenta en el siguiente cuadro comparativo (Hager, 2001):

APRENDIZAJE FORMAL	APRENDIZAJE INFORMAL
Es controlado por el docente	Es controlado por el alumno
Se planifica	No se planifica
Se desarrolla en instituciones educativas	Se desarrolla en todos lados
Es predecible y explícito	Es impredecible e implícito
Se pone énfasis en la enseñanza, en el contenido y la estructura de lo enseñado	Se pone énfasis en el que aprende, en los alumnos
Es descontextualizado	Es contextualizado
Toma forma términos de teoría y después práctica	Tiene que ver más con conocer cómo se hacen las cosas.

*Cuadro N° 7: Diferencia entre aprendizaje formal e informal.*

- j) **Aislamiento en el aula y la sociedad en red.** Generalmente se ha planteado que el trabajo del docente es unipersonal, que siempre trabaja en solitario. Sin embargo, en la actualidad, el profesorado tiene acceso a una gran cantidad de información a través de las redes de profesores, la posibilidad de realizar estudios a distancia; todo esto se hace posible gracias a las nuevas tecnologías de información y comunicación.

### 3. DIAGNÓSTICO DE NECESIDADES Y ESTRATEGIAS DE FORMACIÓN DOCENTE EN LAS UNIVERSIDADES

Actualmente se ha presentado cambios paradigmáticos en la formación del profesional de la enseñanza universitaria,

“se ha pasado a la concepción del docente como orientador, guía que acompaña al estudiante en el proceso de construcción no sólo de conocimiento sino también en el desarrollo de habilidades y valores asociados a un desempeño profesional eficiente, ético y responsable, y del estudiante como sujeto de aprendizaje” (Martinez, 2002:30).

El docente como orientador ha de ser capaz de diseñar situaciones de aprendizaje que potencien el estudiante la construcción autónoma y responsable de conocimiento, valores y habilidades profesionales en un ambiente de participación y diálogo.

#### 3.1. Estrategias de formación docente en la universidad.

Las estrategias de formación docente pueden definirse como “acciones educativas en el ejercicio de la profesión dirigidas a potenciar el desarrollo profesional del docente, es decir, a lograr su autodeterminación en el desempeño profesional” (González, 2007: 45).

El diseño de estrategias de formación docente en la universidad dirigidas a potenciar el desarrollo profesional del profesorado, debe tener en cuenta las siguientes exigencias (González, 2007)

- **Tributar a la formación integral del profesorado.** La formación no sólo debe propiciar la construcción de conocimiento y habilidades para la docencia sino también de la motivación profesional y de los valores asociados a un desempeño profesional ético y responsable, pero sobre todo debe propiciar el desarrollo de la autovaloración del profesorado acerca de su desempeño.
- **Ser flexibles y contextualizados.** Las estrategias de formación docente deben adecuarse no sólo a las necesidades sino también a las posibilidades del profesorado y a las exigencias del contexto del ejercicio de la profesión.
- **Propiciar la reflexión del profesorado y el compromiso con la calidad de su desempeño en ambientes de diálogo.** Lo que posibilita al coordinador de, programa ejercer su función orientadora del desarrollo profesional y al profesorado asumir una postura activa y comprometida en la evaluación de su desempeño profesional y en la búsqueda de alternativas para la mejora y el cambio.

La importancia de entender la formación docente como un proceso educativo permanente, dirigido a la mejora profesional, sustentado en las necesidades de los docentes y en el que la participación y la reflexión sobre el desempeño resultan herramientas esenciales en el proceso de desarrollo profesional, es destacado por Sánchez quien señala que

“el desarrollo profesional es un proceso continuo, basado en la mejora profesional y apoyado en las necesidades práctica de los docentes, que se desarrolla mediante la participación y que constituye un proceso de conducción profesional mediante el cual los docentes desarrolla estrategias cognitivas y meta cognitivas que le permitan valorar su trabajo profesional” (Sánchez, 2001:8).

#### **4. CARACTERISTICAS DEL PROCESO DE FORMACIÓN DOCENTE Y DE LOS FORMADORES DE DOCENTES**

Existen diferentes acepciones del concepto de formación. En algunos países se relaciona con educación, preparación, enseñanza, etc., de los profesores. Ranjard (1989) define la formación como “la capacidad de transformar en experiencia significativa los acontecimientos cotidianos generalmente sufridos, en el horizonte de un proyecto personal y colectivo” (Ranjard, 1989:23) Por otro lado, cuando se habla de formación del profesorado, se refiere a “un encuentro entre personas adultas. Una interacción entre formador y formado, con una intención de cambio, desarrollada en un contexto organizado e institucional más o menos delimitado” (Marcelo, 1999: 24)

Por otra parte, la formación docente en Chile utiliza diferentes conceptos en el proceso de formación de los estudiantes. Por un lado, se usa el concepto de niveles con referencia a los niveles y tipos de establecimientos del sistema educativo que requieren formación diversa de profesores. Estos son educadores pre-escolar, Básica y media. También se usa el concepto de carrera, donde caben los planes y programas de estudio de las carreras que se imparten en las instituciones de educación superior, y también se utiliza el concepto de programa, para aquellas carreras que conducen al grado académico de licenciado, magister y doctor. (Ávalos, 2003).

“El eslabón perdido en el proceso chileno es una reforma de la formación de profesores en la cual la educación de los profesores se organice en relación estrecha con el currículum nacional y los profesores tengan mentores, profesores maestros, que los acompañen de cerca en los inicios de su práctica y que se identifiquen por hacer una diferencia en el aprendizaje de los estudiantes” (Canoy, 2003: 34).

Este programa surge en un momento histórico específico, donde hay una explosión en la demanda por calidad y alta exposición de la educación en la arena pública. Su objetivo es el desarrollar actividades destinadas al fortalecimiento de la formación inicial de los docentes y a apoyar su inserción profesional en los establecimientos educacionales subvencionados y aquellos regidos por el decreto Ley N°1166 de 1980 (MINEDUC, 2009).

Los estándares indican todo aquello que el profesor debe saber y saber hacer para desempeñarse satisfactoriamente en los distintos roles y escenarios implicados en el ejercicio de la docencia. Se centran principalmente en los conocimientos disciplinarios y pedagógicos con que se espere cuenten los profesionales de la educación una vez que han finalizado su formación inicial.

Los estándares abarcan tres dimensiones:

- a) Saber.
  - Conocimiento y habilidades de la disciplina.
  - Conocimiento de las alumnas y alumnos.
  - Conocimiento escolar del currículum escolar
- b) Saber hacer.
  - Gestión de clases
  - Planificación, diseño e implementación de estrategias de enseñanza.
  - Evaluación
- c) Valórica y actitudinal.
  - Compromiso con la profesión
  - Responsabilidad profesional
  - Capacidad de reflexión pedagógica

Los estándares pedagógicos son una serie de conocimientos, habilidades y actitudes profesionales necesarias para el desarrollo del proceso de enseñanza, que debe poseer un egresado de pedagogía, independiente de la disciplina que enseñe. Debe considerar los siguientes aspectos:

- Conocimiento del currículum
- Diseño de procesos de aprendizaje y evaluación del aprendizaje
- Gestión de la clase
- Dimensión ética de la profesión

- Aprendizaje continuo
- Conocimiento sobre cómo se genera y transforma la cultura escolar.

Los estándares disciplinarios señalan que conocimiento y habilidades deben demostrar los futuros docentes en la disciplina respectiva y en su didáctica. Deben considerar los siguientes aspectos:

- Un currículum determinado
- La comprensión sobre cómo los alumnos aprenden aquella disciplina.
- Capacidad para diseñar, planificar e implementar experiencias de enseñanza aprendizaje, así como evaluar y reflexionar acerca de los logros.

Estos estándares se comenzaron a desarrollar a partir del año 2009, donde se establece el programa de Fomento de la Calidad de la Formación Docente y la construcción de los estándares orientadores. Entre los años 2011 y 2013 se crearon los estándares específicos para cada carrera de Pedagogía (Parvularia, Básica y Media con todas sus especialidades, Educación Especial).

Todos los programas de formación docente chilenos tienen un contenido curricular general, que se organiza principalmente en las siguientes áreas:

- a) De formación general. Contenidos referidos a las bases sociales y filosóficas de la educación y de la profesión docente, el sistema educativo, bases históricas, ética profesional, entre otras.
- b) De especialidad. Contenidos específicos del nivel y carrera, incluyendo menciones para la Educación General Básica y de conocimiento disciplinar para la Educación Media.
- c) Profesional. Conocimiento de los educandos (desarrollo psicológico y de aprendizaje, diversidad), del proceso de enseñanza (organización curricular, estrategias de enseñanza y evaluación, orientación de niños y jóvenes), conocimientos instrumentales para la enseñanza como las tecnologías de la información y comunicación, y los procedimientos de investigación.
- d) Práctica. Actividades conducentes al aprendizaje docente propiamente tal, desde los primeros contactos con escuelas y aulas hasta la inmersión continua y responsable de la enseñanza.

Esta ha sido la base de la formación docente de nuestro país, pero este último tiempo se ha ido enfocando a un nuevo modelo de formación; que es el currículum por competencias, tema que será presentado más adelante.

## **5. INNOVACION EDUCATIVA Y FORMACIÓN PROFESIONAL DE DOCENTES**

La mayor parte de los sistemas educativos de Latinoamérica transitan un periodo de profundas reformas, que apunta a la participación activa y creativa del personal docente, con actividades y competencias específicas. En tal contexto, ha tenido lugar un proceso de formación docente partiendo del supuesto que el mejoramiento de la calidad de la educación requiere nuevo personal y, simultáneamente, nuevas estructuras. Lo uno sin lo otro puede conducir al fracaso. Sin sobrevalorar la formación de los docentes –ya que ella diluye su potencial de cambio si no se articula con procesos de reforma de alcance institucional- puede convertirse en una función nuclear.

El éxito o fracaso de las innovaciones educativas depende en gran parte, de la forma en que los diferentes actores educativos interpretan, redefinen, filtran y dan forma a los cambios propuestos. La manera en que estos procesos mediadores operan depende de lo que los docentes piensan, sienten y hacen, y de sus concepciones acerca de diferentes dimensiones de lo educativo. Por ello, las acciones dirigidas al mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación superior, no pueden desconocer las mediaciones cognitivas, sociales y culturales que vehiculizan y posibilitan los cambios predeterminados.

Los procesos deliberados o intencionales de innovación suponen prever estrategias que articulen cambios en niveles o ámbitos subjetivos y objetivos (Gómez, 1989).

El ámbito subjetivo supone el cambio de las representaciones y teorías implícitas de los actores, desde las cuales interpretan y adaptan las innovaciones. El ámbito objetivo refiere a las prácticas que son objetos de transformación: intencionalidades, contenidos de enseñanza, estrategias metodológicas, materiales curriculares, enfoques y prácticas de evaluación” (Vigliotti, 2003:1).

### **5.1. Teorías implícitas y formación docente.**

Las teorías implícitas son representaciones mentales constituidas por un conjunto de restricciones en el procesamiento de la información que determinan, a la manera de un sistema operativo, la selección de la información que se procesa y las relaciones entre los elementos de esa información. El estudio de este contexto psicológico de creencias, representaciones y concepciones permite la explicitación de los marcos de referencia por medio de los cuales los profesores perciben y procesan la información, analizan, dan sentido y orientan sus prácticas pedagógicas.

La innovación en educación puede ser interpretada de múltiples maneras. Quizá una de las formas más comunes de entenderla es de una perspectiva funcional que la concibe como la incorporación de una idea, práctica o artefacto novedoso dentro de un conjunto, con la convicción de que todo cambiará a partir de las partes que la constituyen. La innovación educativa es un proceso multidimensionado: en ella intervienen factores políticos, económicos, ideológicos, culturales y psicológicos; y afecta a diferentes niveles contextuales: generales, del sistema escolar y del aula.

Los profesores en su proceso de aprendizaje pasan por diferentes etapas y momentos (Marcelo, 2006):

- Los profesores principiantes necesitan poseer un conjunto de ideas y habilidades críticas así como la capacidad de reflexionar, evaluar y aprender sobre su enseñanza, de tal forma que mejoran continuamente como docentes.
- Los profesores expertos presentan las siguientes características: complejidad de las destrezas, manejan una gran cantidad de conocimiento y una estructura de conocimiento profunda y multinivel.

“Los conocimientos y creencias que los profesores en formación traen consigo cuando inician su formación inicial afectan de una manera directa a la interpretación y valoración que los profesores hacen de las experiencias de formación del profesorado” (Marcelo, 2006:73).

### **5.2. Formación docente: herramienta importante en la educación**

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 que se orienta a la exploración de algunas claves para lograr que la educación responda a las

demandas de la sociedad actual en armonía con las expectativas de las comunidades, las familias y los estudiantes.

Las reformas educativas impulsadas por la casi totalidad de los países, han colocado como uno de sus focos el tema de la formación inicial y permanente de los docentes, aun cuando lo hayan hecho con diferentes énfasis y orientaciones. Sin embargo, estas reformas o no han logrado sostenerse en el tiempo o no siempre han sido capaces de convertirse en sistemas innovadores para la formación de los profesionales. 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 para educadores llegan con trayectorias escolares igualmente tradicionales “(Messina, 1999:10).

Efectivamente, en la actualidad numerosas instituciones educativas, expertos e investigadores, están reclamando abiertamente la necesidad de dar un salto en la formación de pedagogos, un salto que sea no sólo cuantitativo, sino fundamentalmente cualitativo. Un cambio que logre superar la estrategia utilizada hasta ahora, para entrar en el terreno de la reformulación estructural de las características de la formación de docentes.

### **5.3. Características globales de los modelos innovadores.**

Un modelo innovador es mucho más que la sola adición de un conjunto de aportes más o menos novedosos. Desde esta perspectiva se han identificado cinco características globales, que son los que se presentan a continuación (Murillo, 2006):

- a) Cultura innovadora. Una cultura innovadora posee un conjunto de actitudes, necesidades y expectativas, conocidas y compartidas por toda la comunidad escolar que hace que el centro tenga una actitud positiva hacia los procesos de cambio y se encuentre personalmente comprometida con la mejora del proceso formativo y sus resultados. La cultura innovadora es una forma especial de ser y de actuar del centro en su conjunto que desarrolla estrategias novedosas para dar respuesta a los problemas planteados y que trabaja por mejorar día a día. Una innovación se define por los procesos implicados y por los resultados obtenidos, pero, sobre todo, por la actitud de la comunidad educativa.

- b) Contextualización. Una segunda característica de los modelos innovadores es que su propuesta esta contextualizado en tres elementos: la institución donde se sitúa, su entorno social y geográfico y su marco histórico. De esta manera, se valida la idea de la fuerte relación existente entre el centro de formación de docentes, la propuesta pedagógica innovadora y la universidad donde se encuentra. En segundo término, los modelos están contextualizados en un entorno social y geográfico concreto, y sus propuestas dan respuesta a las necesidades y expectativas de ese entorno.
- c) Relación entre propuesta pedagógica y propuesta organizativa. Una característica global es la íntima relación existente entre la propuesta pedagógica y la organización del centro de formación docente. Con ello se valida la idea de la necesidad de que las innovaciones están sustentadas tanto en lo pedagógico como en lo organizativo. Lo pedagógico sin lo organizativo es inviable, y lo organizativo sin lo pedagógico es ineficaz.
- d) Con un claro marco teórico. Detrás de todo modelo innovador hay un marco teórico que orienta las decisiones tomadas y define las estrategias de intervención implementadas. Detrás de cada propuesto hay un concepto de docente, de sistema educativo y de sociedad surgido de las reflexiones colectivas y reflejado en el conjunto de las propuestas práctica.
- e) Enfoque de abajo hacia arriba. Para que un proceso de transformación pase de las palabras a los hechos y llegue a transformar realmente la propuesta de formación docente es necesario que la iniciativa, el impulso y la coordinación de los esfuerzos de cambio provengan del interior del centro.

#### **5.4. Aportaciones innovadoras en formación inicial de docentes.**

A continuación se presentarán algunos aportes innovadores que pueden considerarse como importantes para crear un modelo de innovación (Murillo, 2006):

- a) El desarrollo de competencias como elemento superador de los contenidos. Se entiende por competencia “el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes ejércitos en un campo desde la experiencia humana y necesarios para tener un puesto” (Barjou, 1995:28). De esta forma, la formación basada en competencias pretende ser un enfoque integral que busca vincular el sector educativo con el productivo y elevar el potencial de los individuos, de cara a las transformaciones que sufre el mundo actual y la sociedad contemporánea.

- b) La interrelación teórica práctica en la formación inicial de docentes. Tanto la teoría como la práctica son igualmente importante, por lo que ambas han de darse simultáneamente en una relación de refuerzo y complemento mutuo.

“El enfoque de formación basado en competencias, exige una nueva consideración dado que las competencias, exige una nueva consideración ya que, no sólo se aprenden en el centro de formación docente, sino que son resultados del empeño y del desempeño del futuro docente” (Bazdresch, 1998:32).

En este enfoque ya no es la práctica la que se ve supeditada a la teoría, sino que ambas dialogan y se retroalimentan en un ambiente de colaboración mutua. También considera combinar la teoría y la práctica desde los primeros momentos de la formación y a lo largo de toda ella. También todas las propuestas tienen como marco irrenunciable ofrecer prácticas de calidad para los futuros docentes. Ello se operativiza de diferentes formas: de un lado, mediante la oferta de prácticas interesantes y relevantes para la formación de los estudiantes, a través de un convenio claro de colaboración con la institución receptora; y por otro lado, con supervisores tanto en el centro de práctica como en el centro de formación docente que trabajan de forma coordinada y son especializados en las tareas de las prácticas.

La investigación como factor clave. Este enfoque utiliza la investigación como un recurso didáctico en la formación de docentes. Esta, de nuevo, íntimamente relacionado con la formación basada en competencias, dado que en el mismo, el aprendizaje se adquiere mediante un proceso de experimentación y reflexión colectiva. De esta forma, resumiendo, la investigación educativa puede asumir tres roles en la formación docente (Bazdresch, 1998):

- Por un lado, la inteligencia, en forma de metodología, como una materia en el currículo de formación docente para formar a docentes investigadores.
- Por otro lado, a través del desarrollo de investigaciones por parte de los formadores de formadores para mejorar su docencia y contribuir a la mejora de la educación.
- Por último, la investigación como recurso didáctico en la formación de docentes.

- c) Una visión transdisciplinar de la formación. Acá la docencia se organiza a través de núcleos de interés o talleres en los que convergen las diferentes disciplinas de la manera natural.

- d) Combinación de una formación generalista con la especializada. “Este binomio generalidad/especialidad ha sido objeto de un amplio debate desde la década de los setenta en la configuración de los planes de estudio de formación de maestros y sigue siendo un debate inconcluso en la actualidad” (Romero, 1998:41). Sin embargo, la mayoría de los países han optado por la formación de docentes muy especializados y expertos en temas concretos, estableciendo varias titulaciones de maestro cada una de ellas con un perfil diferente.
- e) La universidad como una organización de aprendizaje. “El aprendizaje organizativo es el proceso de construcción social por el cual una organización aprende, es decir, obtiene y utiliza nuevos conocimientos, destrezas y valores” (Senge, 2000:43) De esta forma, se aumentan las capacidades profesionales de los miembros, se fomentan nuevos métodos de trabajo y saberes específicos, y crecen las expectativas de supervivencia y desarrollo de la organización.
- f) Ofertas abiertas basadas en la utilización de las tecnologías de la información. Las tecnologías de la información y la comunicación están abriendo nuevas posibilidades para acercar la formación a los estudiantes y así ajustarse a sus obligaciones y disponibilidad horaria. De esta forma, la organización de las enseñanzas puede hacerse más flexible y adaptable a los estudiantes. Este enfoque es especialmente útil para ofrecer una formación de docentes, para la formación superior de maestros en servicio.

### **5.5. Algunas sugerencias para la formulación de políticas sobre formación docente.**

La primera idea concluyente, es que es posible mejorar, es factible hacer las cosas de manera cuantitativa y cualitativamente diferente y mejor, independiente del punto de partida y del contexto concreto.

La segunda idea es que todos quienes tienen responsabilidad en el desarrollo profesional de los maestros y profesores están imbuidos de ese optimismo, que tengan la certeza de que los cambios son posibles, que hay opciones ciertas para generar propuestas transformadoras y exitosas, y que mejorando la formación de los docentes, se está contribuyendo de una forma decisiva a la mejora de la calidad y la equidad del sistema educativo en su conjunto.

Una tercera percepción general es que se requiere una cultura innovadora que concrete el optimismo en propuestas de transformación factibles y exitosas.

Además de estas características, las propuestas exitosas comprende una serie de planteamientos generales, como son los siguientes (Murillo, 2006):

- Están contextualizadas en la realidad de un centro de formación docente concreto, su historia y su entorno.
- Son lideradas por la comunidad educativa del centro de formación docente.
- Han de tener el sustento de un marco teórico acerca de la visión del docente, la escuela, la educación y la sociedad que se aspira tener, que oriente a una serie de estrategias combinadas entre sí.
- Adaptar las estructuras organizativas del centro para ajustarse a las nuevas demandas pedagógicas.

#### **5.6. Etapas y principios de formación del profesorado.**

Todo proceso de formación pasa por una serie de etapas. Sharon Feiman (1990) propone cuatro fases en el aprender a enseñar:

- a) Fase de pre-entrenamiento. Incluye las experiencias de enseñanza previas que los aspirantes a profesores han vivido, generalmente como alumnos que pueden asumirse de forma acrítica y pueden influir de forma inconsciente en el profesor.
- b) Fase de formación inicial. Es la etapa de preparación formal en una institución específica de formación de profesorado, en la que el futuro profesor adquiere conocimientos pedagógicos y de disciplinas académicas.
- c) Fase de iniciación. Esta es la etapa de los primeros años de ejercicio profesional del profesor, durante los cuales los docentes aprenden en la práctica, en general a través de estrategias de supervivencia (Marcelo, 1991)
- d) Fase de formación permanente. Esta es la última fase e incluye todas aquellas actividades planificadas por instituciones o bien por los propios profesores para propiciar su desarrollo profesional y perfeccionamiento de su enseñanza (Marcelo, 1992)

Así como el proceso de formación cuenta con una serie de etapas, también cuenta con una serie de principios que los respaldan (Marcelo, 1999):

- a) Primer principio: concebir la formación del profesorado como un continuo. La formación del profesorado es un proceso que, aunque compuesto en fases claramente diferenciadas por su contenido curricular, ha de mantener unos principios éticos, didácticos y pedagógicos comunes independientemente del nivel de formación del profesorado.
- b) Segundo principio: integrar la formación del profesorado con los procesos de cambio, innovación y desarrollo curricular. La formación del profesorado debe contemplarse en relación al desarrollo curricular; y debe ser concebida como una estrategia para facilitar la mejora de la enseñanza.
- c) Tercer principio: conocer los procesos de formación del profesorado con el desarrollo organizativo de la escuela. Todas las investigaciones realizadas muestran la necesidad de adoptar una perspectiva organizativa en los procesos de desarrollo profesional de los docentes. La formación que adopta como problema y referencia el entorno próximo de los profesores, es la que tiene mayores posibilidades de transformación de la escuela.
- d) Cuarto principio: necesaria articulación, integración entre la formación del profesorado respecto de los contenidos propiamente académicos y disciplinares, y la formación pedagógica de los profesores. Este conocimiento didáctico del contenido debe ser destacado en su importancia como estructurador del pensamiento pedagógico del profesor.
- e) Quinto principio: necesidad de integración teoría práctica en la formación del profesorado. Durante todo el proceso de formación se debe equilibrar la teoría y la práctica en el proceso de enseñanza aprendizaje.
- f) Sexto principio: Necesidad de buscar el isomorfismo entre la formación recibida por el profesor y el tipo de educación que posteriormente se le pedirá que desarrolle. Fernández (1988) afirmaba que “en materia de formación de profesores el principal contenido es el método con que el contenido se imparte a los futuros o actuales profesores” (Fernández, 1988:12).
- g) Séptimo principio: principio de la individualización. Como elemento integrante de todo programa de formación de profesorado. Ello supone que aprender a enseñar no debe ser un proceso homogéneo para todos los sujetos, sino que será necesario conocer las características personales, cognitivas, contextuales, relacionales, etc., de cada profesor o grupo de profesores para desarrollar sus propias características y potencialidades.

## 5.7. Orientaciones conceptuales en la formación del profesorado.

Tal como existen principios en la formación docente que fueron presentados en el punto anterior, existen una serie de orientaciones que fundamentan la formación docente. Una orientación se refiere a

“un conjunto de ideas acerca de las metas de la formación del profesorado y de los medios para conseguirla. Idealmente, una orientación conceptual incluye una concepción de la enseñanza y el aprendizaje y una teoría acerca del aprender a enseñar. Estas concepciones deberían dirigir las actividades prácticas de la formación del profesorado, tales como la planificación del programa, el desarrollo de los casos, la enseñanza, supervisión y evaluación” (Feiman, 1990:230)

A continuación se presentarán cinco orientaciones, perspectivas, paradigmas o tradiciones de formación del profesorado. Se refieren a diferentes plataformas conceptuales que han influido en, o que se han derivado de la práctica de la formación del profesorado. Estas orientaciones son las siguientes (Marcelo, 1999):

- a) Orientación académica. Esta formación del profesorado destaca el papel del profesor como especialista en una o varias áreas disciplinares, siendo el dominio del contenido el objetivo fundamental en la formación del profesorado.
- b) Orientación tecnológica. Esta orientación centra su atención en el conocimiento y las destrezas necesarias para la enseñanza, estando estas destrezas derivadas de la investigación proceso-producto. Desde esta orientación, aprender a enseñar “implica la adquisición de principios y prácticas derivadas de los estudios científicos sobre la enseñanza. La competencia se define en términos de actuación” (Feiman, 1990:223).
- c) Orientación personalista. El punto central de este movimiento es la persona, con todas sus condicionantes y posibilidades. Destaca el carácter personal de la enseñanza, en el sentido de que cada sujeto desarrolla sus estrategias peculiares de aproximación y percepción del fenómeno educativo.
- d) Orientación práctica. Viene siendo el enfoque más sumido para aprender el arte, la técnica y el oficio de la enseñanza. Esta orientación se encuentra en la organización y desarrollo de las prácticas de enseñanza tanto de los profesores en formación de enseñanza primaria como secundaria.
- e) Orientación social reconstruccionista. La reflexión no se concibe como una mera actividad de análisis técnico o práctico, sino que incorpora un compromiso ético y social de búsqueda de prácticas educativas y sociales más justas y democráticas, concibiéndose a los profesores como activistas políticos y sujetos comprometidos con su tiempo.

## 6. LOS MENTORES: PIEZA CLAVE EN LA FORMACIÓN DOCENTE.

La práctica pedagógica en la formación inicial docente ha sido siempre objeto de discusión entre académicos, estudiantes y profesores en ejercicio. Cada uno la observa desde su óptica. Sin ánimo de generalizar, los académicos tutores de las universidades generalmente la miran como una actividad en que sus estudiantes pueden integrar la teoría y la práctica. Los estudiantes-profesores tienden a visualizarla como su contacto concreto con la realidad en la que se van a desenvolver y los profesores en ejercicio, desde la mirada del pragmatismo que entrega el trabajo cotidiano en el aula, critican a veces el exceso de teoría de los estudiantes y lo alejada que se encuentra la formación universitaria de la realidad de los establecimientos educacionales de enseñanza primaria y secundaria. Independientemente del énfasis, todos los involucrados concuerdan en el hecho de que la práctica pedagógica es una actividad fundamental en el desarrollo de las competencias pedagógicas y actitudinales que debe desarrollar un profesor y en la conformación de su identidad docente.

En el contexto del desarrollo del currículo de las carreras de pedagogías se concibe la práctica como motor de la formación inicial y continua, en tanto ésta vertebra el plan curricular, tanto horizontal como verticalmente, favoreciendo así una comprensión más global y compleja de la realidad.

La mentoría inserta en procesos de formación inicial docente se visualiza como una de las estrategias tendientes a generar espacios reales entre las instituciones formadoras, la escuela y el futuro profesor, es decir, conformar una “tríada formativa” situando el aprendizaje docente en la acción. Al respecto, Inostroza (2005) argumenta que

“la práctica permite construir conocimiento en relación, tanto del desempeño inicial docente como del profesor mentor, a través de un espacio de trabajo colectivo denominado comunidades de aprendizaje, en las cuales el núcleo lo constituye la tríada, conformada por los actores fundamentales del proceso de enseñanza y aprendizaje: estudiante en práctica, educador mentor y docente de la universidad” (Inostroza, 2005:56).

### 6.1. Definición y características del proceso de mentoría.

A lo largo de la historia, el concepto de mentoría ha tenido una variedad de interpretaciones en el campo profesional, tanto en el área educacional, de salud como de servicio social. A continuación se presentan algunas de las definiciones dadas por diversos autores y su evolución en el tiempo, tal como se presenta en la tabla siguiente:

AUTOR / AÑO	DEFINICIÓN
Anderson y Shannon, 1988, p. 23	Proceso entre un profesor con experiencia [mentor] y un “protégé” sin experiencia para promover el desarrollo profesional.
Roehampton, 1991, p. 65 Carruthers, 1993, p. 78	El mentor tiene un rol importante en el apoyo y evaluación del profesor aprendiz en la sala de clases.
Carruthers, 1993, p. 78	Proceso complejo, interactivo entre individuos de diferentes niveles de experiencia y experticia que incorpora desarrollo interpersonal, profesional y/o educacional, socialización, mutualidad, compatibilidad, respeto, profesionalismo, colegialidad, y cumplimiento del rol.
Field y Field, 1994, p. 12	Desde la mitología un mentor parecería necesitar cualidades de liderazgo y sabiduría, tanto como destrezas y conocimiento.
Malderez y Bodóczyk, 1999, p. 67	Un modelo de crecimiento de aprender a enseñar, cómo ayudar a cada individuo aprendiz a llegar a ser el mejor profesor.
Orland-Barak, 2003, p. 98	Los contextos en los cuales los mentores trabajan forman el carácter de su trabajo, las habilidades que desarrollan, y la naturaleza del paso desde la docencia a la mentoría; o sea mentoría es, una actividad intelectual, cultural, y contextualizada”.
Malderez y Wedell, 2007, p. 66	Es apoyar el aprendizaje individualizado de un profesor. Esto requiere de un conjunto de habilidades aparentemente diferentes.

*Cuadro N° 8: Definiciones del concepto de mentoría*

El proceso de mentoría es esencialmente una relación dinámica e interactiva de intercambio profesional entre individuos con diferentes niveles de experiencia, siendo función del más experimentado (profesor-mentor) guiar y asistir al profesional novel o en formación (estudiante-profesor) con el propósito de promover el desarrollo profesional de este último. Su objetivo principal apunta a que profesores de excelencia, con formación específica para ejercer como mentores, acompañen a los profesores principiantes en el proceso de inducción a la labor docente.

En una mentoría formal, el proceso de acompañamiento es de carácter profesional y formativo. Más que respuestas el mentor genera espacios para que ambos, pero especialmente el principiante, puedan reflexionar sobre la práctica, proceso en el cual ambos pueden desarrollar sus propias competencias docentes.

Se trata de una relación entre pares o compañeros, donde uno tiene mayor experiencia, pero ambos son profesionales que se disponen a la colaboración mutua. Las mentorías formales proveen la oportunidad de crecimiento a ambos docentes, en cuanto la reflexión profesional es un ejercicio que enriquece a ambos, pues la búsqueda de respuestas o el análisis de la práctica dan origen a nuevo conocimiento tanto para mentor como para principiante

## **6.2. Roles y funciones del profesor en el proceso de mentoría**

Según la conceptualización del proceso de mentoría, los roles y funciones del mentor están destinados fundamentales a promover conversaciones reflexivas centradas en la agenda de crecimiento personal y profesional del estudiante-profesor, profesor novel o profesor en ejercicio. Malderez y Wedell, (2007) consideran relevantes los roles y funciones que siguen a continuación:

- **Aculturador:** El mentor es responsable de ayudar al estudiante-profesor que recién llega a la escuela a entender la cultura a la cual se está incorporando.
- **Modelo:** El mentor modela no tan sólo métodos de enseñanza, sino que modela otros aspectos, tales como: el entusiasmo por el aprendizaje; la membresía a grupos profesionales; y las actitudes con sus pares, estudiantes y padres.
- **Apoyo:** El mentor cumple el rol de apoyar al estudiante-profesor a través de conversaciones cercanas y de confianza, en las cuales él tiene la función de apoyarlo y escucharlo; igualmente, la proximidad física y la disponibilidad de tiempo resultan fundamentales.
- **Patrocinador:** El mentor usará cualquier herramienta que esté a su alcance para apoyar el desempeño del estudiante-profesor.

- Educador: El mentor cumple el rol de apoyar el aprendizaje de la enseñanza en el aula del estudiante-profesor a través de la ayuda que el primero otorga al segundo para alcanzar una integración de los tipos de conocimientos que éste tiene y, a la vez, expandirlos; por tanto, una de las principales funciones del mentor será conversar y escuchar de manera intencionada y deliberada.

El mentor se caracteriza por ser un profesor con experiencia en la labor profesional docente que a través de una relación dialógica y de confianza, es capaz de guiar procesos de acompañamiento y reflexión pedagógica de profesores principiantes sobre sus propias prácticas, sobre sus dilemas, analizando creencias, concepciones que guían el actuar y promoviendo la búsqueda de opciones para desarrollar aprendizajes de calidad en todos sus estudiantes. El profesor(a) mentor apoya el desarrollo profesional del docente principiante a través del acompañamiento para el conocimiento de la cultura escolar donde éste se inserte.

A continuación, se categoriza su función desde el punto de vista de lo pedagógico, su rol como acompañante, el tipo de relación a establecer con el docente principiante y formas de apoyo profesional (CPEIP, 2015):

- Aspectos pedagógicos. El acompañamiento debe referirse a las problemáticas que plantea el principiante. Las intervenciones y el acompañamiento deben tener foco en la enseñanza. Implica realizar una observación profesional de la clase, esto conlleva mirar el tipo de habilidades (cognitivas, procedimentales y actitudinales) y el diálogo didáctico (preguntas a los estudiantes para indagar conocer el nivel de dominio, intereses, para retroalimentar acerca de las ideas planteadas así los estudiantes pueden corroborar ideas o cuestionar, promoviéndose así mayor aprendizaje) que se potencian durante su desarrollo de tal manera de orientar la práctica del principiante en esta línea.
- El rol del Mentor como acompañante. Su tarea es crear una tarea o experiencia para que el docente principiante pueda darse cuenta de lo que necesita saber para resolver una situación. Debe considerar el conocimiento que posee el principiante como tentativo e interrogarlo constantemente de tal manera de promover el aprendizaje del principiante. Y también debe apoyar la progresión del pensamiento del principiante para ir desarrollando la habilidad de observación y de “darse cuenta” a través del dialogo constante sobre la práctica profesional.

- Relación profesor mentor – profesor principiante. Debe establecer una relación de confianza de tal manera de generar un ambiente propicio para el diálogo pedagógico. Realizar una conducción dialógica de tal manera que se genere una reflexión pedagógica profesional que le permita al novel generar estrategias para el trabajo autónomo y colaborativo con los profesores de su escuela.
- Apoyo profesional. Establecer reuniones con el Director del establecimiento educacional en primera instancia para informarle sobre el trabajo a realizar como mentor así como para que él dé a conocer cuáles son las fortalezas y las debilidades de su escuela, de tal manera que le permita generar una relación de cooperación mutua y dejar capacidad instalada en la escuela para que asuma su responsabilidad en el desarrollo profesional y el apoyo pedagógico de sus docentes. Adecuarse a las expectativas que la escuela tiene del profesor principiante, sin dejar de lado los aspectos clave de su rol de mentor. Realizar un diagnóstico del curso que atiende el profesor principiante. Mantener una comunicación fluida con el Coordinador Provincial, comparta con él o ella temas sobre los cuales se pueden realizar actividades (talleres) de apoyo a los profesores principiantes (en general) y a los mentores.

El proceso de mentoría se caracteriza por realizar una relación dialógica y horizontal basada en las interacciones entre el mentor y el estudiante-profesor para una efectiva retroalimentación. Se requiere de habilidades y conocimientos adicionales. Shaw (1992:36) destaca que

“un mentor debe responder a ciertas habilidades profesionales, personales e interpersonales, tales como: ser especialistas en su área, ser capaz de inspirar y “empoderar” a otros y mostrar buenas habilidades interpersonales, ser reflexivos y analíticos, ser organizados, flexibles, creíbles y accesibles”.

En la tabla siguiente, se distinguen siete características que tributan al establecimiento de una relación de ayuda efectiva entre profesor-mentor y estudiante-profesor en contraposición con las siete características que la impiden:

ORIENTACIONES QUE AYUDAN	ORIENTACIONES QUE DIFICULTAN
<b>1. Confianza recíproca</b> (confianza, calidez, aceptación)	<b>1. Desconfianza</b> (temor, punitivo, defensiva)
<b>2. Aprendizaje cooperativo</b> (pregunta, exploración, búsqueda)	<b>2. Enseñanza</b> (formación, dar consejo, adoctrinamiento)
<b>3. Crecimiento mutuo</b> (conveniente, realista, satisfactorio)	<b>3. Evaluar</b> (fijar, corregir, dar una solución)
<b>4. Apertura recíproca</b> (espontaneidad, franqueza, honestidad)	<b>4. Estrategia</b> (planificación, maniobra, manipulación)
<b>5. Resolución de problemas compartida</b> (definición de problemas, producción de soluciones alternativas, evaluar)	<b>5. Modelo</b> (demostración, dar información, guía)
<b>6. Autonomía</b> (libertad, independencia, igualdad)	<b>6. Preparación</b> (modelamiento, dirección, control)
<b>7. Experimentación</b> (juego, innovación, intento provisional)	<b>7. Patrón</b> (estándar, estático, fijo)

*Cuadro N°9: La relación de ayuda*

Malderez & Wedell (2007) opinan que las dos funciones principales que un mentor debe hacer en su rol de apoyar el aprendizaje de la enseñanza son escuchar y conversar de manera bien informada y estructurada. Por otra parte, los autores expresan que la mentoría asociada a las tareas de observación y retroalimentación se focaliza en la evaluación de la enseñanza más que en el apoyo del aprendizaje de la enseñanza: “la mentoría más que “dar” algo, consiste en ayudar al aprendiz a descubrir y hacer las conexiones por ellos mismos (Malderez & Wedell, 2007, p.56). Se caracteriza por: la confianza mutua, el aprendizaje colaborativo, el crecimiento mutuo, la apertura recíproca, la resolución compartida de problemas, el desarrollo de la autonomía y la experimentación. La retroalimentación del mentor se debe sustentar en la escucha activa y la conversación bien informada y estructurada más que en la evaluación de la enseñanza.

En este sentido, la mentoría por sus objetivos y funciones, se presenta como un recurso fundamental, ya que (Malderez & Wedell, 2007):

- Genera un proceso constructivo (no meramente informativo) de ayuda y guía ante el aprendizaje del alumnado de nuevo ingreso, favoreciendo la optimización del aprendizaje y el desarrollo máximo del potencial humano.
- Potencia el desarrollo global del alumno (no sólo en el plano académico).
- Aporta beneficios no sólo a los que reciben la ayuda sino también a los que actúan como mentores, ya que desarrolla en ellos competencias que pueden transferir a su vida personal y a su desempeño profesional. Así mismo genera beneficios institucionales.
- Genera un recurso que sirve de puente ante periodos de transición como, por ejemplo, la entrada a la Universidad.
- Ayuda a desarrollar el más importante potencial humano y social con el que cuenta la Universidad: sus alumnos.
- Gestiona la diversidad cultural del propio centro.
- Mejora, a distintos niveles, las relaciones y comunicación de la institución: entre alumnos, profesores y entre ambos.
- Genera una alternativa real y cercana a las necesidades del alumnado, especialmente para los sujetos comprendidos en grupos de riesgo.
- Ayuda a conocer más fácil y rápidamente la nueva institución y a todos sus elementos: metodología docente, relaciones, dinámica de los estudios, sistemas de evaluación, etc.
- Ayuda al alumnado en sus aspiraciones, ampliando sus horizontes en términos de metas de aprendizaje, de desarrollo de la carrera y consolidación de un proyecto personal y profesional.

La mentoría como estrategia de orientación y ayuda es una herramienta útil que facilita al estudiante su incorporación a la Universidad en general, y a su titulación en particular, proporcionándole refuerzo académico en la superación de las exigencias académicas (desarrollo de habilidades básicas para el progreso dentro de la carrera: planificación académica, estrategias de exámenes, estilos docentes y de aprendizaje...); facilitándole además su desarrollo socio personal (mejora de su autoestima, desarrollo de competencias sociales y participativas...) y profesional (elección de optativas, potenciación del desarrollo de un plan de carrera, etc.).

### **6.3. Tipos de intervención al interior del proceso de mentoría**

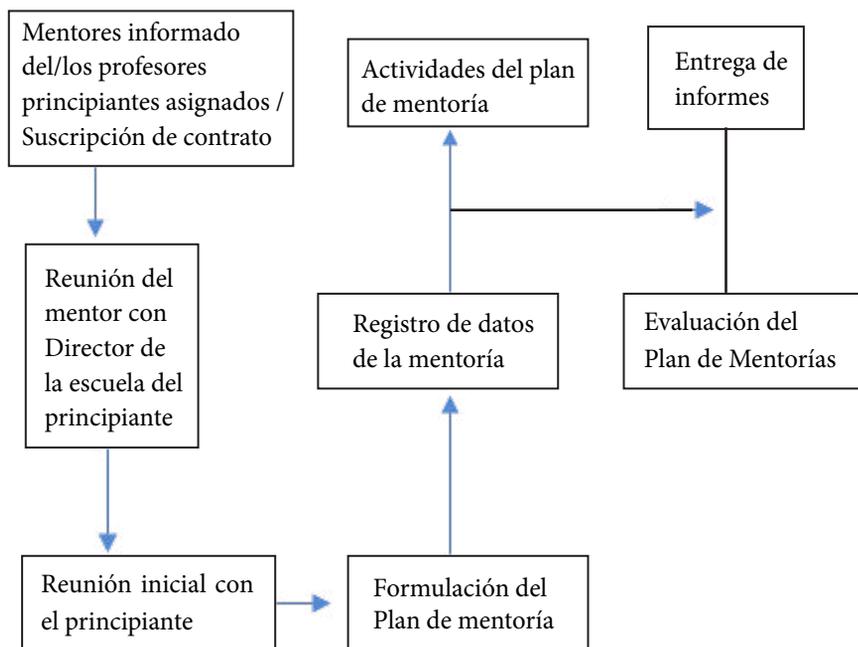
Con respecto a los tipos de intervenciones que se establecen en un proceso de mentoría Malderez & Wedell (2007), plantean tres tipos, a saber: directivas, alternativas, y no directivas.

Las intervenciones directivas se caracterizan por un discurso autoritario y prescriptivo, el educador dirige todo el proceso de intervención mientras que el estudiante-profesor sólo ejecuta las indicaciones dadas por el primero; el educador cumple un rol más bien de supervisor, por tanto responde a una relación jerárquica. En las interacciones alternativas el educador plantea al estudiante-profesor una serie de alternativas en las intervenciones de retroalimentación para que éste pueda realizar la elección más apropiada; el rol del educador se caracteriza por ser menos directivo que el anterior pero aún mantiene un control relativo del proceso de desarrollo y aprendizaje del estudiante. Por último, la relación no directiva es más bien horizontal y se caracteriza por ser más democrática y reflexiva. En ésta, el educador tiene un rol crucial en las diferentes intervenciones usando un discurso propio de un profesional experto, comprensivo, reflexivo, y flexible con el propósito de facilitar el proceso de exploración y desarrollo profesional del estudiante-profesor.

Respecto de los tres tipos de intervención presentados, es importante señalar que los tres tienen como punto final del proceso, al profesor reflexivo y autónomo, lo que supone una tendencia a establecer intervenciones no-directivas bajo un enfoque no-evaluativo. No obstante, Randall & Thornton (2001, p. 90) expresan que “pueden existir fases hacia ese objetivo que necesitan enfoques más directivos. En ciertas etapas los consejeros necesitarán tomar la conducción y prescribir; en otras etapas se puede dar al profesor mayor autonomía y libertad de conducción”. Lo fundamental es el concepto de que los supervisores/consejeros tienen opciones acerca de cómo intervenir.

#### 6.4. Proceso de mentoría anual

El Plan de Mentoría es una etapa crucial dentro del proceso anual de la mentoría como se muestra en la figura siguiente:



**Cuadro N° 10: Esquema del proceso de Mentoría anual**

Una de las actividades clave para la ejecución de la Mentoría es la elaboración del Plan de la Mentoría. Este plan es anual y como toda planificación es flexible la que se puede reprogramar según los nuevos desafíos que se presenten. Previo a la elaboración del plan, se debe considerar (CPEIP, 2015):

- Reuniones con el director del establecimiento y/o equipo directivo para conocer su dinámica de funcionamiento, sus fortalezas y debilidades así como coordinar otros apoyos que puede prestar al docente principiante desde la dirección.
- Reunión con el docente principiante el fin de conocerse, conocer sus expectativas, dar a conocer el sistema de inducción.

El Plan de mentoría, el que debe realizarse con el profesor principiante, a lo menos, debe contemplar las siguientes actividades (CPEIP, 2015):

- Identificación de la Mentoría: Datos del establecimiento, del profesor principiante, cursos que atiende.
- Diagnósticos: de la realidad en que se inserta la labor del docente principiante, autoevaluaciones iniciales tanto el profesor principiante como del mentor.
- Definición de los problemas/ desafíos reales que enfrenta el novel.
- Planificación de las actividades de la mentoría, en esta etapa es importante definir la calendarización de actividades que deben realizarse: reuniones de reflexión pedagógica, visitas al aula, trabajo personal, redacción de la reflexión personal, talleres locales.
- Ejecución: Registro de las actividades según formatos propuestos.
- Evaluación final de la Mentoría. El docente principiante realiza una autoevaluación, una evaluación de la mentoría y una evaluación del mentor. El mentor realiza una evaluación del docente principiante y de la mentoría.

### **6.5. El acompañamiento de los docentes noveles.**

En el Programa Iberoamericano de Desarrollo Profesional Docente, el acompañamiento a los docentes noveles que recién se incorporan al mundo laboral ha quedado establecido como una de las prioridades de la OEI en la perspectiva de fortalecer la profesionalización docente.

Actualmente se da un punto de inflexión entre el proceso formativo de los maestros, entre la formación inicial y la formación continua que necesitan desplegar una vez que se incorporan a la vida laboral. Hoy existe conciencia de que esta etapa es crucial para el futuro desempeño profesional de los jóvenes docentes. Son dos los principales desafíos que el desarrollo profesional enfrenta en la actualidad (Vezub 2007):

- Pasar del desarrollo profesional individual al desarrollo profesional colectivo que se hace desde la escuela.
- Pasar del desarrollo profesional centrado en el profesor que enseña, al desarrollo centrado en el Niño que aprende.

Es decir, no se debe pensar la instrucción de los docentes niveles a partir de sus necesidades, sino de la escuela en la que comienzan a trabajar. Según Vezub (2007:4) *“la capacitación centrada en la escuela se asienta en la idea de que la institución escolar es el espacio de trabajo donde surgen y se pueden resolver la mayor parte de los problemas de la enseñanza y del aprendizaje”*. En este sentido, lo primero que se debe hacer es formarse una visión de conjunto de la escuela y diseñar acciones que impulsen procesos de pensamiento compartido; es decir, desarrollar en las escuelas comunidades de aprendizajes, entendiendo las comunidades de aprendizaje como organizaciones que aprenden a aprender con otros. Las comunidades de aprendizaje se pueden definir como

“espacios de profesionalización sustentados en la cooperación y en el aprendizaje construido con los pares; esta construcción se realiza en la reflexión dialogada entre los integrantes de la comunidad, la puesta en común de sus saberes teóricos y prácticos, la indagación sistematizada, la argumentación para llegar a acuerdos sobre la comprensión y resolución de los problemas” (Carrasco, 2011:4).

Respecto al segundo desafío, a los docentes noveles se les ayuda a pasar de una concepción del desarrollo profesional centrado en la tarea del profesor, al desarrollo profesional centrado en el alumno. Pero ¿qué implica el desarrollo de una formación basada en competencias? Implica:

- **Saber sobre determinada materia.** Tener conocimiento.
- **Saber cómo intervenir.** Disponer de un conjunto de habilidades y destrezas cognitivas, emocionales, sociales, éticas y procedimentales que permitan aplicar el conocimiento que posee.
- **Saber relacionarse.** Disponer de habilidades socio emocionales.
- **Saber utilizar estratégicamente el conocimiento y perfeccionarse.** Disponer de competencias meta cognitivas.
- **Saber comprometerse.** Ajuste a valores, principios, creencias y actitudes profesionalmente válidas y colectivamente aceptadas.

Todo esto conlleva un gran desafío, ya que el contenido de la formación docente ha sido, generalmente demasiado teóricos fragmentado. No ha tenido suficientemente en cuenta que se trata de formar personas que van a desempeñar un oficio en organizaciones complejas, para la cual es necesario el desarrollo de nuevas competencias.

## **6.6. Ventajas y desventajas del uso de la mentoría.**

Los beneficios que se pueden obtener con el desarrollo de un proceso de mentorías son variados y a distintos niveles: afectan a todos los agentes implicados y a la propia institución donde se desarrolla.

A nivel de universidad, los beneficios que trae la mentorías son los siguientes (Valverde, 2003):

- Creación y desarrollo de un servicio de ayuda y orientación entre estudiantes universitarios: servicio de la propia universidad, creado por y para el estudiante.
- Desarrollo de un servicio continuado, adaptado, y centrado en las necesidades reales.
- Desarrollo de procesos de optimización y mejora de la organización universitaria: mejor coordinación; aceleración de los procesos de aprendizaje, mejora económica.
- Mejora de las relaciones en el centro: optimización de la cultura del centro.
- Se dota de mayor calidad al centro y a la institución universitaria en general.
- Mayor satisfacción y permanencia del estudiante de nuevo ingreso.

En cuanto al mentor, las ventajas que conlleva su participación en los procesos de mentorías son los siguientes (Carr, 1999):

- Desarrollo de nuevas habilidades que frecuentemente pueden ser transferidas a otras áreas de trabajo y de la vida, pero que sobre todo contribuyen a nuestro desarrollo personal.
- Desarrollo de un sentimiento de autoestima y satisfacción personal.
- Desarrollo de más energías y revitalización o renovación profesional.
- Acceso a nuevas ideas y tendencias.
- Una perspectiva de su organización o comunidad más compleja.
- Beneficios para su desarrollo profesional: desarrollo de competencias de acción.

En cuanto a los alumnos que reciben mentorías, los beneficios son los siguientes (Carr, 1999):

- Dotación de recursos para su “supervivencia” en sus estudios universitarios.
- Mayor confianza en sí mismo.
- Claridad en sus objetivos académico-profesional y las opciones que se le presentan.
- Acceso a oportunidades de hacer carrera.
- Una mayor preparación para aprovechar las oportunidades de avance personal y profesional.
- Mayor sentido de competencias para buscar soluciones.
- Asentamiento y desarrollo de su proyecto formativo y profesional.
- Desarrollo de actitudes y habilidades: toma de decisiones, autoconocimiento, relaciones sociales, mayor capacidad de comunicación.
- En definitiva, obtener respuestas y ayuda en materia de orientación personal, profesional y académica, ante un periodo tan crítico como es la transición a la universidad.

Finalmente, en relación a los posibles inconvenientes de la puesta en práctica de los procesos de mentorías a nivel organizacional, se destacan (Valverde, 2003):

- Necesidad de un gran soporte y esfuerzo organizativo.
- Apertura y confidencialidad: ya que en las relaciones sociales hay gente que, por naturaleza, es menos dada a abrirse a los demás en los aspectos que exige la mentoría.
- Dependencia: en algunos estudiantes, puede crear una dependencia en relación a su mentor y al proceso de mentorización.
- Resultados: la dificultad de medir objetivamente los resultados obtenidos a todos los niveles.
- Pensar que la mentoría es la panacea a nuestros problemas.
- Escasa tradición: existe una escasa tradición tanto literaria como de experiencias reales.

## 6.7. Elementos claves para el éxito de las actuaciones basadas en la mentoría.

Por último, cabe destacar los elementos que Gibbons y Carr (1999) señalan como las claves del éxito la mentoría:

- a) **Reflejar la cultura.** Ha de reflejar la cultura de la propia comunidad o institución, en todos los elementos y momentos de nuestra intervención.
- b) **Las claves de la mentoría natural.** Aunque la propuesta sea intencional, los elementos claves de la misma son los que provienen de la mentoría natural: compartir ideas y experiencias, discutir sueños y objetivos, demostrar capacidad de escucha, desarrollar la escucha.
- c) **Seguimiento y evaluación continua.** Requiere de un continuo seguimiento y evaluación por parte de tutores o coordinadores.
- d) **Claridad en los propósitos.** Hemos de tener siempre clara la respuesta a preguntas como; ¿por qué hemos utilizado un diseño de mentorías? ¿Cuáles son los beneficios y resultados previstos?
- e) **Apoyo de todos.** No sólo resulta fundamental la participación de los miembros de una organización, además es básica la participación y el apoyo de la dirección o altos cargos de la propia institución.
- f) **Trabajar con voluntarios.** Es esencial que la participación no sea impuesta sino voluntaria y comprometida.
- g) **Recursos y medios.** Como podemos intuir el desarrollo de actuaciones de mentorización conlleva un alto esfuerzo a nivel organizacional. En ellos resulta básico contar con óptimos recursos y medios.
- h) **Publicidad.** Difundir la realización de la experiencia para que todos los miembros de la propia institución.
- i) **Estar preparado para los cambios.** Debemos de dejar claro que supone una actuación de dichas características indicando que no se trata de un camino fácil sin tropiezos ni sobresaltos.
- j) **Innovación y renovación constante.** La puesta en práctica de procesos de mentorización necesita de una constante innovación y renovación, ya que se trata tanto de una estrategia basada principalmente en personas y de un proceso cuya intervención nunca está cerrada ni predefinida.

Para concluir, se puede señalar que el concepto de mentoría es un proceso de crecimiento y aprendizaje mutuo basado en una relación cercana y horizontal entre un profesor mentor, experto y más experimentado, y un profesor-estudiante-profesor, en proceso de formación docente y menos experimentado. En esta relación el mentor es quien acompaña, guía y apoya el proceso de formación del estudiante-profesor con el propósito de producir un mejoramiento de la práctica docente de éste. El proceso de mentoría en sí destaca las interacciones entre el mentor y estudiante-profesor como esenciales para establecer una relación dialógica y reflexiva que propenda al desarrollo profesional de ambos interlocutores. Se establece una relación eminentemente dialógica, lo que permite promover una reflexión mutua y de permanente autocrítica sobre el quehacer pedagógico cotidiano en el aula, a través de un proceso de exploración de las creencias, preconcepciones y prejuicios, especialmente del profesional en formación, y de la crítica constructiva.

La mentoría sin duda tiene un impacto significativo en la Formación Inicial Docente, puesto que la naturaleza dialógica y reflexiva de este proceso propicia el mejoramiento del desempeño docente del futuro profesional, como resultado del proceso de crecimiento, aprendizaje y cambio profesional y del desarrollo del pensamiento pedagógico y vocacional experimentado por éste. En consecuencia, un modelo de mentoría efectivo tributa a acortar los tiempos de aprendizaje del profesional en formación, pues con la ayuda del mentor, éstos se transforman en instancias de aprendizaje constructivo y significativo para el estudiante-profesor.

## CAPÍTULO III: POLÍTICAS DE FORMACIÓN DOCENTE Y EL CONTEXTO INTERNACIONAL

El debate sobre el diseño e implementación de las políticas educacionales en Chile, toman en cuenta el contexto internacional, esto queda reflejado en los temas que se abordan en este trabajo, como son: Formación, Profesión y Calidad Docente, además de subtemas como la rendición de cuentas, o la formación continua presentes en el seminario internacional, realizado en el CPEIP el año 2007 (Beca, 2012).

En el trasfondo de las políticas de formación docente se encuentran las políticas públicas que son las directrices que se impulsan desde el estado y que intentan dar respuesta a las necesidades de la sociedad. En ese sentido las políticas educacionales, desde la gestión y toma de decisiones, son un mecanismo que le permite al estado controlar y regular el sistema educativo, situación no exenta de tensiones y obstáculos. La UNESCO, en su texto para formular políticas docentes (2014), reconoce varios obstáculos.

- Altos costos, debido a la cantidad de docentes y otras medidas no salariales, por ejemplo, la entrega de formación profesional, en un servicio de buena calidad
- Capacidad institucional, es decir la capacidad para transformar la calidad profesional, aspecto complejo, porque pasa por renovar las mallas curriculares, renovar el cuerpo de profesores, integrar nuevas prácticas de investigación, establecer nuevas relaciones con las escuelas, y otros requerimientos propios de una reforma.
- Aspectos culturales, la cultura imperante que se manifiesta a través de valores, creencias, actitudes que poseen los distintos actores educativos, que a veces son un obstáculo para el desarrollo de algunas de las políticas docentes. Ellmore (2010) asocia estas trabas culturales, a las resistencias que se produce, al intentar que los docentes asuman una nueva política e implique abrir la “caja negra”.
- Otra traba, está relacionada con los liderazgos políticos

El tema del enfoque que se use para el diseño de las políticas educacionales se presenta también como relevante, definido como un cuerpo de conocimiento preexistente, y más delimitado, como un arquetipo que marca una conducción. La mirada internacional distingue dos tipos de enfoques en las políticas educacionales, a saber:

- Uno basada en el capital mercantil
- Otro bajo el capital profesional del docente

Por lo tanto, hay enfoques contrapuestos de tipo mercantil versus profesional y que pueden alcanzar puntos de dificultades a la hora del diseño e implementación de una política pública determinada. (Olave, 2016:18-19)

Las políticas en torno a la formación docente tienden a emerger con más fuerza en los momentos más críticos y se asocian a los resultados de aprendizajes a nivel de escuelas o sistemas educativos y poco con respecto a los propósitos y sentido que debiera tener la educación. La profesión docente está bajo escrutinio público, en los temas de estándares, rendición de cuentas, calidad, etc. Dentro de esa lógica, las políticas educativas en su amplio espectro “presionan pesadamente sobre la docencia y los profesores”. Cox, C (2009). Lo que en la práctica significa que los propios docentes deben asumir su desarrollo profesional, con características individuales, donde el tema de la profesionalización no se concibe como parte de un proceso continuo que dé cuenta de la trayectoria de la experiencia docente.

## **1. DETRÁS DE LA DOCENCIA PROFESIONAL. PROFESIÓN Y PROFESIONALIDAD**

Desarrollo profesional es un proceso clave dentro de la agenda más amplia de elevar el nivel y aumentar la capacidad de crecimiento social por mejorar la política y la práctica en todas las áreas de prestación del servicio público, no menos importante de la educación. Pero desarrollo profesional implica cambios en el profesionalismo. Saber cómo efectuar tal cambio depende de conocer precisamente de lo que se trata y entender cómo funciona y cómo se maneja. Las ideas presentadas a continuación apuntan a entrar en una temática que tiene subtemas de gran relevancia.

La docencia es una actividad progresivamente compleja, lo que hace que, para lograrla bien, se requieren los más altos estándares de la práctica profesional (Hargreaves y Goodson, 1996). Es la profesión central, el agente de cambio clave, en la sociedad del conocimiento de hoy. Antes de entrar a establecer períodos o fases en la profesión docente en Chile, es importante señalar algunos matices

conceptuales en torno a “profesión” y “profesionalización” o profesionalismo. Se usa la palabra «profesión» para referirse a una ocupación que controla su propio trabajo, organizado por un conjunto especial de instituciones sostenidas, en parte por una ideología particular de experiencia y servicio. La palabra ‘profesionalismo’ se refiere a esa ideología y en especial para un conjunto de instituciones.

Hargreaves y Goodson (1996: 4) se refieren a la falta de consenso, relativo al significado de profesionalismo, subrayando algo que parece bastante obvio: “profesionalidad significa diferentes cosas para diferentes personas”.

Todavía algunas interpretaciones se encuentran fuera de este consenso amplio. Para algunos, es la capacidad de influencia del profesional mismo: “profesionalidad consiste en las actitudes y comportamiento que se tiene sobre la profesión. Es una orientación actitudinal y de comportamiento que los individuos poseen hacia sus ocupaciones”. Helsby (1995:320) vincula los significados de estos conceptos a la profesionalidad del docente: “si la noción de “profesionalismo” se construye socialmente, entonces los profesores son potencialmente actores claves en esa construcción, aceptando o resistiendo el control externo y afirmando o negando su autonomía.”

## **2. CULTURA PROFESIONAL Y PROFESIONALISMO DOCENTE.**

La relación - y la distinción - entre la cultura profesional y profesionalismo son pertinentes para el examen de la esencia del profesionalismo. Sobre la base de la examinación de la mayoría de las interpretaciones y definiciones presentadas hasta ahora, así como las que se presentan a continuación, se puede argumentar que cultura profesional constituye en gran medida, lo que, en muchos casos, se considera la profesionalidad. Una interpretación de profesionalismo como “algo que define y articula la calidad y el carácter de acciones de las personas dentro de ese grupo”, (Hargreaves y de Goodson hacen referencia a interpretaciones de algunos autores, 1996:4) es indistinto de lo que pase razonablemente, se presenta como una interpretación de la cultura profesional y «principios de profesionalismo posmoderno», incluyen varios ejemplos, que equivalen a manifestaciones de la cultura profesional. Algunos autores hablan de cinco “principios de la base’ de la profesionalidad docente en el nuevo milenio y otros autores ponen énfasis sobre el consenso ideológico y las perspectivas compartidas como elementos constitutivos de la profesionalidad que se pueden considerar características de, o los principios que sustenta, la cultura profesional.

Algunas interpretaciones, ponen en duda que la profesionalidad esté constituida en gran parte, de la cultura profesional, pero evidentemente está presente. El consenso de interpretación sugiere que la profesionalidad va más allá de la cultura profesional por delinear, que el contenido de la obra realizada por la profesión, tal como se refleja en los roles aceptados y responsabilidades, principales funciones y atribuciones, entre habilidades necesarias y conocimientos y la naturaleza general de las tareas relacionadas con el trabajo.

Mientras que cultura profesional puede ser interpretada como ideologías compartidas, valores y maneras generales de y actitudes para el trabajo – “una configuración de creencias, prácticas, relaciones, lenguaje y símbolos característicos de una determinada unidad social” (Hoyle y Wallace, 2005:103) - el profesionalismo generalmente parece ser visto como la identificación y expresión de lo que se requiere y espera de los miembros de una profesión. En ese sentido implica una interpretación del profesionalismo como consenso de las “normas” que se aplica al ser y comportarse como un profesional dentro de condiciones políticas personales, organizacionales y más amplio.

Si la cultura profesional se incorpora y constituye un gran elemento del profesionalismo, es probable que haya evolucionado como tal como un subproducto inevitable de la misma, aunque no sea necesariamente una relación unidireccional. La distinción entre la cultura profesional y profesionalismo es, posiblemente, primero más de actitud que de comportamiento en su enfoque y, el profesionalismo, es más funcional que las actitudes, aunque esto puede a veces ser una distinción poco clara. De este modo, cultura profesional puede ser interpretada como la respuesta colectiva, es decir la actitud del colectivo hacia el profesionalismo que, en buena medida, define cómo funcionan.

En el contexto en el que se examina este aspecto, un elemento clave de la profesionalidad parece ser común. En el lenguaje cotidiano es aceptable hablar de profesionalismo de una persona, la mayoría de las definiciones presentadas anteriormente sugiere una concepción general de profesionalidad, como cultura profesional, como una noción colectiva: como una pluralidad, compartida por muchos. Sin embargo, los componentes básicos y los elementos constitutivos de la profesionalidad son esencialmente singulares ya que reflejan la individualidad que representa a los individuos que son la unidad constitutiva de la profesión. La unidad ‘singular’ de profesionalidad – y uno de sus elementos constitutivos claves – es, profesionalidad.

### 3. LA (SEMI) PROFESIÓN EN AMÉRICA LATINA

En América Latina, la agenda todavía tiene características del siglo XX, fue definida políticamente, socialmente y culturalmente como semi-profesión, en las condiciones del siglo XXI, sobre una base que sostienen a los sistemas escolares con características semi-profesionales. De las otras profesiones, se hizo sobre el pasado, no sobre el presente o lo que viene y lo que viene es muy exigente. La transición de semi-profesión a profesión es el movimiento mayor que tensiona y caracteriza las dinámicas más importantes del sector, tanto internamente (en instituciones formadoras, los docentes en ejercicio, sus gremios), como externamente (en Ministerios de Educación, campo político, y campo empresarial que crecientemente se involucra en la temática de educación). (Vaillant, 2007; Schwartzman, 2009)

Las bases de conocimientos de esta profesión son multidisciplinarias, son exigentes, son complejas, y como en toda profesión, no sólo basta conocer estos ámbitos: conocimiento disciplinario, conocimiento del que aprende. No sólo del que aprende psicología, ciencias de la cognición, sino del que aprende en contexto social, es decir, un profesional que además de saber sobre aprendizaje, sabe sobre aprendizaje en distintos contextos, sabe que la pobreza impacta sobre los códigos con que la niñez de ese medio, se relaciona con la experiencia escolar y las 64 experiencias de 14 países, se puede ver, ¿qué se está haciendo entre conocimiento disciplinario y conocimiento pedagógico y prácticas en formación inicial?, ¿qué está pasando con evaluación?, en relación a la carrera docente, ¿qué es esto del aprendizaje colaborativo y formación continua, donde no caben las generalidades

Aunque la formación continua es considerada un aspecto clave en el desarrollo profesional docente, la OREALC/UNESCO, 2014, señala algunos nudos críticos y que (Olave, 2016: 20), resume:

- Escasa relevancia y articulación de la formación continua
- Bajo impacto de las acciones emprendidas
- Desconocimiento de la heterogeneidad docente
- Falta de regulación de la oferta
- Poca consideración de la realidad de las escuelas y del aprendizaje colaborativo
- Dificultades para la regulación y pertinencia de la oferta de postgrados

#### 4. EL CASO DE CHILE

Ha sido un tema de controversia y recurrente, si la docencia tiene un carácter profesional, en ese sentido, existía una mirada limitada con respecto a la “profesión”. De hecho, “la primera profesionalización” habría sido de larga duración, desde mediados del siglo XIX hasta finales de la década de los ochenta del siglo XX, y se asociaba...” con la correspondiente certificación de normalista o de profesores de Estado” Núñez (2002:36). La evidencia, por lo tanto, era la posesión del título y que como señala Núñez, el concepto de “profesión” se entendía como un rol técnico de un operador calificado, coherente con la idea de encuadramiento funcionario: La segunda fase de la profesionalización, se habría iniciado en los noventa y que tiene como sello que marca la diferencia, el estatuto de los profesionales de la educación (ley N° 19.070) de 1991 y decreto de ley N° 1, de 1997, y el desarrollo profesional docente, que marca un punto de inflexión, en el tema de la profesionalización, tema que se verá más adelante y donde merece una consideración especial, la incorporación de la formación inicial docente, como el primer eslabón, y el primer estado crucial en el viaje del desarrollo profesional docente.

Resulta de interés conocer que significa que los docentes cuenten con las “capacidades profesionales” de acuerdo a Beatrice Avalos (2014), como punto de partida, la profesora y premio nacional de ciencias de la educación 2013, señala que “hay una relación directa entre condiciones de trabajo y calidad de la enseñanza”, argumentando que la docencia es una profesión y como se ve en el cuadro siguiente, se tienen que cumplir ciertas condiciones.



**Cuadro N° 11: Capacidades Profesionales**  
(Elaboración propia, a partir de entrevista a B. Ávalos (2014))

En general se cumplen las condiciones, en particular, la menos fuerte es la capacidad de tomar decisiones y se relaciona con el hecho que los docentes son parte del sistema y lo que se deriva de aquello. No es casualidad que no haya consenso con respecto a la profesionalización docente, la raíz del problema pareciera estar en que existen muchas interpretaciones en lo que se entiende por conocimiento profesional a la acción docente profesional.

La reflexión sobre la evaluación como realidad educativa compleja y heterogénea se hace imprescindible, no sólo para entender y valorar los cambios, sino para incidir sobre ellos y transformar la orientación de su significado en lo conceptual y en la práctica. Tanto, Marcelo (1999:38) e Imbernón (2002:24) hacen una descripción bastante exhaustiva de todos los modelos y/o paradigmas, pero que, para el propósito de concentrarse en la formación docente, estos autores son de bastante utilidad. De Marcelo se rescata la formación del profesorado orientada a la indagación que es coincidente con el modelo de investigación o indagativo de Imbernón (2002:74). Cuando se advertía en el resumen que uno de los problemas que enfrentan las instituciones formadoras de profesores tenía que ver con el sentido de la pedagogía, no se trataba de hallar a través de los debates, un significado único para ella, más bien lo que se quería dejar en evidencia era la falta de discusión acerca de lo que es pedagogía, de su relación con los saberes y con las ciencias que se enseñan, se plasman diversos paradigmas curriculares y de evaluación, modelos pedagógicos institucionales, etc. Independiente que algunos aceptan como eclecticismo, más bien parece un “desorden conceptual” con evidentes contradicciones, muy propio de la coyuntura y contexto actual. El tema de la pedagogía y la formación docente se aborda con mayor profundidad más adelante.

## 5. RENDICIÓN DE CUENTAS (ACCOUNTABILITY)

El concepto proviene del ámbito internacional, y está vinculado a la Nueva Gestión pública (NGP), que se da en el marco de la globalización y un sustento político neoliberal, lo que marca la diferencia es la participación de los organismos multinacionales. Hay interpretaciones que emanan de la crisis del estado benefactor, se destaca la que la asocia con la nueva economía institucional, la contestabilidad, transparencia, incentivos y el gerencialismo privado aplicado a lo público. Por ejemplo, remuneración por desempeño. Toledo (2009). El efecto de esta forma de gerencialismo, en el trabajo de los/las docentes, a través de este sistema se interpela a la responsabilidad en el aumento de la rendición de cuentas al docente, en otras palabras, los docentes tienen que “rendir cuenta”, toda vez que deben someterse a un sistema público de control de calidad sobre el ejercicio docente. En esa lógica, aparecen los sistemas de regulación o evaluación del desempeño docente y de acreditación de programas de formación docente en la educación superior. (Avalos, 2001:12)

Inicialmente pareciera existir un grado de aceptación respecto a los ejes más representativos, de este paradigma, es decir, controlar y evaluar, a juzgar por la cantidad de evaluaciones que se hacen en todos los ámbitos. Sin embargo, hay también voces disidentes que ven la rendición de cuentas como los requerimientos del mundo de la Empresa.

Con estos antecedentes, se examinan ahora las prácticas docentes, con ese propósito y para iniciar en el análisis, se recurrirá a autores como Guba (1989) que han clasificados los modelos de evaluación en dos grandes grupos: Cuantitativos y Cualitativos. El enfoque académico se sustenta en la “racionalidad técnica” que es una epistemología derivada del positivismo. Esto significa que los problemas de la práctica son meramente instrumentales, que se resuelven a partir de la aplicación de la teoría sistémica, preferentemente basada en investigaciones. Esta racionalidad considera a la práctica como “campo de aplicación” de fórmulas y técnicas concebidas como universales y verdaderas, en la medida en que se sustentan en conocimientos rigurosos y sistemáticos de base científica.

En el modelo anterior, se refuerza la visión de la práctica como campo objetivo y neutral, que en los hechos va a significar una eliminación simbólica de los sujetos concretos. El enfoque encontró respaldo teórico en la psicología evolutiva de un sujeto abstracto como en las tendencias del conductismo. De ese modo la formación pedagógica fue gradualmente dominada por el adiestramiento técnico de los docentes en habilidades operativas del “saber hacer”. Así el problema de la racionalidad técnica no se supera con un simple cambio de inmersión en la práctica. Por el contrario, todo esto puede reforzar la racionalidad en lo que tiene de mecanicista y reproductivo, dejando de lado la idea de reflexión y construcción del conocimiento en la acción.

La evaluación tradicional-cuantitativa encuentra su razón en la “pedagogía por objetivos” inspirada en las premisas del positivismo y el pragmatismo, nace ya con el obstáculo epistemológico del conductismo, cuya aspiración se limita a que el alumno logre conductas medibles y observables. Por ello mismo, la formación de profesores se ha realizado principalmente en función del “cómo hacer” asignándole a la profesión docente un carácter eminentemente técnico.

No obstante, es necesario destacar que el paradigma antes descrito se ha ido superando con la incorporación de enfoques interactivos y constructivistas que favorecen lo interdisciplinario e intercultural, la visión integrada y contextualizada de los procesos cognitivos, la identificación de las identidades sociales, estos enfoques constituyen un fundamento epistemológico y psicosocial potente que

están disponible para que sean tomados en cuenta para la formación (multi)cultural y profesional del futuro docente chileno.(Rubilar,2004). Un sistema distinto de evaluación con una concepción paradigmática que apueste al proceso unitario de enseñanza-educación, fundamenta la teoría y la praxis evaluativa en la unidad/diversidad de los procesos cognitivos-categoriales, morales-valorativos e histórico-sociales. El paradigma teórico-crítico intenta abordar este orden explicativo para dar coherencia interna al estudio de los problemas de la evaluación y la educación (Giroux, 2001) en un contexto sociohistórico que tenga como principio la formación de los sujetos sociales en educación. Así el “docente requerido” se caracteriza por ser un sujeto polivalente, profesional competente, agente de cambio, practicante reflexivo, profesor investigador, intelectual crítico e intelectual transformador. Si observamos estas características con el proyecto FID-UMCE (finales de los noventa), en relación con el discurso de este nuevo perfil pareciera seguir sin conectarse con la necesidad de un nuevo modelo de formación docente. De cualquier modo, en la actualidad el paradigma que está teniendo mejor recepción, a nivel internacional, es el orientado a la indagación. La imagen del profesor que asume este paradigma es la del profesional reflexivo y sujeto que resuelve problemas. (Marcelo, 1999: 46)

## 6. EVALUACIÓN ¿DE QUÉ NECESIDADES?

La evaluación es un proceso complejo. Las preguntas obvias son ¿Para qué evaluar? ¿Quién ha de Evaluar? Y ¿Qué Evaluar?

Para llegar a una práctica evaluativa, es importante partir de una reflexión teórica. Desde Schön (1992), se trata de recuperar los núcleos del saber para reflexionar sobre ellos y sistematizarlos es siempre un camino de desarrollo del pensamiento y la acción.

La formación es considerada un proceso que va desde el análisis de necesidades a la evaluación, con esta misma lógica se puede decir que los problemas de las prácticas dependen de los sujetos que las definen. En otras palabras, los problemas no son problemas hasta que los sujetos los identifiquen como tales. Pero una vez que están identificados, al investigador crítico le interesa teorizar la práctica en el sentido de situarla en un marco crítico de referencia para la comprensión, en un marco colaborativo, participativo de autorreflexión.

## **7. DEBATE SOBRE LA PEDAGOGÍA: REFLEXIÓN DESDE LA TEORÍA Y LA PRÁCTICA**

Los cambios y desafíos que enfrenta la educación y la pedagogía actual. A nivel macro se tendrá como referente la globalización y la reforma educacional chilena, a nivel micro se tendrán presentes tres ejes a saber: ¿Qué se entiende por pedagogía y su relación con los saberes que aportan las Ciencias de la Educación; ¿Qué tipo de saberes intervienen en los saberes prácticos?; todo, para llegar de esa manera a analizar nuevas pedagogías como la pedagogía de lenguaje, Pedagogía Crítica, Pedagogía de la Esperanza, etc.

A propósito de la época que se vive y que muchos caracterizan como de “incertidumbres”, pero lo concreto es que estamos en un cambio de época, nos encontramos en plena crisis de paradigmas, haciendo un parangón con la teoría de Kuhn, un cuerpo de ideas consensuadas por los expertos. El paradigma de la modernidad apuntaba a poner la razón como de la existencia y de esta manera, se constituían en criterio de verdad

En primer lugar, con la concepción convencional de pedagogía; esto es con aquella concepción que asume lo pedagógico como un saber más posible de ser enseñado y como el conjunto de prácticas en las cuales ese saber es operacionalizado a efectos de contribuir a la socialización de otros saberes, se caracteriza por asumir la pedagogía como el protocolo metodológico por excelencia de las llamadas ciencias de la educación

Educación no es sinónimo de Pedagogía, aunque están en completa relación, es decir, la pedagogía es la disciplina que tiene por objeto el estudio de la educación del hombre, por lo tanto, la pedagogía es la teoría de la educación, que busca el “conocimiento” del hombre, como cualidad exclusiva del ser humano. Algunos autores la definen como ciencia, arte, saber o disciplina, Pero todos concuerdan que tiene como foco de estudio la educación, es decir, tiene por objeto el planteo, estudio y solución del problema educativo.

## **8. LA PEDAGOGÍA COMO CIENCIA**

A continuación, se reflexionará sobre viejos problemas educativo-pedagógicos, a fin de proponer la idea de que la pedagogía no es una ciencia, como las “ciencias consagradas” hasta ahora, sino un complejo interdisciplinario, que a su vez tiene otros efectos en la teoría de educación y sus metodologías (Vidal, 1993:195). Para

poder dilucidar este tipo de problemas la epistemología ha sido de mucha utilidad, aunque no siempre se tengan respuestas claras. La epistemología es un producto de la modernidad y se aboca específicamente al estudio de las condiciones en que se da el proceso de construcción del conocimiento. A través de la epistemología puede ser posible dilucidar si el “conocimiento pedagógico” tiene carácter científico o no, ya que, aunque parezca extraño esta situación aún no está resuelta. La reflexión de Paul Feyerabend constituye una postura crítica al neopositivismo.

El autor no ve nada especial en la ciencia natural en relación con otras actividades humanas, aunque no queda clara su propuesta. Si la pedagogía es o no una ciencia cabe preguntarse, ¿tiene sentido esta discusión? ¿Por qué no considerar a la pedagogía como la disciplina que se dedica a investigar sobre las formas y medios para hacer más eficiente a la educación, en cada una de las etapas de los seres humanos

La propuesta de Follari se ve bosquejada en Bourdieu (2001), cuando establece ir construyendo un objeto de conocimiento científico. El sostiene que de nada sirve un cúmulo de datos, sí no hay una explicación teórica que la diferencie entre objeto real, preconstruido por la percepción y objeto científico. Bourdieu (2001:45) señala, “negar la formulación explícita de un cuerpo de hipótesis basadas en una teoría, es condenarse a la adopción de supuestos. Durkheim parte de la concepción de la Pedagogía como teoría (ciencia) – Práctica (arte) para el análisis y orientación de las actividades educativas. “Esta concepción de la Pedagogía como teoría-práctica, alude a una racionalidad pragmática que integra dos sentidos normativos: uno científico, explicativo, instrumental y otro ético, teológico, y sustantivo”. La Pedagogía es una forma de reflexionar sobre educación, estas reflexiones toman formas de teorías que, son combinaciones de ideas, cuyo objeto es dirigir la acción. Por lo tanto, la Pedagogía para Durkheim no es una ciencia, sino que es un arte, en el sentido de que es un artificio o una tecnología que está referida a un cierto conjunto de conocimientos que permiten mejorar los procesos y las prácticas educativas. Entonces la Pedagogía no tendría como fin la producción de mayor conocimiento científico, sino transformar las prácticas, brindar un servicio público, mejorarlo y transformarlo, utilizando para ello teorías más bien de corte reflexivo. Esto hablaría del “deber ser” de la educación, es decir cómo deben ser las prácticas educativas, como debe actuar el docente, cuál debe ser el perfil del egresado del sistema educativo, por lo tanto, el “deber ser” sería prescriptivo.

Durkheim (1975) considera necesaria la Pedagogía porque orienta, pero no se puede confundir con la ciencia. Es por eso por lo que postula que se debe ir elaborando una ciencia de la educación, que la define como un conocimiento básico, cuyo fin es incrementar el conocimiento científico sobre los hechos educativos, los cuales deben ser estudiados por una ciencia que hablaría no del “deber ser” de los hechos, sino sobre lo que es, es decir cómo funcionan en la práctica. La ciencia de la educación trataría de describir, analizar, interpretar y explicar, hechos del pasado o presente, en el cual investiga sus causas o efectos y no prescribe.

Su propuesta metodológica es que el científico no tiene que trabajar con prejuicios, sino científicamente, es decir, volver a los hechos para poder establecer a partir de las observaciones, leyes generales, con el fin de predecir y actuar tecnológicamente modificando la sociedad. Esta ciencia está conformada por hipótesis provisionales que han resistido a la contrastación. Cuando el habla de criterio de demarcación estaría prescribiendo qué se va a considerar como ciencia y que no, mediante el método hipotético-deductivo, sostenido sobre la idea de falsación.

Para Durkheim (1975) la Ciencia de la Educación aún no ha sido elaborada, y mientras no se elabore serán los conocimientos de otras disciplinas sociales, la base en que se sustente la Pedagogía, no ya en un saber de tipo especulativo, escolástico, sino en un saber científico, porque esa tecnología debe poseer un conocimiento científico de base para poder aplicarse.

Dewey (1975), se va a ocupar específicamente del problema de la educación. Su interés se centra en cómo debe estar vinculada con la realidad, la filosofía o la teoría y no ser pura reflexión. Plantea la posibilidad de una Ciencia de la Educación, que debe ser un conocimiento pragmático, positivista y científico, para ello se deben tomar los aportes de la Sociología, de la Psicología, y de la Economía. Dewey (1975) no habla de una Ciencia de la Educación aparte de estas disciplinas, sino que la Ciencia de la Educación se va a constituir con el aporte de las mismas, es decir como un punto a alcanzar.

Dewey (1975) plantea una estrecha vinculación entre Filosofía y la Ciencia. Destacó la necesidad de “humanizar la ciencia”, esto es, la necesidad que su desarrollo estuviera orientado por una relación de valores democráticos, para impedir que sus actividades se dirigieran a satisfacer a, determinados grupos interesados en conservar y consolidar su dominio económico y cultural. Así Dewey, se preocupa por superar el dualismo entre moral (debe ser) y ciencia (que sólo se ocupa de lo que es)

La forma en que Dewey (1975) concibe a la Ciencia de la Educación se aproxima bastante a la postura de Durkheim (1975) en relación a la Pedagogía, como teoría-práctica. Esta se refuerza si se toma en cuenta que para Dewey no hay distancia entre Filosofía y Ciencia. Desde una postura Deweyana, y a pesar de haberse referido a una ciencia de la educación, es aceptable la nomenclatura de “Ciencias de la Educación”, ya que la psicología de la Educación, la Sociología de Educación, Economía de la Educación, se constituyen como tales a partir de sus propias miradas.

Una vez desarrolladas las posturas de básicamente Durkheim (1975) y Dewey (1975), respecto al debate sobre Ciencia(s) de la Educación y Pedagogía, se tratará de establecer quién fija la científicidad del campo educativo, de aquí para adelante se van a buscar las respuestas desde la Epistemología. El discurso educativo se enfrenta con una diversidad de nombres que coexisten, a saber: Pedagogía, Ciencia(s) de la Educación, Teoría Pedagógica, Teoría de la Educación, etc.

El perfil de la Pedagogía con carácter práctico o aplicable de dicho conocimiento, cualidades que desvalorizan a la Ciencia sobre lo educativo, respecto de otras ciencias formales. Se le negó a la Pedagogía el carácter de ciencia, circunscribiéndola a teoría práctica o tecnología. El debate ha pasado a otros frentes como es el caso del estatuto científico del conocimiento pedagógico.

En el siglo XX ha ido ganando fuerza la idea de la pedagogía con soporte humanista, en otras palabras, como parte de las ciencias humanas, aunque no es el propósito de este trabajo, profundizar en este ámbito, al menos es necesario dejar enunciado que las ciencias humanas se han ido consolidando gracias a algunas corrientes epistemológicas que le han dado soporte, a saber: la fenomenología, la hermenéutica, y la teoría de la acción comunicativa. (Freire, 1998). La pregunta que es relevante aquí es la siguiente ¿Cómo se relacionan epistemológicamente la Ciencias Humanas y la Pedagogía?

Las Ciencias Humanas o Humanidades constituyen el gran soporte teórico, reflexivo y crítico desde el cual se ha pensado la Educación y la Pedagogía. La relación entre Ciencias Humanas y Pedagogía va más allá de una relación exclusivamente teórica y no se reduce sólo a pensar las grandes ideas y discursos que emanan de ambas, muy por el contrario, requieren constantes interpretaciones de su praxis histórica concreta.

## 9. LA MEDIACIÓN DEL “CAPITAL CULTURAL”.

Pierre Bourdieu (2001) insistió en que la institución escolar contribuye a reproducir la distribución del “capital cultural” y de ese modo también del espacio social. Se parte de la base que todo grupo se mueve sobre parámetros más o menos determinados: los juegos, las lecturas, los gustos, las comidas, las formas de diversión, etc. Todos estos ejemplos tienen alguna relación con el quehacer pedagógico. Bourdieu (2001) hacía una analogía entre los conceptos de “capital cultural” y “capital económico”. Por un lado, la distribución del “capital cultural” queda monopolizado por los sectores más pudientes, por otro lado, la institución escolar representa fronteras sociales que reproduce a través de su praxis pedagógica. De esta manera queda de manifiesto que existen diferentes miradas con relación a la legitimidad de la cultura y su relación con la educación. Así para Bourdieu (2001) toda cultura es arbitraria puesto que la definición es una definición social de la clase dominante que la escuela legitima. Esta orientación sitúa lo pedagógico en el contexto sociocultural, en su acepción más amplia concibe la Pedagogía, como mecanismo de intermediación cultural, como praxis social en la cual confluyen saberes especializados que se recontextualizan en virtud de procesos que en buena parte definen la práctica del maestro.

## 10. LA PEDAGOGÍA INSPIRADA EN LA HERMENÉUTICA

Una Pedagogía que se inspira en la Hermenéutica se entiende como una Ciencia Humana más que trata de repensar y reinterpretar radicalmente el sentido de la Educación. ¿De qué manera la Pedagogía se ve inspirada por la Hermenéutica? El Constante cambio e innovación cultural, los esfuerzos pluralistas en la convivencia humana, el conflicto de las interpretaciones científicas e ideológicas, el acrecentamiento de las dinámicas multiculturales, la explosión de los mass media, la mundialización del mercado, etc. Todos estos aspectos requieren una lectura e interpretación desde las Ciencias Humanas, y se presentan como un instrumento cognoscitivo. La Hermenéutica interpreta y devela los significados, nos ha enseñado a comprender la acción, organizada o no, como parte de un contexto y una comprensión siempre más amplia.

### 10.1. El Concepto “Crítico”

Se refiere al interés epistemológico que pretende capacitar a diferentes rangos de edades de personas, con el objetivo de llegar a una autodeterminación y co-determinación solidaridad en todas las dimensiones de la vida, tomando en cuenta que la realidad de las instituciones educativas no corresponde en general a ese objetivo. La autodeterminación debería expresarse a través de relaciones vitales e interpretaciones propias y personales de carácter interhumano y profesional. En lo que

se refiere a la co-determinación debería manifestarse en que todos tenemos el derecho y la posibilidad de tener condiciones sociales y políticas comunes, y por último la capacidad debería mostrarse en los derechos anteriores, esto es, autodeterminación y co-determinación. Aquí se puede llegar a arriesgar por aquellos que experimentan alguna limitación, de tipo social, de marginación, el concepto “Crítico” implica ideas sobre el sentido de vida humana, la relación individuo –sociedad, además de algunos supuestos filosóficos (significado de la infancia, de la juventud, etc.)

## 10.2. Pedagogía Crítica

Está asociada a la Escuela de Frankfurt o de la teoría crítica cuya preocupación principal se centra en la revisión de los postulados que propicien la dominación, manipulación, etc. Dentro de los representantes se destaca el aporte del latinoamericano Paulo Freire. La Pedagogía Crítica parte de un análisis de la realidad sociocultural existente. Se revela con el statu-quo. Busca una salida más racional y humana para la educación. Sus conceptos claves son: emancipación, autonomía, crítica ideológica, concienciación, compromiso político, transformación, etc. Se destaca en esta Pedagogía la importancia de la razón y de la autorreflexión crítica que estimula a docentes y estudiantes a ser críticos con su propio conocimiento, desarrollar procesos de crítica ideológica acerca de la realidad educacional, social, cultural, económica, y políticas existentes. Se apunta a llegar a un nivel de conciencia para analizar conceptos de “alienación cultural” “pseudo cultura”. La Pedagogía Crítica procura que los individuos estén en condiciones de investigar su realidad y las circunstancias sociales que determinan su vida cotidiana. Considera que las desigualdades que se dan en las escuelas, a propósito de la adquisición y distribución de conocimiento es un reflejo de las relaciones de dominación que se dan en la sociedad, de ese modo se explica el nexo entre las estructuras sociales y las prácticas opresivas en el aula.

En el fondo se propicia una nueva forma de ver y ordenar la realidad, lo que implica también reflexionar sobre nuestras propias categorías de pensamiento. El Lenguaje adquiere también un nuevo rol toda vez que no solamente sirve para nombrar lo que se quiere expresar, sino que también nos ubica dentro de ciertos tipos de relaciones sociales. Las investigaciones recientes concuerdan que no se puede pensar en el lenguaje separado del poder. Autores como Cazden, Freire, Bernstein, Bourdieu, y otros, han contribuido a lo que se puede llamar la PEDAGOGÍA DEL LENGUAJE. De hecho, todos los discursos son portadores del poder, pero algunos pueden llegar a ser discursos de dominación. Como señala Foucault el poder no sólo produce un conocimiento que distorsiona la realidad, de esa manera se podría agregar que ese conocimiento también es parte de una “verdad”.

### 10.3. Paulo Freire

La enseñanza como especificidad humana plantea como primer saber la idea de que enseñar exige seguridad, competencia profesional y generosidad. La seguridad con que la autoridad docente se mueve implica otra, la que se funda en su competencia profesional. Ninguna autoridad docente se ejerce sin esa competencia. El profesor que no lleva en serio su formación, que no estudie, que no se esfuerce por estar a la altura de su tarea no tiene fuerza moral para coordinar las actividades de su clase. Con Freire (1998) se pueden reconocer varios tipos de Pedagogía. Una de las tareas de la Pedagogía de la Esperanza es posibilitar en las clases populares el desarrollo de lenguaje.

La palabra pensada, dicha, leída, escrita, y su relación con el mundo, es uno de los objetos del conocimiento más recurrente en la obra de Freire (1998) porque el lenguaje es una envoltura material del pensamiento que media en la comprensión y en la acción de los seres humanos. Freire, sin embargo, a diferencia de Foucault no percibe el poder como una simple caja de resonancia del Estado y de sus instituciones, colaboran también los propios oprimidos siendo funcional a un sistema de dominación. La educación para empezar tiene que eliminar las contradicciones entre el educando y el educador, establecida por la Pedagogía Tradicional y de esta forma ambos se transformarán en sujetos (Freire, 1998: 90)

Después de esta mirada histórica, a través de conceptos, sociólogos, filósofos que han participado en este debate, se han podido distinguir dos grandes paradigmas. Uno que tiene su sustento en el orden y otro en el conflicto. Tanto en uno como el otro no hay miradas unívocas, muy por el contrario, se aprecia una gran cantidad de visiones. Por ejemplo, en la perspectiva crítica se pueden distinguir entre radicales o reproductivistas, de resistencia o no reproductivistas. Partiendo de la base que en principio es positivo que existan diversidad de miradas ¿No será también una valla para constituirse en un área más consolidada?

Se parte de la base que la pedagogía y el pedagogo se centran en el estudio, conocimientos y prácticas, análisis y crítica. En la medida que lo pedagógico es un saber, por ese hecho tiene un carácter discursivo, desde ese punto de vista puede ser objeto de una crítica conceptual y de sus principios que la sustentan. La Pregunta que se podría hacer es si debieran ser los epistemólogos (que no son especialistas en Ciencias de la Educación) los llamados a determinar si las Ciencias de la Educación, son o no son ciencias. Aunque con esa lógica también uno se podría preguntar y ¿qué es ciencia y qué no lo es? Queda claro que estamos ante un proceso de transición entre el paso de la Pedagogía de los Saberes a la Pedagogía de las Competencia.

## 11. RACIONALIDAD PEDAGÓGICA Y PRÁCTICA DOCENTE

En la primera parte se analizarán las prácticas pedagógicas desde la mirada crítica de diversos autores (Grundy, Gimeno Sacristán, Giroux, Freire, etc.) con el objeto de contrastar el binomio “teoría- práctica”. Las practicas pedagógicas se han ido transformando en una dimensión clave, particularmente cuando se trata de analizar los logros y debilidades de la educación. Las reformas educacionales tendrían poco sentido si no incidieran en la calidad del quehacer de los docentes en el aula.

La práctica docente lleva implícita ciertas condiciones y contradicciones, ya que esta práctica resume un cúmulo de saberes, tradiciones métodos, técnicas, habilidades y enfoques teóricos que el docente / académico/a desarrolla en su trabajo diario. Las prácticas educativas y docentes son formas de transmisión, reproducción y espacios de resistencia de saberes, conocimientos, valores prácticos y concepciones de la realidad como procesos importantes en la formación de los sujetos. La práctica docente es generalmente contradictoria; por un lado, trata de formar estudiantes críticos y creativos, y por y por el otro, da los lineamientos para el pensar y el hacer. Esta doble situación lleva a los docentes / académicos a realizar una serie de actividades desde sus referentes teóricos y empíricos, sin involucrar a los estudiantes en sus procesos de formación. Esta problemática se presenta no sólo en el aula sino en el conjunto de la institución. Las practicas pedagógicas pueden ser entendidas como acciones fundadas y dotadas de sentido, significación y legitimidad, a lo menos a los ojos del actor que las realiza (Latorre, 2004:84)

Interesa particularmente conocer, cuáles son las representaciones de los formadores de docentes sobre el papel de razonamiento informal y su incidencia en las prácticas de enseñanza. El profesor es mediador, afirma Gimeno Sacristán, entre alumno y cultura a través de su propio nivel cultural, sus propias creencias y representaciones, por la significación que asigna al curriculum en general y al conocimiento que transmite en particular y por las actitudes que tiene hacia el conocimiento. La tamización del currículo por los profesores no es un mero problema de interpretaciones pedagógicas diversas, sino también de sesgos en esos significados que, desde un punto de vista social, no son equivalentes o neutros. Entender como inciden en las prácticas de enseñanza de los formadores de docentes sus representaciones acerca del razonamiento informar puede llegar a ser un factor de interés necesario para que se comprenda mejor por qué los estudiantes difieren en lo que aprenden, las actitudes hacia lo aprendido, hacia sus propios sistemas de argumentación y sustentación de creencias y hasta en la misma distribución social de lo que se aprende.

Para Shirley Grundy “La teoría de los intereses del conocimiento, propuesto por Habermas, proporciona un marco para dar sentido a las prácticas curriculares. Se trata de una teoría sobre los intereses humanos fundamentales que influyen en la forma de constituir o construir el conocimiento (Grundy, 1987:23) Para Habermas, citado por Grundy las formas puras de placer se experimentan en la racionalidad y la forma de manifestarse, la racionalidad determinará lo que un grupo social podrá distinguir como conocimiento.

Se pueden distinguir tres intereses cognitivos:

- El interés técnico, que orienta a las ciencias empírico-analíticas, pretende controlar, el medio a través de acciones basadas en leyes con fundamento empírico. Para Shirley Grundy (1987:38) “La teoría de los intereses constitutivos del conocimiento, propuesto por Habermas, proporciona un marco para dar sentido a las prácticas curriculares. Se trata de una teoría sobre los intereses humanos fundamentales que influyen en la forma de constituir o construir el conocimiento”
- El interés práctico, que orienta las ciencias histórico-hermenéuticas, pretende interpretar el medio para interactuar con él.
- El interés emancipador, que orienta la crítica, pretende dar autonomía y responsabilidad al sujeto con base en la comprensión del conocimiento

El currículo es una construcción social “es más, la forma y objetivos de esta construcción estarán determinados por intereses humanos fundamentales que suponen conceptos de personas y de su mundo”.(Grundy, 1991:39) Según estos intereses podemos tener un currículo técnico, uno práctico o uno emancipador.

Un currículo técnico se orienta a un producto que, se supone, es el alumno. Es una visión reproductiva del currículo. Corresponde a lo que Freire llama el pensamiento bancario, es el intento de perpetuar el poder hegemónico de la cultura dominante. Este tipo de currículo es el campo más fértil para el desarrollo del currículo oculto.

Un currículo práctico se orienta a la interpretación, es decir, a la construcción de significados. Así, el contenido del currículo debería estimular la interpretación y el ejercicio del juicio a cargo tanto del alumno como del profesor.

Un currículo emancipador, tenderá a la libertad en una serie de niveles. Ante todo, en el nivel de la conciencia, los sujetos que participan en la experiencia educativa llegarán a saber teóricamente y en términos de su propia existencia cuando las proposiciones representan perspectivas deformadas del mundo- perspectivas que sirven a los intereses de dominación. En el nivel de la práctica, el currículo emancipador implicará a los participantes en el encuentro educativo, tanto profesor como alumno, en una acción que trate de cambiar las estructuras en las que se produce el aprendizaje y que limitan la libertad de modos con frecuencia desconocidos (Grundy 1991:39). Seguramente que este no es el modelo perfecto, pero es el mejor de los tres ya que, de una u otra forma, incluye a los otros dos. Es necesario observar el medio primero, luego es necesario interpretarlo, para llegar, por último, a su comprensión y obtener de esta manera la autonomía de pensamiento.

Estos procesos no son mecánicos, una alternativa de cambio la constituye la investigación sobre la propia práctica. Se caracteriza por retomar como objeto privilegiado la práctica pedagógica de quienes hacen la investigación e implica una decisión explícita de compromiso con la transformación de la realidad existente. Además de asumir un compromiso explícito de cambio en la propia práctica, este tipo de investigación asume una perspectiva histórica e interpretativa, lo que implica tomar posiciones en aspectos como la distribución del poder y la circulación de los significados. En otras palabras, este tipo de investigación está marcada política e ideológicamente. De otro lado, aquí se reconoce a los sujetos implicados, con la complejidad de sus determinaciones, como la base para las interpretaciones de la realidad, la construcción del sentido y la elaboración de soluciones.

La relación entre teoría y práctica a través de Freire, Giroux y Grundy, al respecto Freire (1978:35) señala que “la distancia epistemológica necesaria que se debe tomar de la práctica es una vía acertada para acercarse más a ella”. En otras palabras, teoría y práctica son indisolubles. Esta idea de Freire, a mi juicio, encierra una gran potencia para configurar una posición investigativa.

Una perspectiva crítica es otro factor clave y pasa también por un análisis de los objetos y mediaciones que son empleados. De este modo, se puede relacionar esta perspectiva de investigación con las ideas claves de la pedagogía crítica enunciada por H. Giroux y P. Freire.

Para Grundy el currículo es una construcción social “es más, la forma y objetivos de esta construcción estarán determinados por intereses humanos fundamentales que suponen conceptos de personas y de su mundo”. (Grundy, 1991:39) Según estos intereses podemos tener un currículo técnico, uno práctico o uno emancipador.

Un currículo técnico se orienta a un producto que, se supone, es el alumno. Es una visión reproductiva del currículo. Corresponde a lo que Freire llama el pensamiento bancario, es el intento de perpetuar el poder hegemónico de la cultura dominante. Este tipo de currículo es el campo más fértil para el desarrollo del currículo oculto.

Un currículo práctico se orienta a la interpretación, es decir, a la construcción de significados. Así, el contenido del currículo debería estimular la interpretación y el ejercicio del juicio a cargo tanto del alumno como del profesor.

El dilema del método. Dado que hay una decisión explícita del cambio y un reconocimiento de las condiciones de posibilidad del mismo, la investigación sobre la propia práctica se orienta hacia preguntas auténticas, de tal suerte que la naturaleza de la pregunta y el interés explícito de los sujetos de la investigación es lo que determina la decisión sobre el diseño y el enfoque investigativo por el que se opte.

Las innovaciones en la práctica docente se pueden dar, con el análisis, el cuestionamiento y el conocimiento de las condiciones reales del docente en el aula. La formación teórica y metodológica es una tarea compleja en la formación inicial de los futuros profesores, en el Departamento de formación pedagógica, se debieran buscar las condiciones para que los estudiantes se apropien de un cuerpo de nociones que les permita diferenciar enfoques teóricos y reconceptualizar sus propias nociones de lo educativo

La práctica educativa asume un perfil participativo y colaborativo en la cual la investigación educativa se plantea como un análisis crítico orientado hacia la transformación de las propias prácticas, los entendimientos y valores educativos de quienes intervienen en el proceso, así como de las estructuras sociales e institucionales en las que están inmersos.

Para las instituciones formadoras de profesores se requiere construir un espacio dialógico, al estilo “freiriano” para producir una relación simétrica y en donde algunos grupos de los alumnos también debieran aportar a la construcción y resignificación del conocimiento, a participar como un derecho. Se sugiere un rediseño de los roles tradicionales de relación alumno-profesor, donde se promuevan procesos dialógicos que apunten a la construcción social y personal del conocimiento. La tríada de una educación pasiva y memorística; el academicismo y el olvido de las emociones en la enseñanza, corresponden a tres dimensiones de la práctica pedagógica que resultan de las interpretaciones y que afectan la calidad de la educación.

Finalmente, para lograr la transformación real de las situaciones educativas, se necesita una teoría de cambio, es decir, una estructura conceptual que vincule la investigación con la práctica superando en primer lugar la contradicción teoría-práctica. Supone un enfoque de la verdad y de la acción como social e históricamente construida. Es en sí misma un proceso histórico de transformación de las prácticas, entre prácticas y situaciones y entendimientos de ellas. Implica relacionar las prácticas, entendimientos y situaciones entre sí, o sea, descubrir correspondencias o ausencia de correspondencias entre entendimientos y prácticas, entre prácticas y situaciones o entre entendimientos y situaciones. Por lo tanto, el investigador avanza en la comprensión de cómo sus prácticas son construcciones sociales en la historia de las situaciones e instituciones educativas en las que trabaja. En segundo lugar, la teoría del cambio intentará descubrir qué condiciones de “objetividad” y “subjetividad” limitan las situaciones y cómo podrían cambiar unas y otras entendidas desde un enfoque dialéctico de la racionalidad que rechaza el determinismo y el cientificismo de la primera y el relativismo de la segunda.

La práctica reflexiva se ha convertido como un motor para la mejora de la formación del profesorado y pensada en la potenciación y el desarrollo de la innovación educativa y de la mejora de la práctica de la enseñanza.

Para empezar, cualquier sistema de formación o permanente del profesorado, ya sea del estado, región o institución educativa o universidad, tiene siempre cuatro elementos, cuatro subsistemas y dos de ellos fundamentales.

- El primero, es el sistema de orientación que ofrece las razones pedagógicas, filosóficas, incluso ideológicas, para desarrollar el modelo de formación, cómo después es implementado.
- El segundo elemento es la manera de cómo se organiza ese sistema de formación, hay una institución que se accede a él, de determinada manera, con pruebas con determinados tipos de acreditaciones, de determinados niveles.
- El tercero, después del modelo de sí mismo, se implementa, se desarrolla, lo que se llama el modelo de formación.
- Por último, a lo largo de su proceso de desarrollo, se implementan determinadas actividades o instrumentos para evaluarlos.

Los dos componentes fundamentales son el componente de orientación, es decir, se dan las razones o los fundamentos, porque o el sentido final, de actuar cómo se actúa en la formación del profesorado y luego el sistema de intervención, que es ya la substantación, la implementación en la práctica de estas ideas pedagógicas, de estas filosofías o de estas ideas en torno a lo que significa la educación y la escolarización en el siglo XXI.

Estos son los cuatro modelos, vigentes en la actualidad, en mayor o menor grado en el campo internacional, de los modelos de formación del profesorado.

- Academicista, el modelo academicista sobre todo presente en la educación secundaria, hasta la universitaria, donde se defiende la idea que para enseñar basta con ser profundo conocedor de la disciplina, idea que tiene poco respaldo, poca evidencia científica.
- El modelo mayoritario, es el modelo tecnológico, sobretodo en la formación inicial del profesorado, se parte del conocimiento disciplinar y mediante una serie de estrategias y procedimientos de aplicación unilineal, no problematizador, se aplican a la práctica, aquellos conocimientos generales, siempre con una lógica deductiva.
- El modelo emergente, desde unos veinte años, de práctica reflexiva, que ofrece algunos resultados esperanzadores, es un modelo fuertemente experimental, basado en el conocimiento práctico.
- Y finalmente, el modelo socio crítico trata sobretodo de formar a los docentes críticos para que contribuyan a formar una sociedad más justa, igualitaria y equitativa.

Estos provienen de los informes internacionales, que han dado pistas e ideas, en las cuales se están fundamentando las actuales transformaciones de la formación del profesorado, particularmente relevante en América Latina, ha sido el informe IP del año 2011 y luego los informes ya clásicos de la OCDE.

Los dos informes Mc Kinsey conocidos a nivel internacional, que se han centrado en estudiar como los países que obtienen mejores resultados en la enseñanza y aprendizajes de los estudiantes, han alcanzado esos niveles. Las conclusiones del último informe, es categórico: El éxito educativo depende de la formación del profesorado.

Se pueden extraer de esos estudios dos evidencias:

- La primera, tiene que ver con que la calidad del sistema de enseñanza de un país, no es nunca superior, a la calidad pedagógica, a la calidad profesional de sus docentes.
- En el segundo lugar, la otra evidencia y del sentido común, es que la única forma de mejorar los resultados, a nivel de la enseñanza de un país, es mejorar el final, la calidad de la enseñanza.

El lento avance del campo “práctico” del subsistema de intervención vía las prácticas en algunos países, permanecen anclados a modelos reproductivos unidireccionales y fuertemente autoritarios, en el sentido pedagógico del término. Se debe sobre todo por la poca difusión de la mejora de las prácticas de las innovaciones se debe sobre todo a la escasa aplicabilidad de las evidencias que se conocen hoy, en los estudios sobre conocimiento profesional.

¿Cuáles son las evidencias?

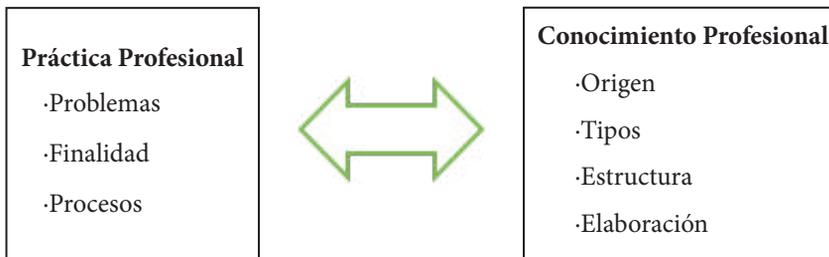
Responden a estas dos preguntas

Desde el campo de estudios del desarrollo profesional docente, se quiere saber desde hace treinta años el origen en torno a cuál es el conocimiento que habilita para un ejercicio competente de la práctica profesional.

La segunda evidencia, es cómo se puede transformar ese saber en contenido curricular, cómo se pueden formalizar esos conocimientos, para plasmarlos en una malla curricular.

En definitiva, se ha tratado de responder ¿qué se ha aprendido? ¿qué se sabe al respecto? Estudios sobre el conocimiento profesional (Fullan, 1998)

- Procesamiento de la información: planificación, toma de decisiones y teoría y creencias del docente.
- Conocimiento experto: Estudio sobre principiantes y expertos.
- Conocimiento práctico: conocimiento personal práctico y conocimiento del aula.
- Conocimiento base para la enseñanza: conocimiento de contenido pedagógico y conocimiento de la materia.



**Cuadro N°12: Práctica profesional v/s Conocimiento Profesional**

Estas son las líneas de investigación, que a nivel internacional se han desarrollado para dar respuesta a lo anterior:

- Los modelos de procesamiento cognitivista.
- Los modelos de procesamiento de la información, centrados en como el docente planifica la enseñanza, toma de decisiones en el aula, toma de decisiones interactivas.
- Y los modelos centrados en las teorías de su pensamiento. Las teorías y las creencias del docente.

Otra línea de investigación ha tratado de comparar el pensamiento y acción del docente debutante y los experimentos y las dos que se encuentran más fructíferas en la actividad, son las líneas en torno a conocimiento práctico y la línea de Shulman en Stanford, en los años ochenta del siglo XX, en torno al conocimientos didácticos del contenido, un constructo muy potente, multidimensional que sirve para comprender cómo el profesor transforma las estructuras disciplinarias en formas pedagógicamente asimilables para los estudiantes.

Otras evidencias importantes, que están teniendo un impacto muy fuerte en la transformación de los modelos de formación inicial, como la racionalidad técnica, es decir, la concepción lineal, de cómo se transporta el conocimiento didáctico al conocimiento pedagógico, aprendido en las escuelas de formación del profesorado, a la práctica docente, es una hiper simplificación, porque intenta explicar el proceso real de razonamiento que los docentes competentes, utilizan para identificar problemas y para resolverlos de manera exitosa, de manera efectiva, y eso ocurre porque asigna a la enseñanza de manera prioritaria, una certidumbre de lo que realmente carece.

Otro elemento, que ha tenido un gran impacto en la transformación de los currículos de formación inicial. Se ha planteado una doble dialéctica entre lo teórico y lo práctico, y entre el individuo y la sociedad como núcleo de investigación. Acción, entendida como proceso participativo y colaborativo de autorreflexión. Al investigador activo le interesa teorizar la práctica, en el sentido de situarla en un marco crítico de referencia para la comprensión y hacer que sea racional, oportuna y prudente.

No se puede soslayar el tema de cómo entender del conocimiento profesional docente, que algunos denominan “saber docente” o “saber pedagógico”, que no se construyen solo de conocimientos teóricos que se entregan en la formación inicial, sino que deben estar en concordancia con la teoría, la práctica y la reflexión de sus actos. (Carrasco, 2016).

## 12. COMPONENTES DEL SABER DOCENTE

El saber docente es heterogéneo y ecléctico, surge de la Pedagogía, que emanan de distintos tipos de conocimientos: Contenido, didáctico general, currículo, didáctico del contenido, de los alumnos y de sus características, contextos educativos, valores educativos, objetivos, finalidades, fundamentos filosóficos e históricos.

La matriz siguiente, intenta combinar los componentes y los supuestos en saber disciplinario, donde se encuentran los campos de conocimiento; saber curricular, que incluyen a los fines, objetivos, contenidos, y métodos; saber experiencial, saberes específicos en el trabajo cotidiano y por último el saber pedagógico, como reflexión de la práctica educativa



**Cuadro N° 13: Matriz de componentes y supuestos**  
(Elaboración propia, a partir de Carrasco, 2016)

### 13. FORMACIÓN INICIAL DOCENTE DESDE LA PERSPECTIVA INTERNACIONAL

Dos aclaraciones previas. Primero, que en Chile al igual que en los países de la Unión Europea, la formación inicial docente, es parte del desarrollo profesional docente, pero que, con el propósito de facilitar el análisis, el foco será en esta primera fase. Segundo, los países que se analizan comparativamente, corresponden a sistemas que, en menor o mayor grado, en algún momento, han sido referentes para la educación chilena en general y para la formación de profesores en particular. En todo caso, también se analizan las tendencias que se manifiestan, producto de las investigaciones y organismos internacionales, y que afectan al conjunto de países, en una lógica que releva las directrices supranacionales que se ha ido instalando, en relación con la formación docente.

La Formación Inicial Docente ha estado progresivamente influida y definida, por el escenario internacional, es decir, de organismos como OCDE, UNESCO, y en particular, las grandes variaciones que presentan los resultados de la prueba PISA. A partir de Bolonia, la formación docente no ha estado ajena a los cambios que de allí emergen, un ejemplo concreto, de cooperación académica internacional, lo constituye el proyecto tuning. La gran paradoja hoy es que, por un lado, todas las investigaciones reconocen que, dentro de las instituciones educativas, son los profesores/as, los que tienen la labor más determinante en los logros de aprendizaje de los estudiantes, pero, por otro lado, de ese mismo modo, los profesores/as, enfrentan hoy los desafíos a su rol, con una dureza sin precedentes.

Los requerimientos del ciudadano del siglo 21 van mucho más allá que el conocimiento disciplinar, hay también otras destrezas y actitudes, a saber: competencias de comunicación y colaboración, la capacidad de resolver problemas y tomar decisiones, creatividad, pensamiento crítico y actitudes positivas hacia el aprendizaje. Estas son las competencias que los profesores y profesores formadores, deben dominar, como modelos para sus estudiantes. Por lo tanto, esto no significa que los profesores vayan perdiendo su valoración, sino más bien, que hoy se relevan otros aspectos como las escuelas son organizadas y gestionadas

Así, el cambio de rol de las instituciones escolares hace la tarea docente más compleja. De hecho, a las instituciones escolares les ha salido competencia masiva, en relación con los proveedores de conocimiento, que ofrecen una gran gama de oportunidades para el aprendizaje informal y no formal. En la práctica, los/as profesoras deben responder haciendo innovaciones y adaptándose a distintos tipos de estudiantes y contextos, pero sobretodo trabajando en conjunto, en cooperación y diálogo, como investigadores que reflexionan sobre su propia práctica. Para que tenga

un efecto, el apoyo de la escuela es fundamental, donde se aliente la participación colectiva, buena comunicación, observación y retroalimentación regular, empezando por las prácticas en las escuelas en la FID, prosiguiendo con desarrollo profesional continuo.

En Chile, al igual que otros países, ha habido sucesivas iniciativas a objeto de mejorar la educación escolar, esta vez ha salido en escena la formación docente. El aterrizaje es hacia modelos pedagógicos alternativos a los modelos tradicionales imperantes en las instituciones de formación docente. Uno de los problemas que enfrentan las instituciones formadoras de profesores, tiene que ver con el sentido de la pedagogía. o docente, los noventa verán renacer los métodos cuantitativos de evaluación de la educación, en sintonía con nuevas fórmulas de gestión y evaluación de las políticas públicas. La OCDE y el Informe de Capital Humano (Brunner 2003) han puesto en el tapete de la discusión el tema de formación docente en general y de las prácticas docentes en particular.

#### **14. EL AUGES DE LA REFLEXIÓN PRÁCTICA EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE**

La reflexión práctica es ahora central en los programas de formación inicial docente en Occidente y de ese modo se ha convertido en un paradigma dominante en educación. Hay también voces críticas de la reflexión práctica, en términos de teoría, práctica y metodología, que apuntan poner en evidencia, las limitaciones que también presenta para la formación inicial docente. (Collin, Karsenti, Komis, 2013)

Lo teórico. En la fase de conocimiento, la práctica reflexiva se concibe como un proceso de (pensar y comprensión, solución de problemas, análisis, evaluación y/o construcción, desarrollo y transformación) referido a un objeto en particular (práctica, conocimiento social, experiencia, información, teorías, significados, creencias, de la persona misma o temática de preocupación) y con el propósito de lograr un objetivo en particular o razón fundamental (pensar diferente o más escritura sobre las prácticas docentes). En un programa de formación, la práctica reflexiva normalmente se manifiesta cuando se le dan a los estudiantes las herramientas de apoyo para la práctica reflexiva. Se pueden distinguir dos tipos de herramientas: herramientas pedagógicas (por ejemplo, portafolio, grupo de discusión, usados por los profesores universitarios para evaluar la práctica reflexiva y el desarrollo de los propósitos educacionales y herramientas metodológicas (por ejemplo, entrevistas grupales e individuales y observación en aula, usados por los investigadores para examinar la práctica reflexiva y su desarrollo para propósitos científicos. Así, tanto las herramientas pedagógicas como científicas se superponen.

Sería ingenuo y poco realista pensar que todas las competencias de la enseñanza profesional requeridas van a tener un completo dominio de todos/as, de manera individual o al inicio de la carrera. A partir de las recomendaciones que hace la Comisión Europea, 2013, para distintas culturas y sistemas escolares, se ha elaborado un cuadro con las competencias centrales consensuadas, que debería tener los profesores/as.



**Cuadro N° 14: Competencias centrales que necesitan los Profesores/as**  
Elaboración propia, a partir de Comisión Europea (2013)

En uno de los documentos de la OCDE (2015), en Ramírez (2015), se asume la formación, como un continuo y como el primer eslabón de la inducción y desarrollo profesional. Otra característica que presenta la formación inicial docente en Europa es que las calificaciones tienden a ser de 4 a 5 años de grados universitarios en la mayoría de los casos y en los casos que se examinan, como Alemania y Francia, suponen un magister para los profesores de enseñanza media superior.

#### 14.1. Tipos de Modelos: Concurrente, Consecutivo y Mixto

El modelo concurrente es el más usado y se podría describir como de doble vía, toda vez que, provee los componentes generales del curso, por ejemplo, estudios de asignatura y de tipo profesional, con un foco específico en la enseñanza, que incluye la práctica en la escuela, al mismo tiempo y en forma paralela y desde el inicio del programa. El modelo consecutivo, que provee los componentes profesionales, que es ofrecido básicamente a profesores de la enseñanza media superior, en Chile sería tercer y cuarto medio. En Chile, han existido, de un tipo y otro y a veces, coexisten dentro de una misma institución más de uno, cercano al modelo mixto, pero con características especiales, porque la tendencia mixta debiera acentuarse en la enseñanza media inferior

<b>Modelo Concurrente: Alemania, España</b>	<b>Modelo Consecutivo: Francia</b>
Entrega componentes generales del curso	Entrega componentes profesionales
Estudios de la disciplina y educacionales	Se ofrece en su mayoría, a profesores de educación media y superior
Profesionales de un grado	Normalmente después de un pregrado específico

**Cuadro N° 15: Tipos de modelos**

Inicialmente en relación con los tipos de modelos, se desprende importante información. Primero que Alemania y España se ubican en el modelo concurrente y Francia en el consecutivo, no obstante, la titulación sigue una lógica distinta, por ejemplo, en España los planes tienen una duración entre 4 a 5 años y se obtiene una titulación de grado o en el caso de los otros dos países que se estudian, como es Alemania y Francia la titulación, es un máster.



## **CAPÍTULO IV: COMPETENCIA PROFESIONAL Y LOS DESAFÍOS DE LOGRAR LA CALIDAD EN EDUCACIÓN**

### **1. COMO PODEMOS DEFINIR EL CONCEPTO DE COMPETENCIA PROFESIONAL DOCENTE.**

En este último tiempo se le ha dado gran importancia al modelo de competencias, hasta el punto que todas las mallas de las carreras de pedagogía se están modificando hacia este modelo. Esto se debe “a la mayor consideración del trabajo docente como una profesión que posee un perfil profesional específico y distinto al de otros profesionales” (Pavié, 2007:2).

Un profesional es alguien que aísla un problema, lo plantea, concibe y elabora una solución y se asegura su aplicación, incluye la construcción de repertorios de ejemplos, imágenes, conocimientos y acciones.

Todas estas demandas se ven influenciadas en un contexto marcado por lo intercultural, el aumento de la heterogeneidad del alumnado, una creciente importancia hacia el dominio de varios idiomas, el progresivo aumento de las dificultades de aprendizaje, la inclusión de nuevas tecnologías, por nombrar algunos elementos.

Por todo lo anterior es que un proceso formativo destinado a la formación de profesionales bajo el enfoque por competencias esta explícitamente presente la imperativa necesidad de actualizarse permanentemente para estar en condiciones de dar una respuesta adecuada a las demandas del ejercicio profesional.

El término competencia ha tenido variadas interpretaciones y aplicaciones prácticas. En el ámbito de la formación universitaria, la idea de competencia posee un carácter integrador. Su definición surge de las características de un determinado perfil profesional, del análisis pormenorizado de una actividad, de las demandas específicas que se hacen a los formadores; y de los propósitos formativos que se pretenda dar a una titulación o plan curricular. La competencia se puede definir como

“la puesta en marcha de un conjunto diversificado y coordinado de recursos que la persona moviliza en un contexto determinado. Esta puesta en marcha se apoya en la elección, la movilización y organización de recursos y sobre las acciones pertinentes que permiten un tratamiento exitoso de esta situación; la competencia no puede definirse sin incluir la experiencia y la actividad de la persona” (Jonnaert, 2008:6)

La influencia del concepto de competencia en la formación no consiste sólo en conceptualizaciones como se puede adquirir y desarrollar las competencias deseables para el ejercicio de la profesión docente, sino que va más allá hasta relacionarse con las propuestas concretas de formación, es decir, con los currículos formativos que se imparten en las instituciones educativas.

En este punto es importante señalar que en el sector de la formación de profesores existe una tendencia natural a subdividir las competencias en dos tipos (Pavié, 2007):

- a) **Genéricas.** Son la descripción del rol o roles esenciales identificados en la figura profesional en forma de objetivos de producción o de formación.
- b) **Específicas.** Son aquellas competencias que se derivan de las exigencias de un contexto o un trabajo concreto. Son competencias propias o vinculadas a una titulación y que proporcionan identidad y consistencia social y profesional al perfil formativo.

Sin embargo, Phillipe Perrenoud (2004) ha descrito y pormenorizado diez dominios de competencias consideradas prioritarias en la formación continua del profesorado, las que se presentan en la siguiente tabla:

COMPETENCIA DE REFERENCIA	EJEMPLOS
Organizar y animar situaciones de aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocer, a través, de una disciplina determinada, los contenidos que hay que enseñar y su traducción en objetivos de aprendizaje.</li> <li>• Trabajar a partir de las representaciones de los alumnos.</li> <li>• Implicar a los alumnos en actividades de investigación, en proyectos de conocimientos.</li> </ul>
Gestionar la progresión de los aprendizajes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Concebir y hacerle frente a situaciones problema ajustadas al nivel y a las posibilidades de los alumnos.</li> <li>• Observar y evaluar a los alumnos en situaciones de aprendizaje según un enfoque formativo.</li> </ul>
Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hacer frente a la heterogeneidad del grupo clase.</li> <li>• Practicar un apoyo integrado, trabajar con los alumnos con grandes dificultades.</li> <li>• Desarrollar la cooperación entre alumnos, y ciertas formas simples de enseñanza mutua.</li> </ul>

Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fomentar el deseo de aprender, explicar la relación con el conocimiento, el sentido de trabajo escolar y desarrollar la capacidad de auto evaluación en el Niño.</li> <li>• Ofrecer actividades de formación opcionales a la carta.</li> <li>• Favorecer la definición de un proyecto personal del alumno.</li> </ul>
Trabajar en equipo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaborar un proyecto de equipo, de representaciones comunes.</li> <li>• Afrontar y analizar conjuntamente situaciones complejas, prácticas y problemas profesionales.</li> <li>• Hacer frente a crisis o conflictos entre personas.</li> </ul>
Participar en la gestión de la escuela	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaborar y negociar un proyecto institucional.</li> <li>• Administrar los recursos de la escuela.</li> </ul>
Informar e implicar a los padres	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Favorecer reuniones informativas y de debate.</li> </ul>
Utilizar las nuevas tecnologías	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explotar los potenciales didácticos de programas en relación con los objetivos de los dominios de enseñanza.</li> <li>• Comunicar a distancia a través de la telemática.</li> <li>• Utilizar los instrumentos multimedia en su enseñanza.</li> </ul>
Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prevenir la violencia en la escuela.</li> <li>• Luchar contra los prejuicios y las discriminaciones sexuales, étnicas y sociales.</li> <li>• Desarrollar el sentido de la responsabilidad, la solidaridad, el sentimiento de justicia.</li> </ul>
Organizar la propia formación continua	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Establecer un control de competencias y un programa personal de formación continua.</li> <li>• Negociar un proyecto de formación común con los compañeros.</li> <li>• Aceptar y participar en la formación de compañeros.</li> </ul>

**Cuadro N °16: Dominio de competencias**

Estas competencias traspasan el sentido de habilidad como acción concreta y pone énfasis en el sentido práctico o aplicativo contextualizado de todo el conjunto de habilidades y conocimientos que se poseen.

La gestión y monitoreo de los distintos tipos de competencias docentes se estructuran por medio de un perfil profesional, el que puede traducirse en términos de competencias de diverso tipo organizadas en dominios de ejercicio profesional y de formación. Estos aspectos son normalmente reducidos en términos de capacidades, marcos y funciones que emplean y desarrollan en el ejercicio de su supuesta profesión. Definido así, el perfil constituye la descripción del conjunto de los atributos de un rol o función profesional en virtud de competencias asociadas a las prácticas de la profesión. El perfil permite identificar cada competencia que ha sido asignada a un cargo específico, como también las competencias que permitirán evaluar en el futuro el desempeño esperado para el cargo. En general, se concibe el perfil profesional del egresado,

“como el conjunto de competencias, rasgos y capacidades que, certificadas apropiadamente, permiten que alguien sea reconocido por la sociedad como profesional, y que tiene además la posibilidad que se le puede encomendar tareas para las que se supone capacitado, y sobre todo competente” (Pavié, 2007, 10).

Para cerrar este tema y considerando lo planteado anteriormente, a continuación se presenta una síntesis caracterizadora de las competencias docentes (Pavié, 2001):

- La competencia es un grupo de elementos combinados (conocimientos, destrezas, habilidades y capacidades) que se movilizan e integran en virtud de una serie de atributos personales, en contextos concretos de acción.
- Es educable, se mejora e incrementa la comprensión cognitiva tanto en el aspecto teórico como en la ejecución efectiva en la práctica profesional. El aprendizaje tendría al menos dos dimensiones, sería teórico y experiencial. Esto implica la consideración de las personas como sujetos capaces de comprender los significados implícitos a su desempeño para obtener un resultado competente.
- Tiene un componente dinámico, puesto que se establece a través de la secuencia de acciones, la combinación de varios conocimientos en uso, de la puesta en práctica de la teoría.
- Es una capacidad real para lograr un objetivo en un contexto dado de acuerdo a ciertos resultados exigidos (Mertens, 1996). Se exige que quien aprende esté al menos en condiciones de escoger la estrategia más eficaz en relación a la situación que debe afrontar en cada caso con el fin de obtener un resultado satisfactorio.

- En cuanto a la aplicación práctica, al tener un carácter multidimensional debe tener como contexto de ejecución una labor profesional, en donde el desempeño competente está definido por una secuencia de acciones que combinan una serie de conocimientos adquiridos previamente. Lo anterior no sería muy útil si el profesional, una vez que adquiere un esquema operativo, no es capaz de transferirlo a otra familia de situaciones (Le Boterf, 2000).
- La preparación de personas polivalentes con formación integral, capaces de desempeñarse eficazmente en distintas funciones dentro de las organizaciones (Barba y otros, 2007).
- Su adquisición supone acciones muy diversas que escapan incluso de lo intencional y sistemático, si asumimos la importancia de lo informal (Navío, 2005). Además, la consideración de lo contextual y la apuesta por lo informal supone que la evaluación sea una acción inevitable si se asume su condición relativa en el espacio y tiempo, lo que quiere decir que ser competente aquí y hoy no significa ser competente mañana y en otro contexto. Las acciones adquieren su sentido de acuerdo a una interpretación eficiente que se dé de ellas en un marco con límites operacionales fijados por una organización (normas), sea esta educativa o no.
- La evaluación, sea cualquiera su naturaleza (docentes, profesionales, específicas o conductuales) deja de concentrarse sólo al final del proceso. Incluye e integra nuevos procedimientos con carácter formativo y continuo y tiene en cuenta los estándares de desempeño y las normas de competencia.

Considerando las características expuestas anteriormente, proponemos nuestra definición de competencia profesional docente como “aquel grupo de conocimientos, técnicas de enseñanza y rasgos personales que, mediante su aplicación y transferencia oportuna, le permite al profesor mejorar la calidad del aprendizaje de sus alumnos en un ámbito específico del saber” (PAVIE, 2001:12). Por lo tanto, el proceso de formación docente entendido como desarrollo profesional tiene lugar a lo largo de la vida del profesor y constituye una expresión del desarrollo de su personalidad, por lo que los programas de formación docente se desarrollan como procesos continuos de aprendizaje, con la participación activa del profesor, y atienden tanto la formación y desarrollo de cualidades cognitivas como afectivas y motivacionales de la personalidad del profesor, además de actitudes, vivencias, motivaciones y valores que le permitan una actuación profesional ética y responsable.

### **1.1. Procesos claves para la profesionalización docente.**

Como ya hemos mencionado, el nuevo planteamiento de profesionalización cuestiona los paradigmas de formación tradicionales al poner en evidencia la importancia del contacto con el medio de ejercicio profesional desde las primeras etapas de la formación profesional. Por estos, es importante tener espacios de Prácticas desde los primeros momentos del proceso formativo, para permitir una sólida formación disciplinaria, didáctica y pedagógica. “Los saberes que en ella se requieren constituyen efectivamente uno de los pilares de la formación profesionalizante y una de las características del buen docente” (Gauthier, 1993:24) Otro pilar fundamental son las experiencias de Prácticas, ya que contribuyen a la necesaria socialización profesional, a la integración de saberes de distinta naturaleza, a la confrontación de modelos de intervención. Es por esto, que los responsables del programa de formación no sólo deben asegurarse de crear los dispositivos y estrategias necesarias para hacer de esas experiencias una fuente de desarrollo profesional, de reflexión, de análisis de la acción, de confrontación de teorías, sino que también de generar condiciones para implementar una lógica de trabajo conjunto entre aquellos que participan del proceso de formación, tanto en la universidad como en el medio escolar. Dentro de este desafío, cumplen un papel fundamental los mentores, tema que será abordado más adelante.

### **1.2. La inserción profesional de docentes noveles.**

Actualmente está claro la importancia de generar necesidades de espacios de práctica desde los primeros momentos del proceso formativo, sin embargo, no está claro el cómo hacerlo. La intención de potenciar los vínculos entre el mundo académico y el mundo profesional obedece en parte al hecho que profesionalizar implica no sólo establecer un vínculo con el mundo de la práctica, sino también poner en relación dos lógicas (individual y colectiva) independientes pero complementarias e íntimamente relacionadas.

La formación profesional debe permitir una sólida formación disciplinaria; didáctica y pedagógica. Los saberes que en ella se adquieren constituyen efectivamente uno de los pilares de la formación profesionalizante y una de las características del buen docente. Otro pilar fundamental lo constituyen las experiencias que los futuros profesionales viven durante el o los periodos de práctica de su programa formativo y posterior periodo de inserción. Estas experiencias contribuyen, entre otros aspectos, a la necesaria socialización profesional, a la integración de saberes de distinta naturaleza, a la confrontación de modelos de intervención. En este sentido, un modelo profesionalizador no puede dejar de preocuparse de la formación en contexto de ejercicio profesional.

A partir de los 90, la problemática de la inserción de los nuevos docentes adquiere una importancia cada vez mayor. Existen cuatro fenómenos que permiten entender este cambio (Correa y otros, 2013):

- Las generaciones de docentes contratados en los años 60 y 70 comienza a retirarse lo que genera escasez y un aumento en la demanda de nuevos docentes.
- Los ambientes escolares en los cuales se espera que trabajen los docentes noveles son mucho más complejos que antes: la escolarización se ha diversificado, alargado y se ha vuelto más pesada, las nuevas generaciones de alumnos deben obtener más conocimiento, numerosos y complejos, nuevas exigencias de calidad y de resultados.
- La formación universitaria establecida entre los años 50 y 80 fueron fuertemente criticadas por no preparar adecuadamente a los nuevos docentes.
- Finalmente se constata también que en las sociedades modernas avanzadas, especialmente en los jóvenes, la relación con el trabajo cambia, así también como los valores que tradicionalmente le estaban asociados.

Los cuatro puntos anteriores permiten comprender por qué la inserción profesional de los docentes noveles se ha convertido en tema importante, ya que muchos países se preocupan por mantener un suministro adecuado de docentes de buen nivel, sobre todo en los lugares donde la demanda es más alta. Por otro lado, Martineu (2012) señala que la inserción docente abarca dos dimensiones:

- La inserción como el proceso de búsqueda de un empleo: este proceso comienza normalmente al final de la formación y termina con la obtención de un primer empleo estable o permanente. El énfasis está entonces puesto aquí en la trayectoria que precede la ocupación de un empleo.
- La inserción como fase de entrada en la profesión docente, o como la primera fase de la carrera docente. Esta dimensión se trata entonces del periodo en el que el docente novel aprende a dominar su trabajo, a descubrir sus propios recursos y limitaciones, a constituirse un bagaje de conocimientos y habilidades que vienen de la experiencia misma de la profesión docente. El énfasis está acá en el aprendizaje del trabajo y la consolidación de la carrera una vez obtenido un primer empleo.

### 1.3. Construcción de nuevos conocimientos en la práctica profesional.

Otra mirada alternativa al proceso de aprendizaje que experimentan los estudiantes-profesores en su proceso de práctica, es el propuesto por los constructivistas sociales, especialmente por Vygotsky (1978). El conocimiento no es algo que esté allá afuera para ser aprendido, sino que éste es socialmente construido a través de la interacción y el diálogo. Respecto de esto, este enfoque tiene un número de conceptos claves que contribuye al proceso de construcción del conocimiento entre el estudiante-profesor y el profesor-mentor al interior de las sesiones de retroalimentación, a saber:

- El conocimiento es construido a través del diálogo, usualmente entre un aprendiz y un individuo más experto.
- El conocimiento/los conceptos existen primero en el plano interpsicológico (interacción social) y luego en el plano intrapsicológico (dentro de la mente del aprendiz).
- El aprendizaje de nuevas ideas, o “apropiación”, ocurre cuando los conceptos se mueven del plano inter al intrapsicológico.
- Este proceso de apropiación está mediado por “herramientas” – símbolos culturales – de los cuales el más importante es el lenguaje.
- Para cada individuo hay unos conceptos y habilidades que están en los límites de su conocimiento - Zona del Desarrollo Próximo (ZDP). Éstos los puede manejar el individuo con la ayuda de otro individuo más experto pues no puede hacerlo por él mismo.
- El proceso de ayudar a un individuo a través de la ZDP ha sido definido como “andamiaje”.

En el contexto de la práctica docente, mediante la provisión de desafíos focalizados y preguntas por parte del profesor-mentor, el estudiante-profesor internaliza las ideas nuevas – proceso de andamiaje. A través de este proceso, éste adopta y adapta los conceptos para así construir su propia versión – apropiación. El rol del profesor-mentor consiste en identificar la ZPD del estudiante-profesor y proveer andamiaje para que éste internalice ideas, conceptos y habilidades nuevas.

## 2. MODELO EDUCATIVO BASADO EN COMPETENCIAS

El modelo educativo para las próximas generaciones, debido a los incesantes cambios y demandas de nuestra sociedad, deberá potenciar la capacidad de cada ser humano de manera individual, pero, a la vez, deberá permitir la confluencia de todas estas capacidades individuales como una sola fuerza.

“La educación, en general, y el aprendizaje, en particular, es mucho más que coleccionar conocimientos, o construirlos, debe abocarse a proponer respuestas a los problemas y a las necesidades que enfrentamos en las nuevas condiciones en que vivimos” (García, 2011:2), por lo que se requiere movilizar toda la experiencia acumulada, para generar un modelo que integre saberes, acciones de interacción social y de autoconocimiento, desde una perspectiva integral, holística y dinámica.

Es por esto que en la actualidad se necesita un nuevo modelo educativo que considere los procesos cognitivos como comportamiento socio-activo, las habilidades cognitivas y socio afectivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permitan llevar a cabo adecuadamente la labor educativa.

Por ello el nuevo modelo educativo deberá basarse en las características de la sociedad del conocimiento, lo que demanda integrar los tics a la práctica docente, para retomar los aportes de las ciencias, la tecnología y humanísticas, al conocimiento en general, valorando sus implicaciones y su inclusión, asimismo, debe reconocer, respetar y atender la diversidad en el aula, para poder impulsar una democracia participativa, respetando la diversidad y la individualidad.

El modelo de competencia que actualmente se está implementando en la mayoría de las instituciones de educación superior, se deben entender como la combinación de destrezas, conocimientos, aptitudes y actitudes, y a la inclusión de la disposición para aprender además del saber cómo, posibilitando que el educando pueda generar un capital cultural o desarrollo personal, un capital social que incluye la participación ciudadana, y un capital humano o capacidad para ser productivo. Las competencias también deben ser consideradas como

“parte de la capacidad adaptativa cognitivo conductual que es inherente al ser humano, las cuales son desplegadas para responder a las necesidades específicas que las personas enfrentan en contextos socio históricos y culturales concretos, lo que implica un proceso de adecuación entre el sujeto, la demanda del medio y las necesidades que se producen, con la finalidad de poder dar respuestas y/o soluciones a las demandas planteadas”. (Frade, 2009:6).

## 2.1. Características del modelo basado en competencias.

El modelo de competencias conlleva una serie de características que se presentan a continuación (García, 2011):

- Conlleva a una movilización de los conocimientos, a una integración de los mismos de manera holística y una unión con el contexto.
- Requiere conocer y respetar las capacidades meta cognitivas de los educandos, lo que implica determinar sus estilos de aprendizaje.
- No se adquieren en abstracto, sino a partir de situaciones concretas, en espacios concretos, con y por personas concretas, a través de actividades concretas que forman parte del quehacer del educando.
- Persiguen una convergencia entre los campos, social, afectivo, habilidades cognitivas, psicológicas, sensoriales, motoras, del individuo, lo que significa que el aprendizaje debe potenciar una integración de las disciplinas del conocimiento, las habilidades genéricas y la comunicación de ideas.
- Conlleva a una transformación o elaboración continua de las ideas y las creencias, lo que implica una innovación importante, que va a resultar de un cambio.
- Plantea el ego de lograr estimular la creatividad, la innovación, la potencialidad que tiene el ser humano para ir más allá de lo que la cotidianidad demanda.

“El desarrollo de las competencias solo será posible en tanto los docentes conozcan y desarrollen los estilos de aprendizaje de sus alumnos, lo cual demanda de éstos el que ayuden a los educandos a resolver problemas reales, a distinguir lo superficial de lo significativo, a que se conozca más a sí mismo, así como sus capacidades, cualidades y limitaciones, ya que para el desarrollo de las competencias, el educando no sólo debe manejar sus saberes, sino que también debe tener bajo control sus interacciones sociales, sus emociones y sentimientos, así como sus actividades y, además, debe ser capaz de reconocer, interpretar y aceptar las emociones y los sentimientos de los demás” (Ortega, 2008:66)

El diseño por competencias promueve el movimiento activo de los conocimientos, motivando al alumno a construir su proceso de aprendizaje en un contexto determinado, dando la posibilidad de profundizar en acciones complejas, potenciando la identificación e interacción de conceptos, métodos, habilidades, valores y hábitos necesarios para abordar los problemas en busca de su solución tanto de manera individual como colectiva, para finalmente posibilitar que el educando construya conocimiento contextualizado, el qué, el cómo, el por qué y el para qué aprender.

Dentro del diseño curricular por competencias, los programas de formación se deben organizar a partir de las competencias a desarrollar, estableciéndose sobre la base de metas terminales integrales y no sólo sobre la base de la acumulación de conocimientos, que a falta de darle un uso efectivo se convierten en conocimientos inertes.

“Las competencias dependen del contexto, por lo que se describen sobre la base de los aprendizajes esperados de una manera concreta y no sobre la base de criterios generales y etéreos donde se asume que el sujeto será capaz de integrar los conocimientos y las habilidades adquiridas de manera separada en un todo” (Camarena, 2010:9).

Las competencias se clasifican en razón de la capacidad de desempeño efectivo, como la correspondencia entre lo que el sujeto hace y las demandas de la realización de una tarea, considerando (Ibáñez, 2007):

- a) el conjunto de acciones que despliega el individuo para resolver o prevenir un problema,
- b) determinar el orden o secuencia de los pasos a seguir para resolver un problema,
- c) determinar las condiciones idóneas para el desempeño y
- d) determinar los criterios de evaluación sobre el desempeño

A diferencia del diseño curricular tradicional, donde los conocimientos se apilan unos sobre otros, en el caso de las competencias el desempeño es el reflejo de cómo se han logrado articular los saberes, las actitudes y las aptitudes del individuo para que éste logre dar un salto cualitativo donde el todo es algo totalmente diferente a la suma de las partes, puesto que la capacidad de respuesta del individuo está determinada a través del perfil de salida, no en el resultado de una suma parcial de “pequeños desempeños”.

El modelo curricular no deja de lado las unidades constitutivas de aprendizaje, pero no las ve como entes aislados que se agregan en una suma cuantitativa, sino como parte de una acumulación cualitativa. En este sentido, las unidades constitutivas del aprendizaje no son eslabones de una cadena, son cadenas por sí mismas que unidas producen una cadena de distintas características a cada una de sus antecesoras.

El diseño curricular por competencias se debe considerar desde una perspectiva dialéctica, donde las etapas que se van “alcanzando”, potencian exponencialmente hacia nuevos comportamientos y nuevas competencias cada vez más complejas. Dado que el desempeño en una tarea implica conocimientos, habilidades, actitudes y valores, esto es indicativo de que el logro de la tarea conlleva a cambios en cualesquiera de los elementos constitutivos y, a su vez, el cambio en cualesquiera de los elementos constitutivos de la tarea afecta en su desempeño (Núñez,2003), es decir, la modificación de uno sólo de los elementos con que se pueda describir una competencia o manifestarse su desempeño, afectarán irremediamente a todos los componentes de la misma, de ahí el carácter complejo de éstas.

## **2.2. El perfil de egreso del modelo educativo basado en competencias.**

El modelo educativo basado en competencias debe integrar las siguientes competencias para los distintos niveles que comprenderá la educación para la vida y que, por tanto, constituyen los perfiles de egreso del educando (García, 2011):

- **Competencias para el aprendizaje permanente.** Implican la posibilidad de seguir aprendiendo a lo largo de la vida, aprender a aprender, movilizandolos distintos saberes: conceptuales, procedimentales, actitudinales y valores en la solución de diversas situaciones. Integrarse a la cultura escrita, hacer un uso adecuado de las tecnologías de la comunicación y la información para comprender la realidad y participar en su mejora.
- **Competencias para el manejo de la información.** Se relaciona con la movilización de saberes para identificar, valorar, seleccionar, sistematizar y utilizar información, así como el conocimiento y manejo de estrategias para el estudio y la construcción del conocimiento en diversas disciplinas y en ámbitos culturales diversos.

- **Competencias para el manejo de situaciones.** Consiste en organizar y animar a los alumnos a diseñar proyectos de vida que incluya diversos ámbitos de desempeño: social, cultural, académico, económico, etc., administrándolo en tiempo y forma. Implica, además, afrontar los cambios que se presentan, tomando decisiones y asumiendo consecuencias de su actuar, enfrentar el riesgo y la incertidumbre en este mundo complejo y cambiante.
- **Competencias para la convivencia.** Implican relacionarse armónicamente con otros y con la naturaleza; trabajar en equipo, en colaboración para el logro de metas o propósitos establecidos. Considera además el manejo de las relaciones personales e interpersonales para la convivencia, valorando la diversidad, interculturalidad y su viable inclusión.
- **Competencias para la vida en sociedad.** Se refieren a la capacidad para decidir y actuar con juicio crítico frente a los valores y las normas sociales y culturales. Promover ejes transversales que permitan actuar con respeto a los demás, a la diversidad, combatiendo el racismo y la discriminación, con pleno orgullo de contar con una doble pertenencia: una nacionalidad y el reconocimiento de la tierra como patria.

Los campos formativos y las asignaturas que conforman el mapa curricular de este nuevo sistema educativo se definen y organizan con la finalidad de dar cumplimiento a los propósitos formativos establecidos en el perfil de egreso de la educación para la vida.

### **2.3. La evaluación en el modelo de competencias.**

El principio general de la evaluación en el desarrollo curricular por competencias, debe basarse en el posible desempeño del educando ante las distintas actividades y problemáticas relacionadas con el contexto. Con esto,

“lejos de ser un certificador de conocimientos o habilidades adquiridas y/o construidas, la evaluación debe ayudarle al docente a determinar si el estudiante está logrando el desempeño esperado, y al educando, mejorar en el mismo. Por ello, en el nuevo modelo educativo no debería existir la pérdida de cursos o asignaturas, ya que la evaluación es un indicador del logro, de cómo se cubren las metas y se alcanzan los desempeños planteados y requeridos. (Rial, 2007).

Dado que el desempeño de las competencias debe darse en un contexto específico, la evaluación por competencias no será una actividad a ser desarrollada exclusivamente en un aula o un lugar específico, deberá contextualizarse, de manera que si el educando no refleja el logro esperado deberán analizarse junto con él las posibles razones, para que se puedan determinar los obstáculos que enfrentó y como poder superarlos. La naturaleza misma del desempeño, demandará que la evaluación sea holística, con un carácter teórico y práctico, por lo anterior, deberá incluir distintos componentes como la autoevaluación que hace el educando de sí mismo, la coevaluación intergrupala y la heteroevaluación que realiza el o los docentes. Este proceso se deberá desarrollar de manera permanente, durante y después de la intervención pedagógica, y no solo al terminar un núcleo de aprendizaje .

La evaluación, en el modelo educativo por competencias, deberá basarse en cuatro elementos (Rial, 2007):

- Formación
- Promoción
- Certificación
- Mejora de la docencia

ya que implica procesos de retroalimentación tanto para los estudiantes como para los docentes. Por lo tanto, la evaluación tendrá dos funciones: una de carácter social que es de información a padres, alumnos y sociedad en general sobre los resultados alcanzados mediante una certificación; y otra pedagógica, que corresponde el docente cuando hace un balance al final de un curso o periodo y que aporta información útil respecto a las adecuaciones curriculares que habrá de realizar para mejorar la enseñanza y el aprendizaje

“La evaluación debe llegar a ser el eje cohesionador de todo el sistema pedagógico” (SEP, 2009:15). No sólo condiciona el qué, cuándo y cómo enseñar, sino también implica atender a la diversidad de alumnos que coinciden en el aula, estructurando una regulación continua de los aprendizajes permitiendo al docente adecuar su didáctica, promover la autorregulación por parte del alumno, para que éste construya una forma personal de aprender de manera autónoma durante todo el proceso educativo.

Como elementos esenciales de la evaluación, que favorecen el proceso de autorregulación de los alumnos, están la comunicación de los objetivos que se persiguen; la comprobación de que los alumnos los han comprendido; el dominio del aprendizaje para anticipar y planificar la acción de lo que se espera que realice; así como el conocimiento y apropiación de los criterios con los que se evaluará el desempeño lo que nos lleva a una perspectiva constructivista, donde el docente debe ampliar sus fuentes de información sobre el desempeño del alumno para desarrollar procesos de aprendizaje funcionales y significativos, por lo que el profesor debe evaluar la capacidad del alumno al participar en diálogos en clase, debates, reuniones, proyectos, investigaciones, elaborar afirmaciones cuando define una situación; detectar los procesos que sigue al solucionar un problema o situación, conocer cuáles representaciones mentales hace para actuar en determinada circunstancia, cómo transfiere los aprendizajes, cómo integra nuevos conocimientos a los previos, etc. De esta forma la evaluación se aborda bajo un enfoque integral que incluye el aspecto cualitativo vinculado con la metacognición como forma de aprendizaje escolar en un sistema por competencias que evalúa el desempeño.

El desarrollo curricular por competencias, debe considerar al maestro como el eje articulador a través del cual los conocimientos y habilidades se transforman en acciones, lo que lleva a que el propósito del maestro es el logro de competencias en el alumno (Frade, 2009), ya que

“El trabajo del docente consiste no sólo en transmitir información ni siquiera conocimientos, sino en presentarlos en forma de problemática, situándolos en un contexto y poniendo los problemas en perspectiva, de manera que el alumno pueda establecer el nexo entre su solución y otros interrogantes de mayor alcance”. (Delors, 1997, p. 164)

Esto se debe a que las competencias del educando, se deben considerar como las metas a ser alcanzadas dentro del modelo educativo, donde el docente es quien día a día puede potenciar y valorar los niveles de alcance que de las mismas van logrando éstos. Si el docente tiene claro qué competencias se esperan del educando al finalizar una etapa dentro del programa educativo, un núcleo de trabajo o toda una sección del modelo, podrá dirigirlos en esa dirección. Esto implica que el educador debe aprender a aprender, de manera tal que se vea a sí mismo como una construcción continua y permanente, ya que la producción de conocimientos es constante y cada vez más acelerada y cambiante. Tómese en cuenta que no es lo mismo un año de experiencia repetido veinte veces, que veinte años de experiencias, donde cada instante, cada curso, cada año aportan más conocimientos, desarrollan más habilidades y, por ende, mejoran el desempeño, lo que significa que el docente requiere de una actualización permanente.

Todo esto lleva a considerar que el proceso de aprendizaje-enseñanza, dentro del modelo educativo, debe ser conceptualizado sobre la presencia de estos dos actores: alumno y maestro. De aquí la importancia de tomar en cuenta las siguientes diez grandes familias que definen las competencias del docente propuestas por Perrenoud (2004) y que corresponden a los docentes:

- Organizar y animar las situaciones de aprendizaje: conocer el currículum, los aprendizajes esperados que deben alcanzar los alumnos al término de un grado o ciclo escolar, utilizar metodologías con enfoques por competencias: proyectos, casos, ABP, dilemas éticos, consignas, etc.
- Gestionar la progresión de los aprendizajes: observar y evaluar a los alumnos en su desempeño, evaluar con un enfoque formativo. Promover la regulación de los aprendizajes.
- Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación: atender la diversidad de alumnos que conforman la clase-grupo. Aplicar adecuaciones curriculares de apoyo a alumnos que lo requieran. Promover el trabajo entre pares.
- Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo: fomentar la autoevaluación, la competencia del aprendizaje permanente, negociar proyectos a trabajar, así como dar a conocer los propósitos que se persiguen con las actividades a realizar. Orientar y ayudar a los alumnos a construir un proyecto de vida.
- Trabajar en equipo: utilizar metodologías de trabajo que desarrollen competencias, abonar al trabajo colaborativo, analizar situaciones que aquejan a la sociedad en su entorno inmediato o lejano (globalización). Promover la resolución de conflictos y la superación de situaciones que fortalezcan la unidad.
- Participar en la gestión de la escuela: contribuir a la elaboración de un proyecto escolar que sea una herramienta organizativa funcional que oriente el trabajo del colectivo hacia el logro de los propósitos educativos.
- Informar e implicar a los padres: consolidar el carácter social de la evaluación, al dar rendimiento de cuentas a los padres de familia de avances o dificultades en el aprendizaje de los alumnos. Promover su apoyo hacia el logro académico de sus hijos.

- Utilizar las nuevas tecnologías: aprovechar los recursos de la información y comunicación que pueden apoyar la educación. Crear comunidades de aprendizaje entre docentes y estudiantes, utilizando la telemática.
- Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión: promover un ambiente de diálogo como forma de solucionar los conflictos. Prevenir la violencia en la escuela. Luchar contra los prejuicios sociales, culturales, étnicos, etc. Promover valores para la sana convivencia.
- Organizar la propia formación continua: establecer un trayecto formativo que contribuya a la mejora de la gestión pedagógica. Conformar una comunidad de aprendizaje entre los docentes de la escuela que permita disminuir las dificultades que como colectivo enfrentan.

“En la puesta en práctica de estas competencias, el docente debe movilizar varios recursos conceptuales, cognitivos, procedimentales, actitudinales y valorables para hacer frente a diversos tipos de situaciones. A través de la formación continua, la reflexión constante del rol que desempeña y de la experiencia que le da innovar, es que el docente estará en condiciones de formar en competencias a los alumnos de esta nueva escuela” (García, 2011:19).

### 3. MODELO DE GESTION DE CALIDAD DE LA GESTION ESCOLAR

Un modelo de gestión de calidad es un referente permanente y un instrumento eficaz en el proceso de toda organización de mejorar los productos o servicios que ofrece. El modelo favorece la comprensión de las dimensiones más relevantes de una organización, así como establece criterios de comparación con otras organizaciones y el intercambio de experiencias.

La utilización de un modelo de referencia se basa en que:

- Evita tener que crear indicadores, ya que están definidos en el modelo.
- Permite disponer de un marco conceptual completo.
- Proporciona unos objetivos y estándares iguales para todos, en muchos casos.
- Ampliamente contrastados.
- Determina una organización coherente de las actividades de mejora.
- Posibilita medir con los mismos criterios a lo largo del tiempo, por lo que es fácil detectar si se está avanzado en la dirección adecuada.

En todos los países que desarrollan procesos de reformas educacionales e innovaciones en el ámbito escolar, uno de sus principales preocupaciones es la calidad. Es por esto que el MINEDUC impulsó los últimos años el “Modelo de calidad de la gestión escolar”, cuyas principales características son las siguientes:

- No diferencia a los establecimientos en tipo o nivel de enseñanza.
- Las áreas y dimensiones consideradas son las que inciden en la generación de resultados.
- No es prescriptivo, es decir, no establece una única modalidad para abordar las dimensiones.
- La sistematicidad de las acciones, la vinculación de sus procesos a la obtención de metas, los procesos de revisión permanente y de ajuste a sus estrategias y la evaluación de los resultados que persigue, son las condiciones de una gestión de calidad y por tanto, se convierten en los referentes que el modelo toma en cuenta para evaluar las prácticas de gestión del establecimiento.
- Tiene como principio orientador el mejoramiento continuo promoviendo la idea sistemática de incrementar calidad.
- Permite la coordinación y la articulación de todos los procesos de gestión sobre la base de la comprensión del enfoque sistémico para mirar las interrelaciones entre las dimensiones de cada una de las áreas y de los procesos y resultados.

El modelo se estructura en áreas, dimensiones y elementos de gestión:

- **Áreas.** Son el elemento clave de la gestión de un establecimiento educacional. Este modelo cuenta con cinco áreas:
  - Liderazgo
  - Gestión curricular
  - Convivencia y apoyo a los estudiantes
  - Recursos
  - Resultados
- **Dimensiones.** Son el contenido técnico de las áreas en forma desagregada.
- **Elementos de gestión.** Describen un grado más específico de la operacionalización de los contenidos de las áreas y dimensiones.

A continuación se presentan todos los componentes del Modelo de Calidad de la Gestión Escolar:

<p><b>LIDERAZGO: prácticas desarrolladas por el director, equipo directivo y/o de gestión para orientar, planificar, articular y evaluar los procesos institucionales y conducir a los actores de la comunidad educativa hacia una visión y misión compartida para el logro de las Metas Institucionales.</b></p>	
<p><b>Visión Estratégica y Planificación:</b> prácticas de planificación del establecimiento educacional que favorecen el logro de los Objetivos Institucionales, misión y visión.</p>	<p>Existen prácticas para asegurar que el PEI considera las necesidades educativas y formativas de los alumnos y las expectativas e intereses de su comunidad educativa.</p> <p>Existen prácticas para asegurar que el PEI orienta y articula las distintas acciones, instrumentos y estrategias del establecimiento.</p> <p>Existen prácticas para asegurar que se priorizan, implementan y evalúan acciones de mejoramiento de acuerdo a los Objetivos y Metas Institucionales.</p> <p>Existen prácticas para garantizar que el sostenedor colabore en la sustentabilidad del PEI.</p>
<p><b>Conducción:</b> prácticas del director y del equipo directivo que aseguran un actuar coordinado de los actores de la comunidad educativa en función del logro de los Objetivos Institucionales y la calidad de los aprendizajes de los estudiantes.</p>	<p>Existen prácticas que aseguran la coordinación y articulación de los distintos actores de la comunidad educativa para favorecer el logro de los Objetivos Institucionales.</p> <p>Existen prácticas para asegurar que las decisiones tomadas por los distintos actores de la comunidad educativa favorecen el logro de los Objetivos Institucionales.</p> <p>Existen prácticas para asegurar la delegación de funciones del equipo directivo para el logro de los Objetivos Institucionales.</p> <p>Existen prácticas para asegurar que el director y el equipo directivo evalúan su desempeño.</p>

<p><b>Alianzas Estratégicas:</b> prácticas del establecimiento educacional para asegurar que la articulación con actores u organizaciones de su entorno contribuya al logro de sus Objetivos y Metas Institucionales.</p>	<p>Existen prácticas para generar interacción e intercambio de experiencias con otras instituciones escolares favoreciendo el aprendizaje profesional para contribuir al logro de Objetivos y Metas Institucionales.</p> <p>Existen prácticas para establecer redes de colaboración con organismos de la comunidad local, académicas, servicios públicos y/o empresariales, entre otros, para apoyar el logro de los Objetivos y Metas Institucionales.</p> <p>Existen prácticas para contribuir al desarrollo local de la comunidad que favorezcan el logro de los Objetivos Institucionales.</p>
<p><b>Información y Análisis:</b> prácticas del establecimiento educacional para generar y analizar información útil para la evaluación institucional, toma de decisiones y rendición de la cuenta pública.</p>	<p>Existen prácticas de monitoreo, evaluación y/o autoevaluación para detectar situaciones críticas que afectan al logro de los Objetivos y Metas Institucionales.</p> <p>Existen prácticas de análisis de la información para la toma de decisiones oportuna y fundamentada.</p> <p>Existen prácticas para dar cuenta pública a la comunidad educativa respecto de planes y logros alcanzados.</p>

<p><b>GESTIÓN CURRICULAR: prácticas del establecimiento educacional para asegurar la sustentabilidad del diseño, implementación y evaluación de su propuesta Curricular</b></p>	
<p><b>Organización Curricular:</b> prácticas del establecimiento educacional para asegurar que la propuesta curricular diseñada sea coherente con el PEI y articulada con el Marco Curricular, en el contexto de las necesidades formativas y educativas de los estudiantes.</p>	<p>Existen prácticas que articulan el Marco Curricular, el PEI y el Plan de Estudio.</p> <p>Existen prácticas para asegurar que la propuesta curricular del establecimiento considera las necesidades e intereses de los estudiantes.</p> <p>Existen prácticas que aseguran una progresión y coherencia de los OFCMO entre, ciclos y niveles.</p>
<p><b>Preparación de la enseñanza:</b> prácticas del establecimiento educacional que aseguran la organización, análisis y evaluación del proceso enseñanza – aprendizaje para la implementación del currículo en el aula.</p>	<p>Existen prácticas que aseguren la articulación y coherencia de los diseños de enseñanza con los Programas de Estudio y el PEI.</p> <p>Existen prácticas para asegurar que las estrategias de enseñanza diseñadas por los docentes son pertinentes y coherentes a las necesidades de los estudiantes.</p> <p>Existen prácticas para asegurar que los recursos educativos e informáticos se utilizan en coherencia con las estrategias de enseñanza diseñadas por los docentes.</p> <p>Existen prácticas que aseguran la coherencia entre los procedimientos de evaluación de los aprendizajes y las estrategias de enseñanza diseñadas por los docentes.</p>

<p><b>Acción docente en el aula:</b> prácticas del establecimiento educacional para asegurar que la implementación curricular se concrete eficazmente en el aula a través del proceso enseñanza – aprendizaje.</p>	<p>Existen prácticas para recoger información sobre la implementación de los diseños de enseñanza en el aula.</p> <p>Existen prácticas para garantizar que el clima y la convivencia favorezcan el aprendizaje en el aula.</p> <p>Existen prácticas para asegurar que los docentes mantienen altas expectativas sobre el aprendizaje y desarrollo de todos sus estudiantes.</p> <p>Existen prácticas para asegurar que el tiempo se organiza de acuerdo a las necesidades de los aprendizajes de los estudiantes y en función de los diseños de enseñanza.</p> <p>Existen prácticas para asegurar que el espacio educativo se organiza de acuerdo a las necesidades de los aprendizajes de los estudiantes y en función de los diseños de enseñanza.</p>
<p><b>Evaluación de la Implementación Curricular:</b> prácticas del establecimiento educacional para determinar el grado de desarrollo e impacto que tiene la implementación del diseño curricular.</p>	<p>Existen prácticas para evaluar la cobertura curricular lograda en los distintos niveles educacionales.</p> <p>Existen prácticas para evaluar los logros de aprendizaje en los distintos ciclos y/o subciclos, establecidos en el Marco Curricular.</p> <p>Existen prácticas que aseguran instancias de reflexión sobre la implementación curricular para realizar los ajustes necesarios.</p>

<p><b>CONVIVENCIA ESCOLAR Y APOYO A LOS ESTUDIANTES: prácticas que lleva acabo el establecimiento educacional para considerar las diferencias individuales y la convivencia de la comunidad educativa favoreciendo un ambiente propicio para el aprendizaje.</b></p>	
<p><b>Convivencia Escolar:</b> prácticas que aseguran una sana y productiva interacción de los actores de la comunidad educativa en función de su PEI.</p>	<p>Existen normas difundidas y consensuadas entre los estamentos de la comunidad educativa para regular conductas y gestionar conflictos entre los distintos actores del establecimiento educacional.</p> <p>Existen prácticas para asegurar que el involucramiento de padres y/o familias está en función de la implementación del PEI y del apoyo a los aprendizajes de sus hijos.</p> <p>Existen prácticas que aseguran la información y canales expeditos de comunicación para mantener informados a todos los actores de la comunidad educativa y recibir observaciones y sugerencias.</p> <p>Existen prácticas para prevenir riesgos y resguardar la integridad, seguridad y salud del conjunto de la comunidad.</p>
<p><b>Formación Personal y Apoyo a los Aprendizajes de los Estudiantes:</b> prácticas del establecimiento educacional para contribuir al desarrollo psicosocial, cognitivo, afectivo y físico de los estudiantes.</p>	<p>Existen prácticas para facilitar el desarrollo psicosocial de los estudiantes, considerando sus características y necesidades.</p> <p>Existen prácticas para favorecer la no discriminación y la diversidad sociocultural de los estudiantes.</p> <p>Existen prácticas para apoyar el desarrollo progresivo de los estudiantes atendiendo a las dificultades y avances en su aprendizaje.</p> <p>Existen prácticas para promover la continuidad de estudios, la inserción social y/o laboral de los estudiantes, según sea el caso.</p>

**RECURSOS: prácticas del establecimiento educacional para asegurar el desarrollo de los docentes y paradoctentes; la organización, mantención y optimización de los recursos y soportes en función del PEI y de los resultados de aprendizaje de los estudiantes**

<p><b>Recursos Humanos:</b> prácticas del establecimiento educacional que aseguran el desarrollo profesional de los docentes y paradoctentes en coherencia con el PEI.</p>	<p>Existen prácticas para diagnosticar las necesidades de los docentes y paradoctentes en relación con las competencias requeridas para implementar el PEI.</p> <p>Existen prácticas que aseguran la formación continua de los docentes y paradoctentes de acuerdo a sus funciones y Metas establecidas.</p> <p>Existen prácticas que aseguran la formulación y comunicación de Metas individuales y grupales en coherencia con los Objetivos Institucionales.</p> <p>Existen prácticas que aseguran la evaluación de desempeño de los docentes y paradoctentes de acuerdo a sus funciones y Metas establecidas.</p> <p>Existen prácticas que aseguran un sistema de reconocimiento al desempeño y aportes de los diferentes actores de la comunidad educativa a la implementación del PEI y el logro de los aprendizajes de los estudiantes.</p>
<p><b>Recursos Financieros, Materiales y Tecnológicos:</b> prácticas que aseguran una utilización eficiente de los recursos financieros, materiales, tecnológicos, equipamiento e infraestructura a fin de implementar el PEI.</p>	<p>Existen prácticas para asegurar el uso eficiente de los recursos financieros.</p> <p>Existen prácticas que aseguran la mantención de los recursos materiales, tecnológicos y de equipamiento que requiere la implementación del PEI.</p> <p>Existen prácticas para asegurar que los espacios y la infraestructura se adecuan a las necesidades de desarrollo del PEI.</p>
<p><b>Procesos de Soporte y Servicios:</b> prácticas del establecimiento educacional para asegurar sistemas de soporte y servicios que requiere la implementación del PEI.</p>	<p>Existen prácticas para asegurar que los soportes y servicios se ajustan a los requerimientos de la comunidad educativa.</p> <p>Existen prácticas para asegurar un sistema de registro y actualización referida a los soportes y servicios.</p> <p>Existen prácticas para asegurar que la comunidad utilice los servicios disponibles en el establecimiento educacional.</p>

<b>RESULTADOS: datos, cifras, porcentajes, resultado de mediciones que el establecimiento registra, sistematiza y analiza para evaluar la calidad de sus logros.</b>	
<b>Logros de aprendizaje:</b> datos del establecimiento educacional referidos a niveles de logro de los aprendizajes establecidos en el Marco Curricular.	<p>Datos del establecimiento educacional que muestran el nivel de logro de los alumnos en los distintos ciclos y/o subciclos, establecidos en el Marco Curricular.</p> <p>Datos del establecimiento educacional que muestran niveles de logro de los estudiantes en relación a las mediciones nacionales.</p>
<b>Logros Institucionales:</b> datos del establecimiento referido al logro de Metas Institucionales.	<p>Datos del establecimiento educacional que muestran niveles de logro de los Objetivos establecidos en los planes de mejoramiento y/o acciones de mejoramiento.</p> <p>Datos del establecimiento educacional que muestran niveles de logro de los índices de eficiencia interna.</p> <p>Datos del establecimiento sobre desarrollo profesional y desempeño docente y paradocente.</p> <p>Datos del establecimiento sobre optimización y/o aprovechamiento de los recursos financieros, materiales y tecnológicos.</p>
<b>Satisfacción de la comunidad educativa:</b> datos del establecimiento educacional que muestran niveles de satisfacción de los actores de la comunidad educativa.	<p>Datos del establecimiento educacional que muestran niveles de satisfacción de docentes y paradocentes.</p> <p>Datos del establecimiento educacional que muestran niveles de satisfacción de padres y apoderados.</p> <p>Datos del establecimiento educacional que muestran niveles de satisfacción de los estudiantes.</p>

**Cuadro N° 17: Componentes del Modelo de Calidad de la Gestión Escolar.**

### 3.1. Modelos de gestión de calidad

Existen diversos modelos, que previa adaptación pueden utilizarse en el ámbito educativo. Los que se presentan a continuación.

#### A) El ciclo de mejora PDCA.

Consiste en una serie de cuatro elementos que se llevan a cabo sucesivamente:

- P.- PLAN (PLANEAR): establecer los planes.
- D.- DO (HACER): llevar a cabo los planes.
- C.- CHECK (VERIFICAR): verificar si los resultados concuerdan con lo planeado.
- A.- ACT (ACTUAR): actuar para corregir los problemas encontrados, prevenir posibles problemas, mantener y mejorar.

#### B) El modelo Baldrige.

En el año 1996 apareció una versión para la educación que se ha estado implantando. El modelo que se utiliza para la autoevaluación tiene siete grandes criterios que aparecen recogidos en el cuadro siguiente:

- **Liderazgo:** El concepto de Liderazgo está referido a la medida en que la Alta Dirección establece y comunica al personal las estrategias y la dirección empresarial y busca oportunidades. Incluye el comunicar y reforzar los valores institucionales, las expectativas de resultados y el enfoque en el aprendizaje y la innovación.
- **Planificación Estratégica:** como la organización plantea la dirección estratégica del negocio y como esto determina proyectos de acción claves, así como la implementación de dichos planes y el control de su desarrollo y resultados.
- **Enfoque al Cliente:** como la organización conoce las exigencias y expectativas de sus clientes y su mercado. Asimismo, en qué proporción todos, pero absolutamente todos los procesos de la empresa están enfocados a brindar satisfacción al cliente.
- **Información y Análisis:** examina la gestión, el empleo eficaz, el análisis de datos e información que apoya los procesos claves de la organización y el rendimiento de la organización.

- **Enfoque al Recurso Humano:** examinan como la organización permite a su mano de obra desarrollar su potencial y como el recurso humano está alineado con los objetivos de la organización.
- **Proceso Administrativo:** examina aspectos como factores claves de producción, entrega y procesos de soporte. Cómo son diseñados estos procesos, cómo se administran y se mejoran.
- **Resultados del negocio:** Examina el rendimiento de la organización y la mejora de sus áreas claves de negocio: satisfacción del cliente, desempeño financiero y rendimiento de mercado, recursos humanos, proveedor y rendimiento operacional. La categoría también examina como la organización funciona en relación con sus competidores.

#### C) El modelo europeo de excelencia EFQM.

El Modelo Europeo para la Gestión de Calidad Total, divididos en dos grupos: los cinco primeros son los Criterios Agentes, que describen cómo se consiguen los resultados (debe ser probada su evidencia); los cuatro últimos son los Criterios de Resultados, que describen qué ha conseguido la organización (deben ser medibles).

El modelo europeo o modelo EFQM se caracteriza porque un equipo (liderazgo) actúa sobre unos agentes facilitadores para generar unos procesos cuyos resultados se reflejarán en las personas de la organización, en los clientes y en la sociedad en general.

#### D) El esquema lógico REDER

El modelo EFQM de Excelencia utiliza un esquema lógico, denominado REDER. Este modelo establece lo que una organización necesita realizar sistemáticamente en su proceso de mejora continua.

Este esquema lógico establece lo que una organización necesita realizar:

- Determinar los resultados que quiere lograr la organización, tanto en términos económicos y financieros como operativos y de satisfacción de las expectativas de los integrantes de la misma.
- Planificar y desarrollar una serie de enfoques sólidamente fundamentados e integrados. Señala lo que el centro educativo piensa hacer y el por qué. Debe tener un fundamento claro, con procesos bien definidos y desarrollados y estar integrado, apoyando la planificación y la estrategia.

- Desplegar los enfoques de manera sistemática para asegurar una implantación completa. El despliegue indica lo que realiza el centro educativo para poner en práctica el enfoque y debe estar implantado, de forma sistemática, en todas las áreas relevantes.
- Evaluar y revisar los enfoques utilizados basándose en el seguimiento y análisis de los resultados alcanzados y en las actividades desarrolladas. La evaluación permite conocer el desarrollo y el nivel o grado en que se van alcanzando los objetivos, es decir, la efectividad del enfoque y del despliegue. La revisión supone readaptar el enfoque y el despliegue en aquellos casos en que se produzca una disfunción en el proceso de desarrollo de las acciones, así como planificar e implantar las mejoras precisas en base a las conclusiones de la evaluación.

El Modelo EFQM de Excelencia tiene como objetivo ayudar a las organizaciones (empresariales o de otros tipos) a conocerse mejor a sí mismas y, en consecuencia, a mejorar su funcionamiento. Para ello, tiene como premisa, “la satisfacción del cliente, la satisfacción de los empleados y un impacto positivo en la sociedad se consiguen mediante el liderazgo en política y estrategia, una acertada gestión de personal, el uso eficiente de los recursos y una adecuada definición de los procesos, lo que conduce finalmente a la excelencia de los resultados empresariales”. Se trata de un modelo de aplicación continua en el que cada uno de sus 9 elementos (criterios) se desglosan en un cierto número de subcriterios, pudiendo utilizarse de forma independiente o conjunta. Estos subcriterios se evalúan y ponderan para determinar el progreso de la organización hacia la excelencia. La base del modelo es la autoevaluación, entendida como un examen global y sistemático de las actividades y resultados de una organización que se compara con un modelo de excelencia empresarial (normalmente una organización puntera).

El Modelo EFQM de Excelencia es un marco de trabajo que se sustenta sobre ciertos conceptos que sirven de base al modelo. Estos conceptos son:

- **Orientación hacia los resultados.** La excelencia depende del equilibrio y la satisfacción de todos los grupos o sectores relacionados con la organización: personal de la organización, proveedores, clientes externos, sociedad en general, accionistas, etc.

- **Orientado al cliente.** El cliente es el árbitro final de la calidad del producto o del servicio. La mejor forma de mantener al cliente y ampliar la cuota de mercado es mediante una orientación clara hacia las necesidades actuales y futuras del cliente actual y potencial.
- **Liderazgo y constancia en los objetivos.** Un adecuado liderazgo suscita en la organización seguridad en el funcionamiento, claridad en los objetivos, confianza en las metas, etc.
- **Gestión por procesos y hechos.** El funcionamiento de la organización es más efectivo cuando las actividades se coordinan y las decisiones se toman a partir de información fiable con la participación de los grupos afectados.
- **Desarrollo e implicación de las personas.** El potencial de cada una de las personas de la organización aflora mejor cuando se comporten valores, existe una cultura de confianza y se asumen las responsabilidades que le corresponden.
- **Aprendizaje, innovación y mejora continuos.** La organización alcanza su máximo rendimiento cuando gestionan y comparten su conocimiento dentro de una cultura general de aprendizaje, innovación y mejora continuos.
- **Desarrollo de alianzas.** La organización trabaja de un modo más efectivo cuando establece alianzas con otras organizaciones unas relaciones basadas en la confianza, en compartir conocimientos y en la integración.
- **Responsabilidad social.** El mejor modo de servir a los intereses a largo plazo de la organización y las personas que la integran es adoptar un enfoque ético.

El modelo EFQM adaptado al ámbito de la educación, establece nueve criterios básicos:

- Cinco son **agentes facilitadores** (liderazgo, planificación y estrategia, personal del centro educativo, colaboradores y recursos, y procesos). Los agentes (criterio 1 a 5) son aspectos del sistema de gestión de la organización. Son las causas de los resultados.
- Cuatro se refieren a los **resultados** (resultados en los usuarios del servicio educativo, resultados en el personal, resultados en el entorno del centro educativo y resultados clave del centro educativo). Representan lo que la organización consigue para cada uno de sus actores.

Un concepto fundamental en el Modelo es el de “**actores**”: los que reciben los efectos de la actividad de la organización. El Modelo considera como **resultados** todos estos efectos. Ejemplos de ello son: para los accionistas, el beneficio; para los empleados, su remuneración y su desarrollo profesional; para los clientes, la utilidad que obtienen de los productos y servicios de la organización; y así sucesivamente. Unos resultados mejores o peores serán **síntomas** de un mejor o peor funcionamiento.

El otro grupo de criterios recibe el nombre de “**agentes**”. Representan el conjunto de Actividades de la organización. En ellos examinamos sistemáticamente todo lo que la organización hace y, sobre todo, **cómo** lo hace y cómo lo gestiona.

Los agentes facilitadores incorporados en el modelo informan de cómo enfoca la organización sus acciones para lograr los resultados que desea: ¿hasta qué punto se implica la Dirección en la calidad?, ¿son accesibles los líderes?, ¿cómo se definen objetivos y se establecen prioridades?, ¿cómo se clasifican y evalúan las capacidades de los miembros de la organización?, ¿cómo se fomenta el aprendizaje para lograr la mejora de la calidad?, ¿se enfatiza la eficiencia?, ¿se reciclan los residuos?, ¿cómo se definen los procesos?, o si ¿se examinan periódicamente?, son ejemplos de algunas de las cuestiones básicas por las que se pregunta. Los puntos fuertes y áreas de mejora que se obtengan de este examen, constituirán la base del **plan de mejora** de la organización.

Los *resultados* comprenden los criterios que permiten valorar lo que se ha conseguido o se está logrando en la organización, desde la doble perspectiva de lo conseguido por la organización como de los objetivos propios de la misma.

La estructura de este modelo nos dice que los resultados excelentes en la organización, en las personas, en los clientes y en la sociedad se logran mediante un liderazgo que dirija e impulse la planificación y estrategia, al personal del centro educativo, a los colaboradores y los recursos, así como los procesos. Resultados excelentes con respecto al Rendimiento Crítico de una Organización, a los clientes, las personas y la Sociedad, se obtienen cuando el Liderazgo, inspirado en un proyecto empresarial, dirige e impulsa la Política y Estrategia, las Personas, las Alianzas y Recursos y los Procesos.

La acción de los agentes facilitadores produce un resultado (flechas de la parte superior), que origina un *feedback* o retroalimentación (a través del aprendizaje y la innovación) que impulsa nuevas acciones de los agentes, dando como resultado un proceso cíclico lo que a la postre produce una mejora de los resultados.

	8. Personal		7. Personal	
1. Liderazgo	2. Estrategia	4. Procesos	5. Cliente	9. resultados
	4 Recursos		6. Sociedad	
<b>AGENTES</b>			<b>RESULTADOS</b>	

**Cuadro N°: 18: Estructura del Modelo**

A continuación, se presentarán cada una de las casillas:

- **Criterio 1. Liderazgo.** El progreso real de la organización hacia la excelencia depende de manera fundamental del empuje del equipo directivo. Cómo los líderes desarrollan y facilitan la consecución de la misión y la visión, desarrollan los valores necesarios para alcanzar el éxito a largo plazo e implantan todo ello en la organización mediante las acciones y los comportamientos adecuados, estando implicados personalmente en asegurar que el sistema de gestión de la organización se desarrolla e implanta.
- **Criterio 2. Planificación y estrategia.** A través de la planificación y estrategia la organización materializa su misión y visión, mediante una estrategia claramente enfocada hacia los actores apoyados por planes, objetivos, metas y procesos adecuados.
- **Criterio 3. Gestión del personal.** La gestión de personal tiene como finalidad conseguir que todas las personas implicadas en el proyecto aporten la mayor parte posible de sus potencialidades. Cómo gestiona, desarrolla y aprovecha la organización el conocimiento y todo el potencial de las personas que la componen, tanto a nivel individual, como de equipos o de la organización en su conjunto; y cómo planifica éstas actividades en apoyo de su política y estrategia y del eficaz funcionamiento de sus procesos.
- **Criterio 4. Colaboradores y recursos.** Cómo planifica y gestiona la organización sus colaboradores externos (alianzas externas) y sus recursos internos para apoyar su política y su estrategia, y el funcionamiento eficaz de sus procesos.

- **Criterio 5. Procesos.** El proceso se refiere a cómo diseña, gestiona, y mejora la organización sus procesos sistemáticamente en apoyo de su política y su estrategia, y para generar valor de forma creciente para sus clientes y sus otros actores.
- **Criterio 6. Resultados en los clientes.** En relación con los clientes se necesita conocer el grado en que cubren sus necesidades y expectativas. Qué logros está alcanzando la organización en relación con sus clientes externos. Los clientes son quienes utilizan los productos o servicios de la organización, bien para consumirlos (clientes finales) bien para distribuirlos o para usarlos como entrada a su propia cadena de producción (clientes inmediatos). La creación de utilidad para unos y otros (la satisfacción de sus necesidades) es el objeto de la actividad de la organización, tanto si ésta viene motivada por el lucro como por cualquier otra consideración. El Modelo considera, por lo tanto, que es primordial para el éxito a largo plazo de la organización la percepción que sus clientes tienen sobre sus productos y servicios, sobre su utilidad, la facilidad de uso y otras características (incluso a veces no expresadas) de los mismos, así como sobre la forma en que se desarrollan sus relaciones con la organización. Igual que en los otros resultados, se evalúan también los indicadores internos que pueden predecir o ser consecuencia del grado de satisfacción subjetivo de los clientes (por ejemplo, índices objetivos de calidad, número de reclamaciones, etc).
- **Criterio 7. Resultados en el personal.** En relación con las personas que integran la organización se necesita conocer el grado en que cubren sus necesidades y expectativas. Qué logros está alcanzando la organización en relación con las personas que trabajan en ella. El grado en que la organización satisface las necesidades y expectativas de sus miembros afecta de manera fundamental al buen desarrollo de sus actividades, así como al establecimiento de relaciones satisfactorias con los clientes y con el entorno social. Contrariamente a la tradicional identificación de la empresa con sus accionistas, el personal es la compañía, y análogamente en otros tipos de organizaciones. Es, por lo tanto, incompatible un alto nivel de excelencia organizacional con un personal insatisfecho. Esta satisfacción, igual que ocurría con los clientes, se expresa mediante percepciones subjetivas que la organización conocerá interesándose por ellas y preguntando a sus empleados de forma sistemática y mediante las técnicas adecuadas. También serán útiles para complementar este conocimiento los indicadores objetivos tales como índices de absentismo, formación impartida, participación en proyectos de mejora, etc.

- **Criterio 8. Resultados en la Sociedad.** El grado de cumplimiento de las responsabilidades de la organización con la sociedad y de satisfacción de las expectativas de ésta. Toda organización vive inmersa en la sociedad. Mantiene relaciones mutuas tanto con los particulares que habitan en su entorno físico como con cuerpos sociales organizados (autoridades locales, estatales o internacionales, asociaciones culturales o de otra índole). También sus empleados están imbricados en una red de relaciones familiares, políticas, jurídicas, etc. Todas estas relaciones darán lugar a percepciones de los grupos sociales sobre la actividad de la organización y sobre los efectos que ésta tiene sobre ellos. Estos efectos pueden ser también medidos directamente mediante los correspondientes indicadores que podrían incluir el impacto sobre el nivel de empleo, la producción de ruidos y otras contaminaciones, las contribuciones económicas o de otros tipos a actividades sociales o comunitarias, etc.
  
- **Criterio 9. Rendimiento final.** La medida en que se alcanzan las metas y los objetivos:
  - Resultados clave. Qué logros está alcanzando la organización con relación al rendimiento planificado.
  - Indicadores clave. Toda organización persigue un conjunto de metas y objetivos finales.

Este criterio examina hasta qué punto estas metas y objetivos se alcanzan. Si se trata de una compañía con ánimo de lucro, el rendimiento final incluirá necesariamente conceptos tales como los ingresos, los gastos, el beneficio, el valor de la acción etc. Y también, a veces, la cuota de mercado, el número de clientes y otros análogos. En otros casos, el rendimiento se medirá mediante otros parámetros: medidas referentes, por ejemplo, al conocimiento impartido, a la efectividad de la asistencia sanitaria y así sucesivamente dependiendo de la naturaleza de la organización. Normalmente, también aquí tendrán importancia los costes y el cumplimiento presupuestario. Se distingue entre resultados clave (verdaderamente finales) de los indicadores (generalmente resultados de procesos intermedios, tales como depreciaciones, plazos de entrega de productos o servicios, tasa de fracaso escolar, etc.) que, junto con aquéllos, suelen constituir el “cuadro de mando”.

## 4. MODELO PARA LA EDUCACIÓN Y EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS (MECO)

La introducción del enfoque de competencias profesionales en el ámbito educativo responde a una creciente demanda de la sociedad de conocer las capacidades que se desarrollan a través de los diferentes procesos de formación, y por el interés de mejorar la preparación para lograr una mayor pertinencia para incorporarse al ambiente laboral.

Los referentes comunes en las competencias y en los criterios de evaluación están orientados a resultados, lo que permite mayor creatividad y flexibilidad en las rutas para adquirir las competencias y aprendizajes, en los diseños de los procesos de formación y en la selección de las estrategias curriculares y pedagógicas.

### 4.1. Las competencias profesionales

El primer paso para incorporar este enfoque es clarificar el concepto mismo de competencia profesional. Una primera aproximación es definirla como la capacidad de un profesional de tomar decisiones, con base en los conocimientos, habilidades y actitudes asociadas a la profesión, para solucionar los problemas complejos que se presentan en el campo de su actividad profesional. Un aspecto clave para el comportamiento competente es la habilidad de coordinar las habilidades constituyentes de la competencia, y usar continuamente el conocimiento para recombinar las habilidades y actitudes de tal forma que sean más útiles para tratar con situaciones nuevas.

En el concepto de competencia se entrelaza e integra lo afectivo, lo psicomotor y lo cognitivo en una nueva síntesis en el momento de llevar a cabo la acción, la evaluación y la reflexión sobre la acción. La descripción de las competencias utilizando un enfoque funcional permite un acercamiento comprensivo y holístico de las acciones que los individuos pueden llevar a cabo bajo condiciones determinadas y en diversos contextos.

Bajo el enfoque de competencias, el perfil de egreso se entiende como un conjunto articulado de competencias profesionales que se supone permitirán un desempeño exitoso (pertinente, eficaz y eficiente) del egresado en la atención y resolución de los problemas más comunes en el campo de su profesión. Desde esta perspectiva, la competencia se demuestra en la acción o ejecución. Para poder evaluar el grado de dominio de la competencia es necesario contar con variables observables y criterios de valoración. En una expresión coloquial se puede decir que la competencia es la ejecución de la acción esperada, de forma rápida, bien hecha y de buen modo.

Las funciones para este análisis son aquellas que distinguen a un profesional, expresan el papel que tiene y lo que se espera de él en la sociedad y, por ello, son la base para identificar y describir las competencias.

La amplitud de funciones de un profesional puede ser muy grande, sobre todo porque en algunos casos los contextos del ejercicio profesional están determinados por el tipo de organización en la que se desempeña, lo que puede ocasionar que sea difícil llegar a un acuerdo en las definiciones entre las instituciones y programas de varios países. Pero, reconociendo la dificultad de llegar a acuerdos sobre competencias muy específicas, también es claro que hay unas competencias genéricas (que aplican a todas las profesiones), unas transversales (que aplican a una familia de profesiones) y un núcleo básico de competencias (de las profesiones específicas) que dan identidad a la profesión, que aplican para una gran diversidad de situaciones y contextos, y que es necesario identificar para garantizar que están cubiertas dentro del plan de estudios.

El enfoque funcional busca cerrar la brecha entre la lógica académica y la lógica de la profesión a través de las competencias profesionales. Por un lado, la descripción de la competencia en términos de la acción que se lleva a cabo, las condiciones de realización y su criterio de ejecución refleja la realidad del ejercicio profesional, y por otro, con un análisis posterior de identificación de los conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para desempeñar la función correctamente es posible desarrollar los procesos de enseñanza aprendizaje y el diseño curricular.

Con el enfoque funcional se trata de explicitar las acciones, sus resultados y los criterios de ejecución para un ejercicio profesional competente para, posteriormente, realizar el análisis de los conocimientos, habilidades y actitudes que entran en juego para poder llevar a cabo las acciones.

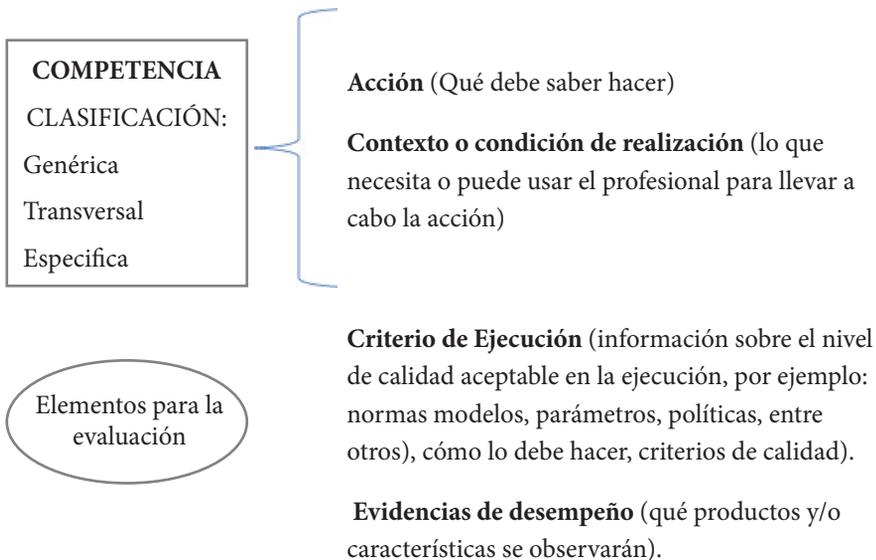
Un método de trabajo para describir las competencias profesionales con un enfoque funcional es el siguiente:

- Tomar como referente fundamental el perfil de egreso actual de la profesión-carrera de la institución de enseñanza, considerando que para definirlo se llevó a cabo una consulta tanto en el campo académico como en el profesional.
- De acuerdo al perfil de egreso, describir las funciones típicas de la profesión en su país.
- Identificar los problemas y situaciones que típicamente enfrenta el profesionista en el ejercicio de estas funciones.

- Identificar y describir las tareas que necesita llevar a cabo para resolver estos problemas y situaciones en forma adecuada. Describir estas tareas en términos de competencias profesionales (acciones, contexto o condiciones en que se esperan se realicen y criterio de calidad de las mismas).
- Clasificar las competencias descritas en:
  - Específicas: competencias propias de la profesión-carrera
  - Transversales: competencias compartidas con la familia de la profesión-carrera
  - Genéricas: competencias compartidas con todas las profesiones-carrera.
- Identificar y proponer las competencias profesionales que se consideren esenciales para el ejercicio de la profesión y que deberían ser compartidas por el conjunto de instituciones de enseñanza de la profesión.

**Función** (Funciones típicas de la profesión)

**Situación** (En dónde o en qué campos se desarrolla la función)



**CUADRO N° 19: Competencias profesionales esenciales**

De forma inductiva, a partir del perfil de egreso del programa se llega a una definición de competencias tanto genéricas, transversales, como específicas que actualmente están presentes en el o los programas de formación de la profesión. Esto nos permite contar con un perfil profesional de referencia para contrastarlo con las expectativas en el campo profesional, con las necesidades de la sociedad y con los perfiles elaborados por otros grupos de académicos en la región. Para facilitar la descripción y normalizar la forma de expresar las competencias es necesario que se describa cada una de ellas con los siguientes elementos:

El sujeto de la acción	La conducta enunciada por un verbo en tiempo presente	El tema o asunto sobre el que versa la acción	El contexto o condición de realización de la acción	Los criterios de ejecución de la acción o las características del producto de la acción.
------------------------	---	---	---	--

#### **Cuadro N° 20: Elementos a considerar para describir una competencia**

Con base en el esquema y la forma de expresión descritos se construirá el perfil de referencia, en primer término, se explicitará al profesional de la profesión-carrera como el sujeto de las competencias, presentando primero las competencias genéricas, en segundo lugar, las transversales y por último las específicas. La importancia de contar con criterios comunes de ejecución se reflejará posteriormente en los procesos e instrumentos de evaluación que servirán no sólo para los procesos educativos formales y tradicionales para adquirir las competencias y aprendizajes, sino también para aquellos no tradicionales como la educación a distancia o virtual, el aprendizaje autónomo y la experiencia laboral.

#### **4.2. Niveles de dominio de la competencia**

El insumo para desarrollar un programa específico o un continuo de educación superior por competencias es expresar el perfil de egreso en competencias y, posteriormente, desglosarlas por niveles de dominio. En términos generales, en las descripciones de las competencias podemos identificar tres dimensiones que se desarrollan progresivamente a través de la formación:

- **Complejidad.** La complejidad es un tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones y azares, de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados que forman nuestro mundo fenomenológico. Solemos designar como compleja la situación en que intervienen numerosas y cambiantes variables de muy distinto género: el grado de heterogeneidad y la variabilidad de esos factores se consideran ahí determinante del nivel de complejidad.

- **Reflexión.** La reflexión sobre un curso de acción tiende más allá de sí misma hacia una decisión. Desemboca en la conclusión de que yo debo actuar o no actuar de una manera dada. La reflexión ocurre porque la autoconciencia racional exige conocer lo que nos proponemos hacer y las razones que tenemos para hacerlo. La reflexión es lograr una reelaboración sistémica de un proceso u objeto que posibilite la orientación del sujeto en su relación con él mismo o con la realidad que la circunda. Es poner a funcionar todos los procesos del pensamiento en función de la comprensión de un fenómeno.
- **Autonomía.** Es la capacidad de la persona para decidir de acuerdo a sus propios principios producto de sus procesos reflexivos y de su revisión crítica de las leyes externas.

En la descripción de las competencias es necesario especificar el grado de desarrollo deseado en los distintos niveles de formación con la finalidad de precisar los resultados esperados para cada programa de estudios. Esta información es la base para el diseño de los procesos de evaluación de forma que exista congruencia entre los instrumentos de evaluación y el nivel esperado de desarrollo de la competencia.

#### 4.3. El perfil de competencias y las áreas curriculares

Con la información anterior es posible diseñar el plan de estudios, de acuerdo a cada institución, a sus estrategias académicas y pedagógicas, considerando la población objetivo, y las facilidades de infraestructura y tecnológicas con las que cuenta.

Hacia el interior de las instituciones, es conveniente revisar si las áreas curriculares actuales cubren todas las competencias descritas en el perfil, o bien, si es necesario añadir alguna otra competencia que está presente en las áreas curriculares. Es necesario determinar cómo alinear los diferentes niveles de dominio de las competencias, desde la categoría de novato a experto, con la trayectoria curricular para graduar su desarrollo durante la formación y determinar estrategias transversales y/o de cursos específicos para su desarrollo.

Para llevar a cabo este ejercicio, los profesores expertos en diseño curricular de la profesión podrán relacionar las áreas con las competencias o se puede recurrir a la descripción de los conocimientos, habilidades y actitudes que se requieren para llevar a cabo las acciones descritas en la competencia.

Con esta descripción junto con la secuencia de aprendizaje y las relaciones entre estos elementos se establecen las estrategias pedagógicas, el mapa curricular y los momentos intermedios y finales de evaluación de competencias. Algunas instituciones han seguido la estrategia de mantener el plan curricular actual y únicamente modificar las asignaturas para expresarlas en términos de competencias, lo que en realidad no modifica el plan de enseñanza actual, es solamente una modificación nominal. Para cambiar a un modelo de enseñanza por competencias es indispensable replantear la totalidad del plan curricular con la finalidad de secuenciar la formación de conocimientos, habilidades y actitudes, e incorporar asignaturas y experiencias integradoras que den cuenta de la competencia.

Los procesos de formación en el área académica tradicionalmente se diseñan con base a una descripción analítica de áreas de conocimiento. Con la incorporación de la noción de competencia es necesario describir los conocimientos, habilidades y actitudes que son necesarios para llevar a cabo la acción que demuestra la competencia. Con estas descripciones es posible revisar las áreas de conocimiento del programa académico y diseñar los procesos de aprendizaje durante el programa de estudios y los procesos integradores para adquirir las competencias. Durante el proceso de enseñanza aprendizaje el énfasis que tienen los conocimientos, habilidades y actitudes varía de acuerdo al proceso de desarrollo de la competencia.

#### **4.4. La evaluación por competencias**

La evaluación debe estar vinculada a un contexto determinado o a una situación concreta como una evaluación integrada al proceso de enseñanza aprendizaje. Con un énfasis en los desempeños, criterios de ejecución y que basa sus resultados en juicios de valor.

La competencia es multidimensional y multifactorial por lo que su evaluación tendrá que ser abordada con modelos multidimensionales, que cuando están bien elaborados pueden predecir la calidad y el perfil de la práctica profesional.

Las evaluaciones de competencias se basan en los modelos centrados en las evidencias que se pueden observar y valorar y que dan cuenta de la adquisición o dominio de la competencia.

Como la competencia se demuestra en la acción, las evidencias se recogerán a partir de la ejecución de tareas y ejercicios para, a partir de ellas inferir si se tiene la competencia y en qué grado.

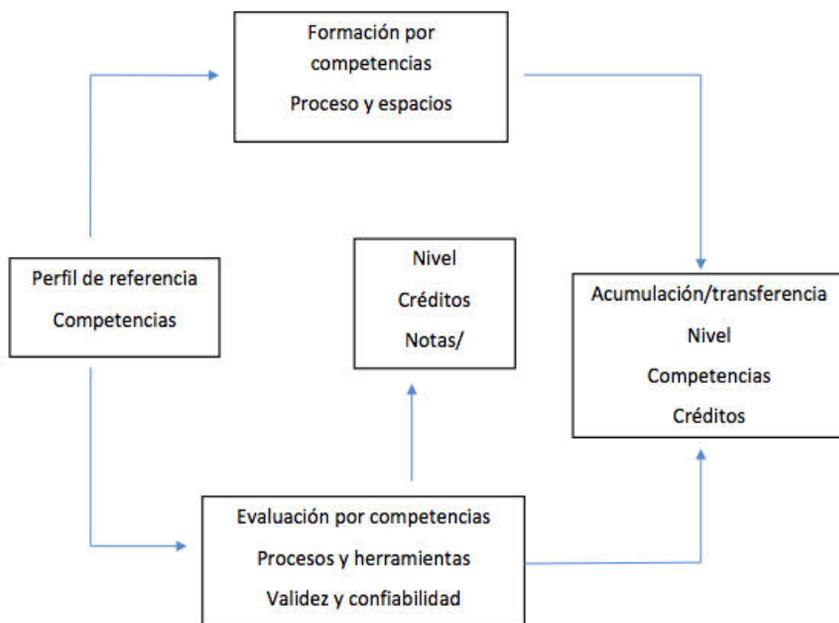
Las pruebas o exámenes para demostrar las competencias deben cubrir los requisitos psicométricos de confiabilidad (reproducibilidad, las diferencias en los puntajes se deberán a diferencias en el desempeño), validez de contenido (que se mida lo que se pretende medir) y validez predictiva (predicción de la calidad y perfil de la práctica profesional).

La evaluación de las competencias no debe considerarse de forma aislada sino de forma sistémica para asegurar la congruencia con los planes de estudio y las formas de enseñanza-aprendizaje.

El modelo de evaluación deberá desarrollar el conjunto de tareas y productos que se obtienen por las acciones realizadas y desarrollar el modelo de evidencias respecto de las competencias a evaluar.

Para evaluar la eficiencia se toman en cuenta los insumos, procesos y resultados y las medidas de productividad en relación a los resultados respecto de los insumos o procesos.

Resumiendo, en el siguiente diagrama se presentan los elementos que se deberán considerar cuando se introduce el enfoque por competencias y los dos grandes procesos que son paralelos, pero deben ser congruentes entre sí: los procesos de formación y de evaluación.



**Cuadro N° 21: Elementos a considerar al introducir el enfoque por competencias**

## 5. PRUEBA INICIA. ¿DE QUÉ ESTAMOS HABLANDO?

En el año 2008 el Ministerio de Educación comenzó con la implementación de la prueba inicia con el propósito de contribuir a orientar y mejorar la formación docente inicial. El primer año se aplicó solamente a egresados de Pedagogía Básica y a partir del 2009 se incorporó también la carrera de Educación Parvularia. En el año 2012 se incorporaron el resto de las pedagógicas.

La prueba inicia busca entregar información a las instituciones que les permitan orientar sus procesos de mejoramiento de la formación inicial docente, considerando que contenidos curriculares y competencias profesionales se deben fortalecer. Permite entregar a los egresados de la carrera de pedagogía información acerca de su desempeño en relación al resto de los evaluados. Además permite mejorar el diseño de políticas públicas que permitan mejorar la calidad de la formación docente.

Chile ha centrado sus esfuerzos en definir medidas que ayuden a maximizar el potencial transformador de los docentes (Gutiérrez, 2011), de modo de atender a la calidad y la equidad que requiere el sistema educativo, en general, y el primario y secundario en particular.

Los objetivos del instrumento son los siguientes:

- Entregar información diagnóstica a las Instituciones de Educación Superior, sobre la calidad de la formación de sus egresados de Pedagogía.
- Proveer información a los egresados de carreras de Pedagogía, respecto a los aprendizajes adquiridos en su formación de pregrado.
- Identificar fortalezas y debilidades de la formación docente, a fin de orientar el diseño de las políticas públicas para mejorar la formación inicial docente en Chile.
- Propiciar una mayor valoración profesional y social de los profesores.

A su vez, para intentar asegurar mayor calidad de la formación inicial de los profesores se han implementado distintas medidas desde la década de los noventa. Así, haciendo un breve recorrido cronológico, se comienza con la determinación del carácter universitario de la formación que se consagra con la promulgación de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, LOCE (Ministerio de Educación, 1990). Con posterioridad, se crean el Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (PFFID) (1997-2002) que promovió la renovación y ampliación de las prácticas profesionales, y el Programa de Perfeccionamiento Fundamental (1997-1999) que acompañó el inicio de la reforma curricular, seguido por cursos

de actualización pedagógica y curricular, y la beca para estudiantes destacados que ingresan a pedagogía (desde 1998). Al finalizar la década del 90, surgen otras iniciativas vinculadas al mejoramiento de la calidad y equidad de la educación superior en Chile, tal como aconteció, por ejemplo, con el Programa MECESUP (1999), instalado para articular la política educativa en Chile, bajo la promulgación de la ley que regulariza los mecanismos tanto del aseguramiento de la calidad de la educación como de su verificación<sup>3</sup>. A comienzos de se introduce la elaboración de estándares de desempeño para la formación inicial docente (Pedrada, 2012). Junto con ello, dentro del marco de las modificaciones al Estatuto Docente, se introdujo en el año 2004 el Sistema de Evaluación de los Profesores Municipales y acto seguido, se implementa la acreditación obligatoria para las carreras de pedagogía el año 2006 (Ley 20.129, Art. 22). En fecha más reciente (2008), comienza el Programa INICIA (García-Huidobro, 2011).

La formación inicial docente también ocupó parte importante de la agenda del gobierno del presidente Sebastián Piñera (2010-2014), durante el cual se aprobaron dos leyes relevantes. La primera titulada “Calidad y Equidad de la Educación” (Ley 20.501) que fuera promulgada el 08 de febrero de 2011 (García- Huidobro, 2011), y una segunda ley, “Formación e Inicio del Ejercicio Profesional Docente”, 09 de octubre de 2013 (Ministerio de Educación Chile, 2014).

Pese a las distintas iniciativas impulsadas en las últimas décadas y que acaban de ser enumeradas, aún se mantienen pendientes y, por ende, requieren la atención del Estado, tanto la situación laboral como el proceso formativo de los docentes. En lo que respecta a la situación de los docentes, los esfuerzos se han enfocado a mejorar las condiciones de trabajo en las cuales se desenvuelven los profesores, donde existe un notorio desgaste profesional, una subvaloración de su labor y una tendencia a la disminución de los salarios, entre otros. Por otro lado, en lo que concierne a la formación de los docentes, los esfuerzos se han enfocado a: hacer de la docencia una carrera atractiva, mejorar la suficiencia de conocimientos adquiridos y articular de mejor manera el escaso vínculo entre la educación inicial, la formación continua y las necesidades escolares (Manzi, 2010).

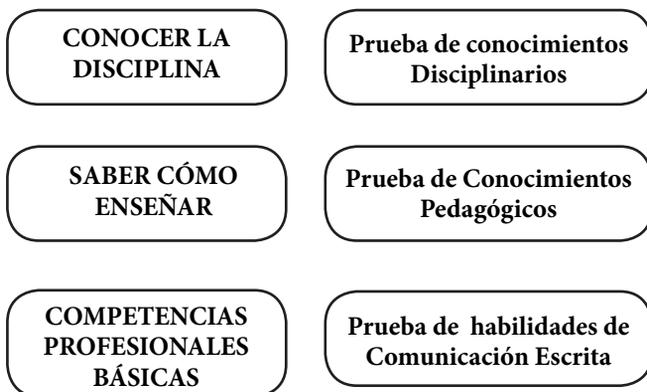
El Programa INICIA cuenta con tres componentes o líneas estratégicas: La primera línea hace referencia tanto a la definición de estándares y orientaciones para la formación inicial docente, como al diseño de instrumentos técnicos que describen lo que cada docente debe saber de la disciplina y su enseñanza. La segunda línea se remite al diseño e implementación de una evaluación de conocimientos y habilidades

de los egresados de carreras de pedagogía y cuya finalidad es entregar información a las instituciones y a los evaluados, permitiéndoles llevar a cabo iniciativas que conlleven al mejoramiento de la formación. Por último, se encuentra la línea encargada del establecimiento de un programa de apoyo por medio de recursos concursables para ejecutar proyectos de mejoramiento de las carreras de pedagogía, considerando como base los estándares orientadores y los resultados derivados de la evaluación diagnóstica.

La prueba inicia es un examen que se aplica anualmente, de forma voluntaria, a los egresados de pedagogía en Educación Parvularia, Básica y Educación Media. La elaboración de preguntas se realiza en base a una tabla de temarios y especificaciones técnicas, en la que se señalan cuáles son los saberes centrales a evaluar y que todo egresado de pedagogía debiera dominar al momento de ejercer su profesión; es decir, lo que todo profesor debe saber y saber hacer en el aula (Ministerio de Educación, 2014).

Es un sistema de medición elaborado por el Ministerio de Educación, en conjunto con universidades y expertos, con el propósito de verificar la calidad de la Formación Inicial Docente. Está integrado por una batería de pruebas: conocimiento disciplinar, conocimientos pedagógicos, habilidades de comunicación escrita, que deben rendir los egresados de las carreras de Pedagogía.

Las habilidades que este instrumento evalúa son las siguientes (CPEIP, 2012):



**Cuadro N° 22: Habilidades Prueba Inicia**

- **Las Habilidades relacionadas con los conocimientos disciplinarios** están directamente vinculadas con el manejo conceptual, comprensivo y analítico de la disciplina que enseña el profesor/a. Ya sea esta disciplina: el arte, el lenguaje, la historia, etc. El profesor/a debe ser capaz de elaborar explicaciones, establecer relaciones o resolver problemas que se presentan en su disciplina. En el caso de la carrera de Educación Parvularia esta dimensión evalúa conocimientos de matemática, lenguaje, ciencias y ciencias sociales. En el caso de Pedagogía Básica evalúa las siguientes áreas: lenguaje y comunicación; matemática; historia, geografía y ciencias sociales; ciencias naturales; en el caso de Enseñanza Media, evalúa las áreas de lenguaje y comunicación; matemática; historia, geografía y ciencias sociales; ciencias naturales; física, química y biología
- **Las habilidades relacionadas con los conocimientos pedagógicos** se evidencian en el conocimiento que deben tener los profesores/as acerca de las características del desarrollo y el aprendizaje de los párvulos, escolares o jóvenes con los que trabajará de acuerdo a su carrera. A su vez el conocimiento de las características propias del sujeto que aprende en cada uno de los niveles del sistema educativo: Párvulo, Básica o Media, le permitirá al docente diseñar e implementar experiencia o situaciones de enseñanza acorde a estas características, las que a su vez deberá complementar con las que señala de forma explícita el sistema educativo chileno.

Estos dos tipos de habilidades consideran los siguientes niveles de logro en su evaluación:

<b>NIVEL SOBRESALIENTE</b>	Dominio amplio de habilidades y conocimientos necesarios para desempeñarse como docente.
<b>NIVVEL ACEPTABLE</b>	Dominio básico de habilidades y conocimientos necesarios para iniciar el ejercicio de la profesión docente.
<b>NIVEL INSUFICIENTE</b>	No demuestra conocimientos y habilidades necesarios para iniciar el ejercicio de la profesión docente.

**Cuadro N° 23: Niveles de logro conocimientos pedagógicos y disciplinarios**

- **Las habilidades de Comunicación Escrita**, guardan relación con la capacidad de los profesores/as para elaborar textos escritos de calidad gramatical, semántica y sintáctica. Esta habilidad considera los siguientes niveles de logro en su evaluación:

<b>NIVEL DE DESEMPEÑO</b>	<b>DESCRIPCIÓN DEL DESEMPEÑO POR NIVEL</b>
<b>COMPETENTE</b>	Elabora un texto argumentativo frente a uno de los debates planteados, apoyando la toma de postura mediante recursos lógicos o ejemplos o analogías para validar la posición. Organiza el texto incorporando elementos que facilitan la transmisión del mensaje. Utiliza un lenguaje formal, un uso pertinente del vocabulario y variabilidad en los ordenadores discursivos y/o conectores en gran parte del texto.
<b>APROPIADO</b>	Elabora un texto argumentativo asumiendo una toma de posición, ya sea de manera explícita o implícita, frente a uno de los debates planteados. Recurre, por momentos, a recursos lógicos, ejemplos y/o analogías para validar la posición adoptada. Organiza el texto incorporando elementos que facilitan la transmisión del mensaje, pero es posible hallar discontinuidad en la presentación de las ideas. Utiliza un lenguaje formal, pero en ocasiones puede presentar problemas de correspondencia en el vocabulario y escasa variabilidad en los ordenadores discursivos y/o conectores en gran parte del texto.
<b>ESENCIAL</b>	Elabora un texto que analiza puntos de vista disímiles frente a uno de los debates planteados. Puede existir discontinuidad en la progresión de las ideas, dificultando la transmisión del mensaje. Utiliza un lenguaje formal en gran parte del escrito, pero con marcas de registro informal u oral. En reiteradas oportunidades se encuentran problemas de correspondencia en el significado del vocabulario o errores ortográficos literales o acentuales.
<b>EN DESARROLLO</b>	Elabora un texto expositivo o argumentativo, sin asumir una de las posiciones presentadas para uno de los debates planteados. Presenta discontinuidad en la progresión de las ideas, dificultando la transmisión del mensaje. Utiliza reiteradas marcas de registro informal u oral, y es posible encontrar problemas recurrentes de correspondencia en el significado del vocabulario o errores ortográficos literales o acentuales.

**Cuadro N° 24: Niveles de logro Habilidades Comunicativas**

Hasta ahora, la participación, tanto de las instituciones como de los egresados, en este proceso de evaluación, es voluntaria y, en cuanto a la evolución de esta participación, la tendencia que se aprecia respecto del aumento de las instituciones no se condice con el número de egresados evaluados.

### 5.1. Habilidades cognitivas y sus categorías evaluadas en la Prueba Inicia.

En el siguiente gráfico se presenta la representatividad de las habilidades cognitivas que se miden en la prueba Inicia, como se puede observar la mayor parte de las preguntas permite evaluar habilidades relacionadas con comprender los conocimientos que se manejan (CPEIP 2012).

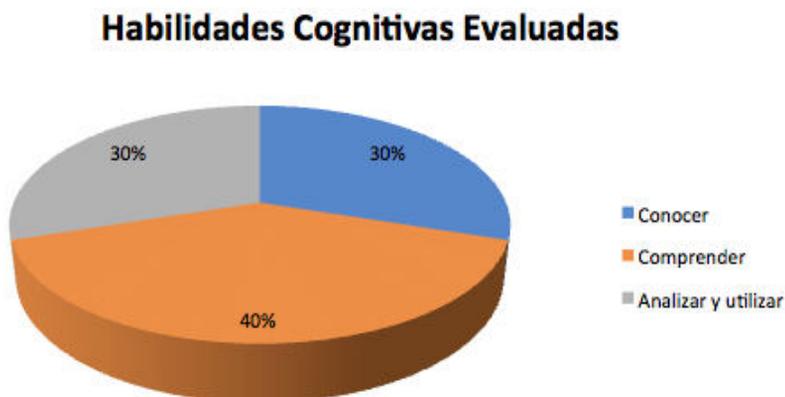


Gráfico N° 1: Habilidades cognitivas evaluadas

En relación a las categorías de habilidades relacionadas con el dominio de conocimientos de egresados de pedagogía se encuentran las siguientes:

- **El profesor conoce:** maneja información relevante en relación con los conocimientos disciplinarios y pedagógicos, siendo capaz de reconocer y recordar conceptos, fenómenos, principios, teorías, estrategias y métodos.
- **El profesor comprende:** demuestra dominio de conocimientos disciplinarios y pedagógicos, siendo capaz de integrar los saberes que posee.

- **El profesor analiza y utiliza el conocimiento:** recurre a sus conocimientos disciplinarios y pedagógicos para analizar y evaluar información en base a la cual debe llegar a una conclusión. Es capaz de plantear hipótesis y preguntas, dilucidar significados o información implícita, establecer generalizaciones, contrastar evidencia, criticar concepto, modelos, acciones, estrategias, fenómenos o situaciones para tomar decisiones.

## 5.2. Análisis resultados Prueba Inicia 2011-2014.<sup>1</sup>

A continuación y para contextualizar un poco la información se presentan los resultados obtenidos en la prueba inicia desde el año 2011 al 2014, considerando que el año 2013 no fue aplicada, y que los resultados de la evaluación inicia 2015 no habían sido entregados al momento de editar este libro. Esta presentación no busca más que hacerse una idea de los resultados obtenidos por los egresados de pedagogía y plantear desafíos que se deberán considerar en un futuro cercano para todos aquellos que de manera directa o indirecta participan del proceso de formación de formadores.

<b>INSTITUCIONES</b>	<b>2008</b>	<b>2009</b>	<b>2010</b>	<b>2011</b>	<b>2012</b>	<b>2014</b>
<b>Instituciones Invitadas</b>	47	54	56	59	58	58
<b>N° de Instituciones Participantes</b>	39	43	43	49	50	50
<b>% de Participación Instituciones</b>	83%	80%	77%	83%	86%	86%

**Cuadro N° 25: evolución de la participación del total de instituciones en la prueba inicia (2008-2014)**

<sup>1</sup> Todos los resultados presentados fueron obtenidos de la página oficial del Ministerio de Educación: Resultados Prueba Inicia.

Egresados	2008	2009	2010	2011	2012	2014
<b>Total de Inscritos</b>	3.006	4.527	4.681	4.874	2.443	S/I
<b>Total de Evaluados</b>	1.994	3.224	3.616	3.271	1.443	2.707
<b>Universo de egresados</b>	5.250	7.979	8.594	8.069	10.351	29.485
<b>%de Evaluados en relación con el universo</b>	38%	40%	42%	41%	14%	9,18%

**Cuadro N° 26: Evolución de la participación del total de egresados en la Prueba Inicia (2008-20014)**

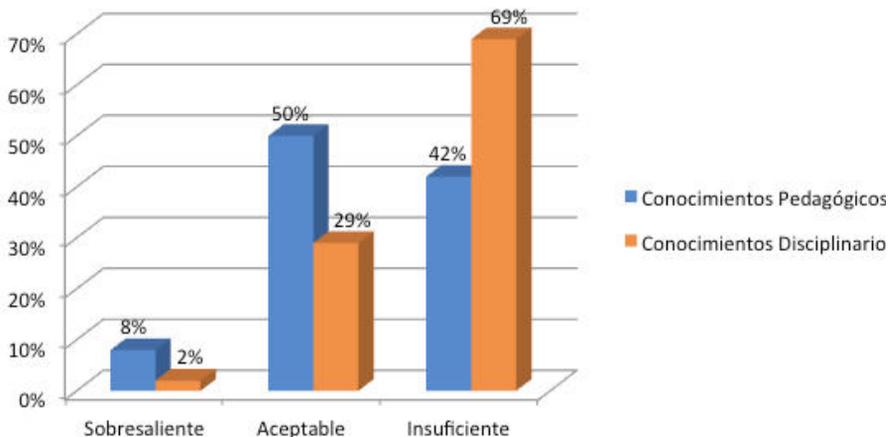
Como se puede observar, a lo largo e los años que se ha aplicado esta prueba, se ha presentado una baja considerable en la participación de egresados. Esto sin lugar a dudas, debe colocar una señal de alerta, para ver de que manera se puede motivar y aumentar la participación de los alumnos en dicha evaluación. A nuestra opinión, la principal causa de esta disminución en la participación, se debe a que en un inicio, se pensó que esta prueba tendría una influencia mayor en el desempeño de la labor docente, sin embargo, hasta ahora solo ha sido una muestra o indicador de conocimientos, que no trae beneficios para los que participan de ella.

### **5.2.1. Presentación de resultados Prueba Inicia 2011 Pedagogía Básica y Educación Parvularia.**

a. Pedagogía Básica. Considerando un total de 1.436 evaluados

NIVEL DE DESEMPEÑO	CONOCIMIENTOS PEDAGÓGICOS	CONOCIMIENTOS DISCIPLINARIOS
<b>Sobresaliente</b>	8%	2%
<b>Aceptable</b>	50%	29%
<b>insuficiente</b>	42%	69%
<b>TOTAL</b>	100%	100%

**Cuadro N° 27: Nivel de desempeño Pedagogía Básica**



**Gráfico N° 2: Nivel de desempeño Pedagogía Básica**

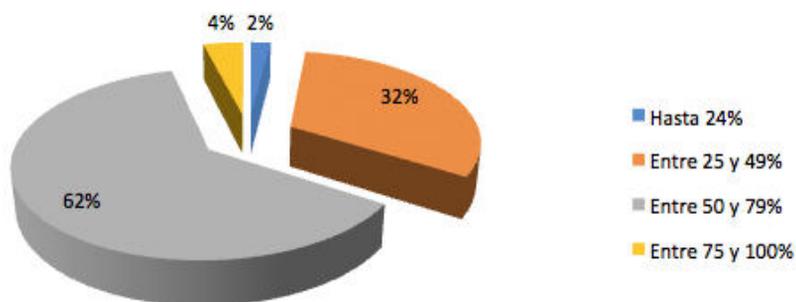
Este cuadro muestra con mayor claridad los deficientes resultados obtenidos por los egresados de las carreras de pedagogía. Donde la mayoría de los evaluados se encuentra en el nivel insuficiente. La baja en los conocimientos disciplinarios, se puede deber a la modificación de los programas de las carreras de pedagogía, donde se ha dado un giro hacia lo pedagógico, dejando de lado los conocimientos disciplinarios, que sin duda, son fundamentales en la formación docente.

- b. Educación Parvularia. Promedio porcentaje de respuestas correctas de las pruebas de conocimientos disciplinarios y pedagógicos. Considerando un total de 942 evaluados.

PORCENTAJE DE RESPUESTAS CORRECTAS	DISTRIBUCIÓN DE EVALUADOS POR TRAMOS
Hasta 24%	2%
Entre 25% y 49%	32%
Entre 50% y 74%	62%
Entre 75% y 100%	4%

**Cuadro N° 28: Nivel de desempeño Educación Parvularia**

## Porcentaje de respuestas correctas



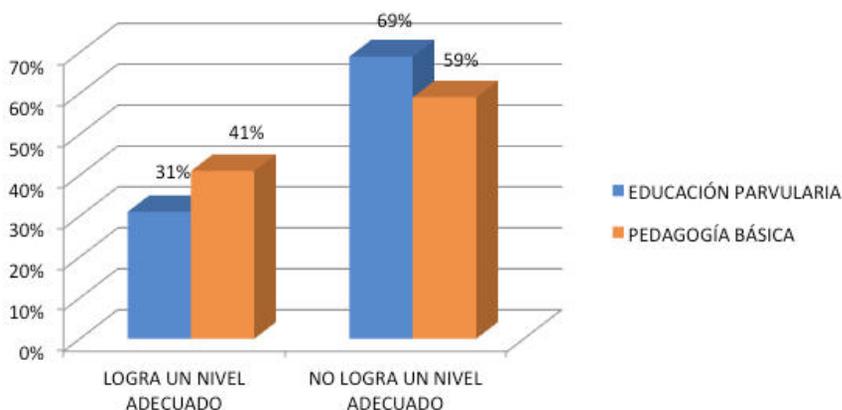
**Gráfico N° 3: Nivel de desempeño Educación Parvularia**

En la carrera de Educación Parvularia, al presentarse en promedio ambos conocimientos, no se puede establecer claramente cuales fueron los resultados más descendidos, pero al observar el promedio, si podemos señalar que hubo un mayor porcentaje de estudiantes que tuvieron un buen resultado en esta evaluación.

### c. Resultados Prueba Habilidades Comunicativas por carrera.

NIVEL DE DESEMPEÑO	EDUCACIÓN PARVULARIA	PEDAGOGÍA BÁSICA
<b>Logra un nivel adecuado</b>	31%	41%
<b>No logra un nivel adecuado</b>	69%	59%
<b>TOTAL</b>	100%	100%

**Cuadro N° 29: Resultados Prueba Habilidades Comunicativas**



**Gráfico N° 4: Resultados Prueba Habilidades Comunicativas**

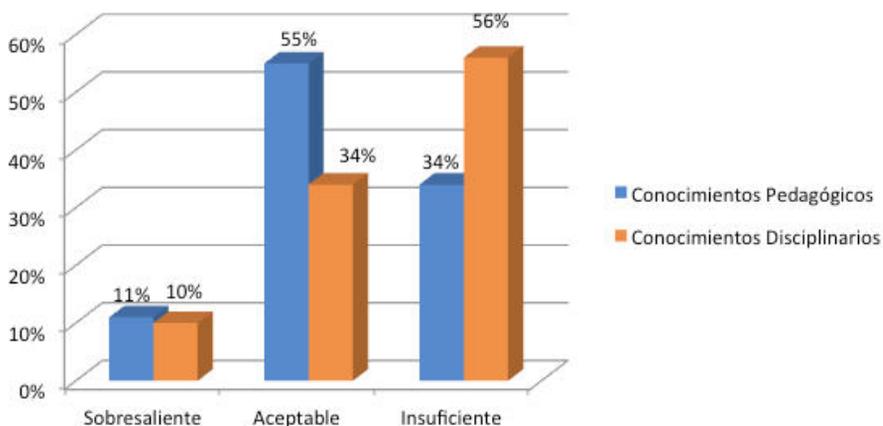
Este ítem, no deja de ser menor. Las habilidades comunicativas son las herramientas fundamentales de un docente, ya que ellos sirven de modelos frente a sus alumnos, por lo que resulta preocupante los malos resultados en éste ítem. En este punto, debe ser necesario hacerse la pregunta y determinar cuales son las características de los alumnos que entran a la carrera de pedagogía; y de que manera las instituciones deben hacerse cargo de esas características, y realizar procesos de nivelación, que permitan mejorar estas deficiencias.

### 5.2.2. Presentación de resultados Prueba Inicia 2012 Pedagogía Básica, Educación Parvularia y Pedagogía en Enseñanza Media.

a. Pedagogía Básica. Considerando un total de 587 evaluados

NIVEL DE DESEMPEÑO	CONOCIMIENTOS PEDAGÓGICOS	CONOCIMIENTOS DISCIPLINARIOS
Sobresaliente	11%	10%
Aceptable	55%	34%
insuficiente	34%	56%
TOTAL	100%	100%

**Cuadro N° 30: Resultados Prueba Inicia 2012**



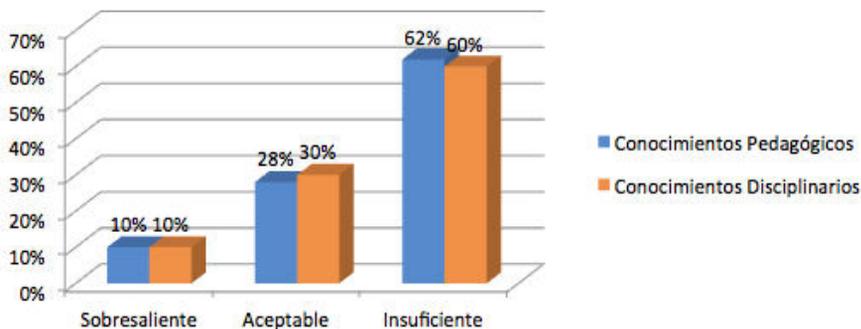
**Gráfico N° 5: Resultados Prueba Inicia 2012**

En el segundo año de aplicación de la prueba inicia se puede observar una leve mejora en los resultados de los egresados de Pedagogía Básica, esto se debió en gran medida, a que luego de haber recibido los resultados de la primera evaluación, varias instituciones de educación superior, implementaron planes de mejora frente a estos resultados, lo que se vió reflejado en la Prueba 2012. Sin embargo, es necesario señalar, que el nivel de los conocimientos disciplinarios, sigue siendo bajo.

**b. Educación Parvularia.** Considerando un total de 366 evaluados

NIVEL DE DESEMPEÑO	CONOCIMIENTOS PEDAGÓGICOS	CONOCIMIENTOS DISCIPLINARIOS
<b>Sobresaliente</b>	10%	10%
<b>Aceptable</b>	28%	30%
<b>insuficiente</b>	62%	60%
<b>TOTAL</b>	100%	100%

**Cuadro N° 31: Resultados Educación Parvularia 2012**



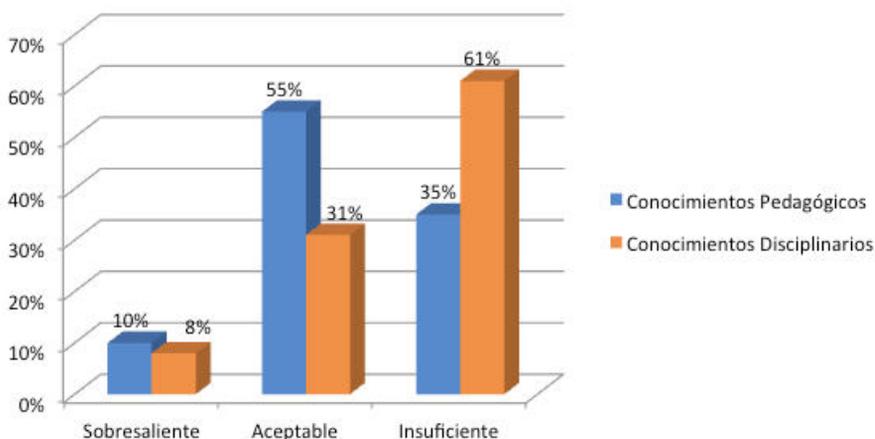
**Gráfico N° 6: Resultados Educación Parvularia 2012**

En este caso, recién podemos hacer una análisis separado de los conocimientos disciplinares y pedagógicos en la carrera de Educación Parvularia, ya que el año anterior se presentó un promedio de ambas, por los que no se podía hacer un análisis más profundo. Como podemos observar, los egresados obtuvieron un desempeño alejado de lo esperado, ya que la gran mayoría se encuentra en los niveles de insuficiente. Esto es importante de considerar, al tener claro que la Educación Parvularia, es la base de la educación chilena, por lo que es necesario contar con profesionales bien preparados y que cuenten con las herramientas necesarias para favorecer un desarrollo positivo de sus futuros estudiantes.

c. Pedagogía Media. Considerando un total de 209 evaluados

NIVEL DE DESEMPEÑO	CONOCIMIENTOS PEDAGÓGICOS	CONOCIMIENTOS DISCIPLINARIOS <sup>2</sup>
<b>Sobresaliente</b>	10%	8%
<b>Aceptable</b>	55%	31%
<b>insuficiente</b>	35%	61%
<b>TOTAL</b>	100%	100%

**Cuadro N° 32: Resultados Enseñanza Media 2012**



**Gráfico N° 7: Resultados Educación Parvularia 2012**

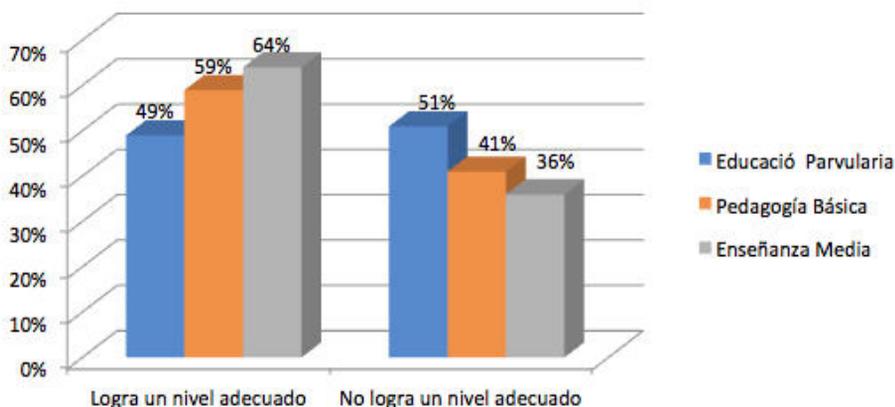
Este año fue la primera vez que la carrera de Pedagogía en Enseñanza Media participó de la Prueba Inicia, pero lamentablemente nos volvemos a encontrar con una situación similar a las otras carreras de Pedagogía, donde se presenta un nivel muy bajo de logro en ambos conocimientos.

<sup>2</sup> El porcentaje presentado es el promedio de los resultados obtenidos en las áreas de Lenguaje y Comunicación, matemática, Historia, Geografía y Ciencias Sociales, biología, física y química.

**d. Resultados Prueba Habilidades Comunicativas por carrera.**

NIVEL DE DESEMPEÑO	EDUCACIÓN PARVULARIA	PEDAGOGÍA BÁSICA	ENSEÑANZA MEDIA
Logra un nivel adecuado	31%	41%	64%
No logra un nivel adecuado	69%	59%	36%
TOTAL	100%	100%	100%

**Cuadro N° 33: Resultados Habilidades Comunicativas**



**Gráfico N° 8: Resultados Habilidades Comunicativas**

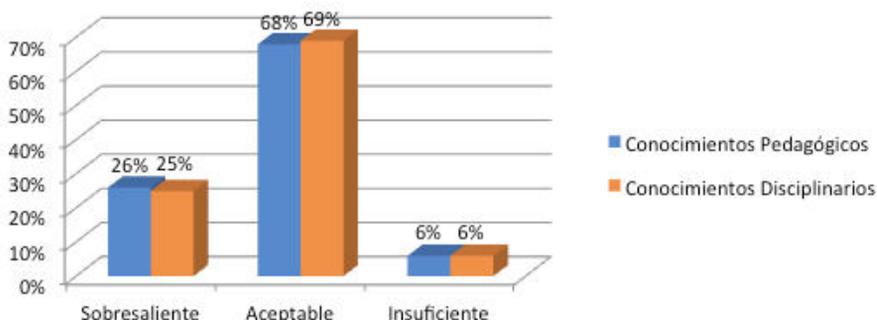
En relación a la prueba de Habilidades Comunicativas, podemos señalar, que si bien, hubo una mejora significativa en las carreras de Pedagogía Básica y Educación Parvularia, sigue siendo un porcentaje menor el que logra un nivel adecuado en las Habilidades Comunicativas. En cambio, la carrera de Pedagogía en Enseñanza Media, logrón un buen porcentaje de logro. Esto da pie para realizar un análisis dentro de las universidades e investigar que herramientas se les entrega a la carrera de Pedagogía en Enseñanza Media, que no tienen las otras dos carreras, de manera de aplicarlas en todas y poder revertir estos resultados.

### 5.2.3. Presentación de resultados Prueba Inicia 2014 Pedagogía Básica, Educación Parvularia y Pedagogía en Enseñanza Media.

a. Pedagogía Básica. Considerando un total de 587 evaluados

NIVEL DE DESEMPEÑO	CONOCIMIENTOS PEDAGÓGICOS	CONOCIMIENTOS DISCIPLINARIOS
Sobresaliente	26%	25%
Aceptable	68%	69%
insuficiente	6%	6%
TOTAL	100%	100%

**Cuadro N° 34: Resultados Pedagogía Básica 2014**



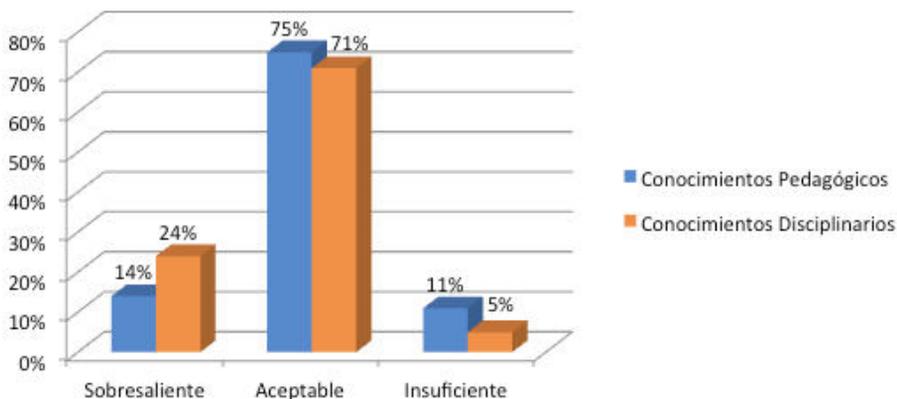
**Gráfico N° 9: Resultados Pedagogía Básica 2014**

Nuevamente podemos observar una mejora en los resultados obtenidos en la carrera de Pedagogía Básica, lo que demuestra claramente que ha habido una preocupación y mayor preparación de sus alumnos para presentarse a esta evaluación. Es necesario, seguir estableciendo remediales o programas de nivelación de manera de lograr un mejor resultado en esta prueba, para así, llegar a formar más y mejores profesionales de la educación. Es necesario destacar, que la idea de estas remediales, debe ser un análisis de fondo, que realmente mejore la formación de los alumnos, pensando en el desafío que ellos tendrán, el de formar a los futuros ciudadanos de Chile.

b. Educación Parvularia. Considerando un total de 366 evaluados

NIVEL DE DESEMPEÑO	CONOCIMIENTOS PEDAGÓGICOS	CONOCIMIENTOS DISCIPLINARIOS
Sobresaliente	14%	24%
Aceptable	75%	71%
insuficiente	11%	5%
TOTAL	100%	100%

**Cuadro N° 35: Resultados Educación Parvularia 2014**



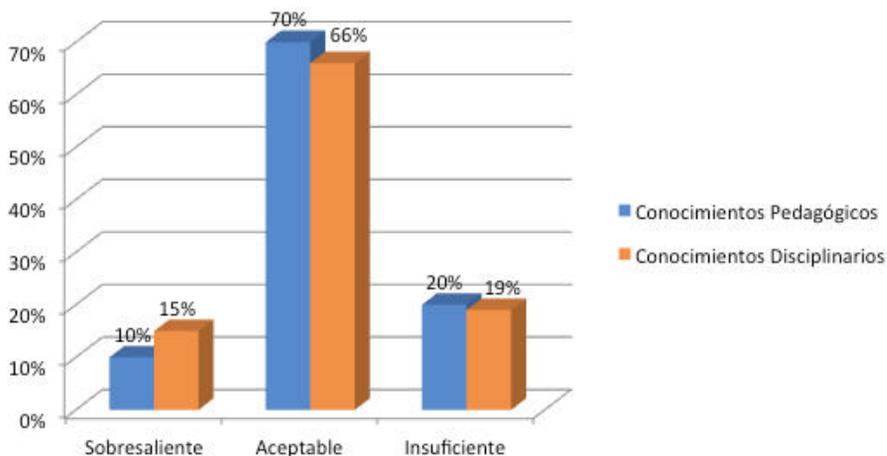
**Gráfico N°10: Resultados Educación Parvularia 2014**

En Educación Parvularia se observan datos similares que en la carrera de Pedagogía Básica, se puede observar un aumento considerable en los tramos de sobresaliente y aceptable, encontrando un pequeño porcentaje en el nivel insuficiente, lo que ya demuestra una mejor paración de los futuros profesionales de la educación.

c. Pedagogía Media. Considerando un total de 209 evaluados

NIVEL DE DESEMPEÑO	CONOCIMIENTOS PEDAGÓGICOS	CONOCIMIENTOS DISCIPLINARIOS <sup>3</sup>
Sobresaliente	10%	15%
Aceptable	70%	66%
insuficiente	20%	19%
TOTAL	100%	100%

**Cuadro N° 36: Resultados Pedagogía Enseñanza Media 2014**



**Gráfico N° 11: Resultados Pedagogía Enseñanza Media 2014**

En la carrera de Pedagogía en Enseñanza Media, también hubo mejora en los resultados, como se puede observar hubo un aumento significativo en los alumnos que se encuentran en un nivel aceptable de resultados, lo que sin duda demuestra nuevamente, que se está trabajando en mejorar la formación de los futuros docentes.

<sup>3</sup> El porcentaje presentado es el promedio de los resultados obtenidos en las áreas de Lenguaje y Comunicación, matemática, Historia, Geografía y Ciencias Sociales, biología, física y química.

#### 5.2.4. Comparación de resultados obtenidos por universidades privadas y tradicionales en la Prueba Inicia<sup>4</sup>.

Sin querer entra en comparaciones, les dejamos al lector una serie de cuadros comparativos con la realidad de las universidades privadas y las universidades tradicionales, para que cada uno se forme su propia idea, y plantee sus propios análisis.

2011.

##### a. Pedagogía Básica.

NIVEL DE DESEMPEÑO	PEDAGOGÍA BÁSICA UNIVERSIDAD PRIVADA		PEDAGOGÍA BÁSICA UNIVERSIDAD TRADICIONAL	
	CONOCIMIENTO PEDAGÓGICO	CONOCIMIENTO DISCIPLINARIO	CONOCIMIENTO PEDAGÓGICO	CONOCIMIENTO DISCIPLINARIO
<b>Sobresaliente</b>	6%	69%	25%	57%
<b>Aceptable</b>	48%	29%	63%	40%
<b>insuficiente</b>	45%	2%	11%	3%
<b>TOTAL</b>	100%	100%	100%	100%

Cuadro N° 37: Resultados Pedagogía Básica

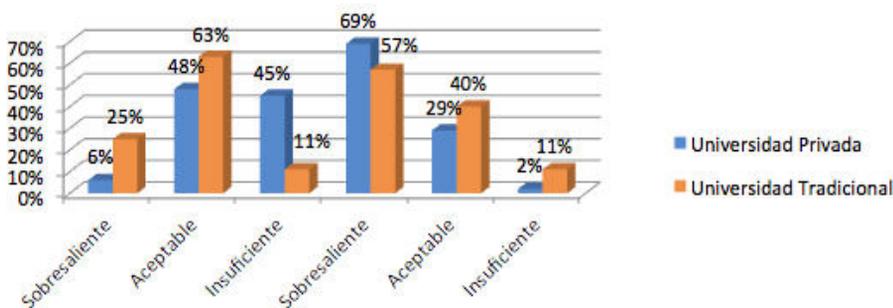
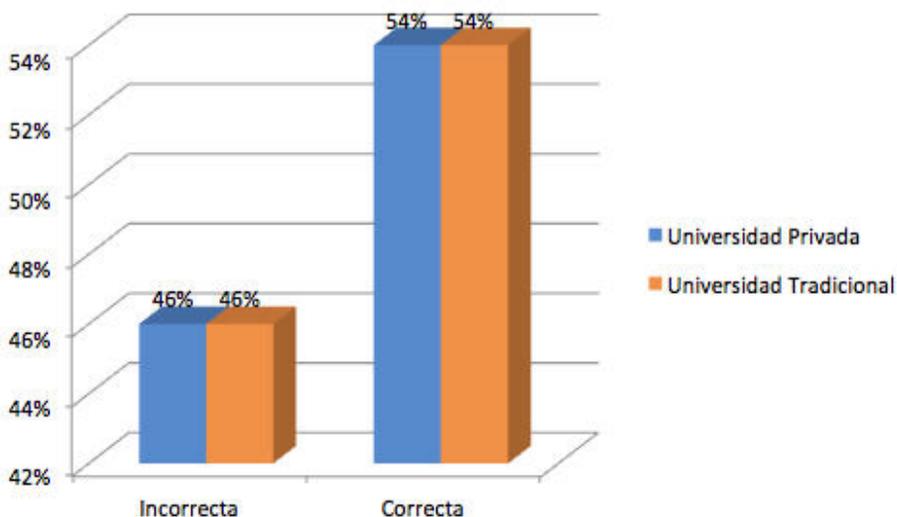


Gráfico N° 12: Resultados Pedagogía Básica

b. Educación Parvularia

NIVEL DE DESEMPEÑO	UNIVERSIDAD PRIVADA	UNIVERSIDAD TRADICIONAL
Respuestas Incorrecta	46%	46%
Respuestas Correctas	54%	54%
TOTAL	100%	100%

**Cuadro N° 38: Resultados Educación Parvularia**



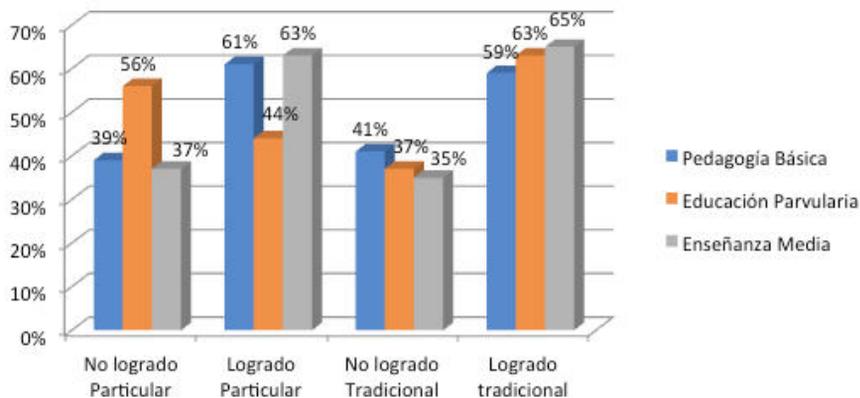
**Gráfico N° 13: Resultados Educación Parrvularia**

<sup>4</sup>Esta comparación se realizó considerando los resultados obtenidos en los años 2011 y 2012, ya que los resultados 2014, se entregaron en forma confidencial a cada universidad participante, dejando solo al público, los resultados generales.

c. Cuadro comparativo Habilidades Comunicativas Pedagogía Básica y Educación Parvularia.

NIVEL DE DESEMPEÑO	Pedagogía Básica		Educación Parvularia	
	Universidad Privada	Universidad Tradicional	Universidad Privada	Universidad Tradicional
NO LOGRADO	39	41	56	37
LOGRADO	61	59	44	63

**Cuadro N° 39: Cuadro comparativo Habilidades Comunicativas Pedagogía Básica y Educación Parvularia.**



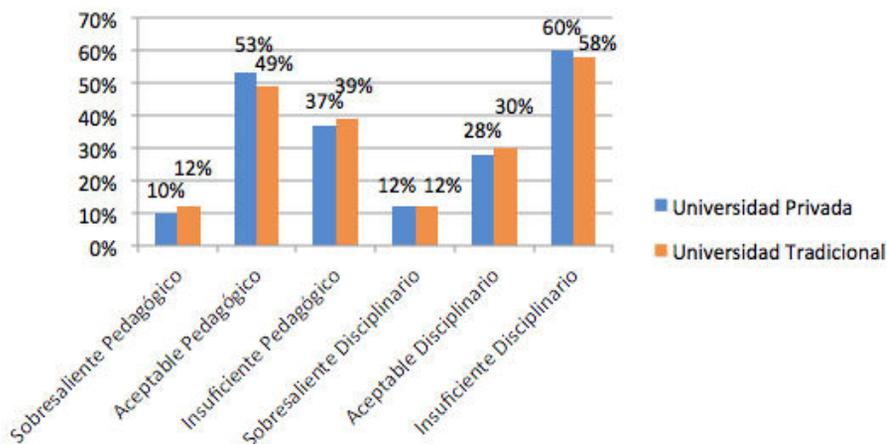
**Gráfico N° 14: Comparación Habilidades Comunicativas Pedagogía Básica y Educación Parvularia.**

2012.

a. Pedagogía Básica.

NIVEL DE DESEMPEÑO	PEDAGOGÍA BÁSICA UNIVERSIDAD PRIVADA		PEDAGOGÍA BÁSICA UNIVERSIDAD TRADICIONAL	
	CONOCIMIENTO PEDAGÓGICO	CONOCIMIENTO DISCIPLINARIO	CONOCIMIENTO PEDAGÓGICO	CONOCIMIENTO DISCIPLINARIO
<b>Sobresaliente</b>	10%	12%	12%	12%
<b>Aceptable</b>	53%	28%	49%	30%
<b>insuficiente</b>	37%	60%	39%	58%
<b>TOTAL</b>	100%	100%	100%	100%

**Cuadro N° 40: Resultados Pedagogía Básica**

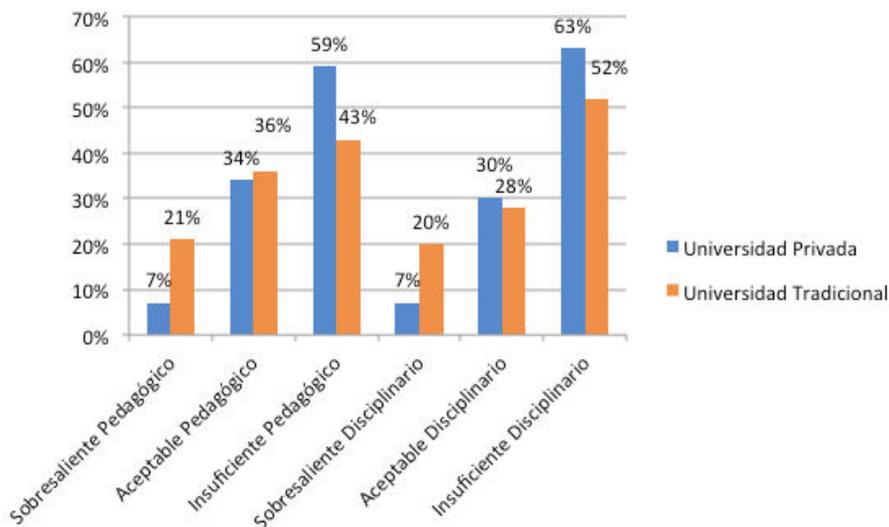


**Gráfico N° 15: Resultados Pedagogía Básica**

b. Educación Parvularia

NIVEL DE DESEMPEÑO	EDUCACIÓN PARVULARIA UNIVERSIDAD PRIVADA		EDUCACIÓN PARVULARIA UNIVERSIDAD TRADICIONAL	
	CONOCIMIENTO PEDAGÓGICO	CONOCIMIENTO DISCIPLINARIO	CONOCIMIENTO PEDAGÓGICO	CONOCIMIENTO DISCIPLINARIO
<b>Sobresaliente</b>	7%	7%	21%	20%
<b>Aceptable</b>	34%	30%	36%	28%
<b>insuficiente</b>	59%	63%	43%	52%
<b>TOTAL</b>	100%	100%	100%	100%

**Cuadro N° 41: Resultados Educación Parvularia**

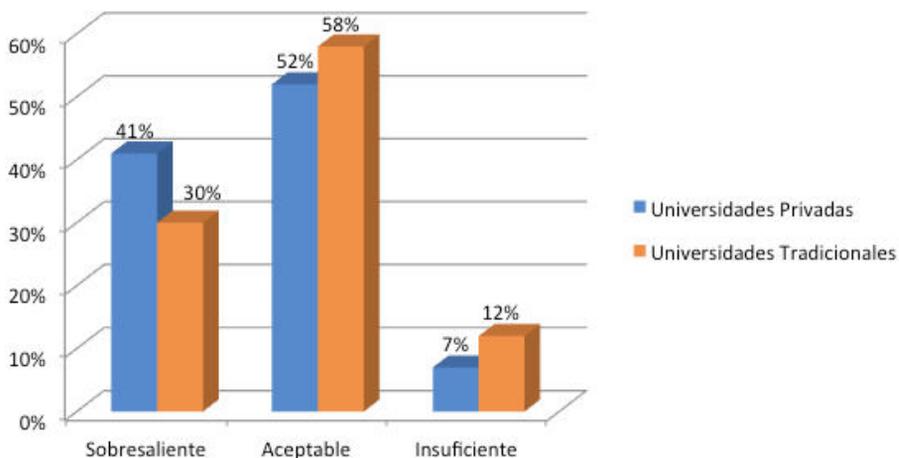


**Gráfico N° 16: Resultados Educación Parvularia**

c. Enseñanza Media. Sólo se presentan los resultados obtenidos en conocimientos pedagógicos.

NIVEL DE DESEMPEÑO	UNIVERSIDADES PRIVADAS	UNIVERSIDADES TRADICIONALES
<b>Sobresaliente</b>	41%	30%
<b>Aceptable</b>	52%	58%
<b>insuficiente</b>	7%	12%
<b>TOTAL</b>	100%	100%

**Cuadro N° 42: Resultados Pedagogía Enseñanza Media**

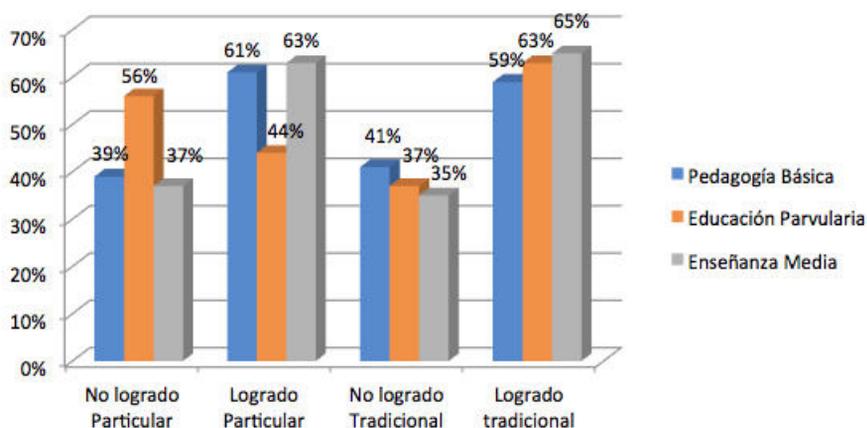


**Gráfico N° 16: Resultados Pedagogía Enseñanza Media**

d. Cuadro comparativo Habilidades Comunicativas Pedagogía Básica, Educación Parvularia y Enseñanza Media.

NIVEL DE DESEMPEÑO		NO LOGRADO	LOGRADO
Pedagogía Básica	Universidad Privada	39	61
	Universidad Tradicional	41	59
Educación Parvularia	Universidad Privada	56	44
	Universidad Tradicional	37	63
Enseñanza Media	Universidad Privada	37	63
	Universidad Tradicional	35	65

**Cuadro N° 43: Comparación habilidades Comunicativas**



**Gráfico N° 17: Comparación habilidades Comunicativas**

### 5.2.5. Ejemplos de preguntas liberadas de la Prueba Inicia.

#### Preguntas Prueba Inicia Pedagogía Básica.

- a. Al inicio de la clase, la profesora de 1° básico pregunta a sus alumnos quiénes tienen nombres que comiencen con el sonido /p/. Después les solicita que indiquen qué palabras conocen que empiecen con /p/. En esta actividad, la profesora está trabajando.
- A) la relación fonema grafema.
  - B) la conciencia fonológica.**
  - C) el conocimiento de lo impreso.
  - D) la conciencia de palabra.
- b. Las medidas de un fundo rectangular son 5,75 km de ancho y 18,01 km de largo. Su dueño compró el terreno colindante de tal forma que el fundo aumentó su largo en 2,04 km y se mantuvo el ancho. ¿Cuál es el perímetro del nuevo fundo?
- A) 51,6 km**
  - B. 40,1 km
  - C) 52,5 km
  - D) 69,61 km
- c. ¿Cuál es la principal razón para considerar la evaluación como un proceso permanente y sistemático?
- A) Porque de esta manera se recoge información para ajustar la planificación educativa y retroalimentar a los estudiantes de manera oportuna.**
  - B) Porque de esta manera se respetan los distintos ritmos de aprendizaje, otorgando oportunidades para que todos los estudiantes puedan demostrar lo que han aprendido.
  - C) Porque permite contar con registros de la evolución en los aprendizajes de los estudiantes para informar a las familias o a los directivos del establecimiento sobre los logros alcanzados.
  - D) Porque de esta manera se puede realizar un seguimiento de las experiencias de aprendizaje realizadas con los estudiantes, para seleccionar en el futuro aquellas que han resultado más motivantes.

Preguntas Prueba Inicia Educación Parvularia.

- a. Una niña de cinco años pasa por el lado de uno de sus compañeros y sin motivo aparente lo empuja, ante lo cual el niño reacciona empujando de vuelta a su compañera. La educadora, que estaba observando la situación, se acerca a ellos y reprende al niño, el cual le reclama que fue la compañera quien lo empujó primero. Entonces la educadora le responde: “no me importa quién empezó, tú tienes que entender que a las mujeres no se les pega”

De acuerdo a la situación antes descrita, ¿cuál de los siguientes Derechos del Niño ha sido vulnerado?

- A) El derecho a la protección contra la discriminación.
- B) El derecho a la protección contra los abusos.
- C) El derecho a una vida sana y segura.
- D) El derecho a la identidad.
- b. ¿Cuál de las siguientes estrategias de enseñanza es concordante con la visión que postula la teoría constructivista sobre el aprendizaje?
- A) La educadora entrega instrucciones para una actividad y, luego que la realizan, felicita a los niños y niñas por los aprendizajes logrados.
- B) La educadora provee de un contexto de aprendizaje en el cual los niños y niñas pueden problematizar y proponer nuevas visiones acerca de los contenidos a aprender.
- C) La educadora planifica experiencias de aprendizaje considerando las características y gustos personales de los niños y niñas.
- D) La educadora favorece la asociación de diversos estímulos agradables a las tareas más rutinarias, como medio para estimular la motivación en su ejecución.

### Preguntas Prueba Inicia Enseñanza Media.

- a. ¿Cuál es el principal propósito de la evaluación para el aprendizaje?
- A) Identificar los aprendizajes que han sido alcanzados por los estudiantes, asignando una valoración que permita cuantificar sus logros.
  - B) Entregar evidencia para verificar el desarrollo y aprendizaje de los estudiantes, a fin de mejorar la práctica pedagógica y con ello, los aprendizajes.
  - C) Detectar oportunamente a estudiantes que pudieran presentar rezagos en el aprendizaje y de esta manera generar estrategias remediales pertinentes.
  - D) Contar con un diagnóstico general del contexto y de la comunidad educativa, de manera que todos los estamentos estén incluidos en la planificación semanal.



## BIBLIOGRAFIA

- Aguerrondo, I. (2003). *“Formación docente: desafíos de la política educativa”*. Cuadernos de discusión. Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica. Secretaría de Educación Pública. México.
- Anderson, M. y Shannon, A. (1988). Toward a conceptualization of mentoring. *Journal of Teacher Education*, 23, 56, 23-34.
- Avalos, B. (2001). “Docencia profesional y su ejercicio. La profesión de la docencia” en *Calidad en la Educación*. Santiago, Andros Impresores.
- Ávalos, B. (2002) *“Profesores para Chile, historia de un proyecto”*. Ministerio de Educación. Santiago, Chile.
- Ávalos, B. (2003) Características del proceso de formación docente y de los formadores de docentes. *“La formación docente inicial en Chile”*. Digital observatory for Higuer Education in Latin América. Venezuela.
- Ávalos, B. (2014). *“Entrevista”* en Revista Docencia. Santiago: Salesianos Impresores S.A.
- Barba, E.; Billorou, N.; Negrotto, A. y Varela, M. (2007) Enseñar a trabajar. Las competencias de quienes forman para el trabajo. Montevideo: CINTERFOR/OIT.
- Barjou, B. (1995) *“Savoir transmettre son expertise et son savoir-faire”*. Paris ESF.
- Bazdresch, N. (1998). Las competencias en la formación docente. EDUCAR. Revista de Educación, N° 5.
- Beca, C. (2012). *“Desafíos para una política de formación continua docente”* en Formación Continua de Profesores ¿Cómo desarrollar competencias para el trabajo escolar? Santiago, Universitaria
- Berger, P. y Luckmann, T. (2001) *“La construcción social de la realidad”*. Amorrortu, Buenos Aires.
- Bourdieu, P. (2001) *“Poder, desarrollo y clases sociales”*. Desclee de Brouwer. Bilbao, España.
- Carnoy, I. (2003). *“Presentación y difusión de nuevos estándares”*. CPEIP.

- Carrasco, D. (2011) "Construyendo aprendizajes desde el diálogo". *Revista CERO4*. Edición 02, "Desarrollo de la Educación Inicial de calidad". Fundación Integra. Santiago.
- Carrasco, A. (2016). "Formas de Entender el Desarrollo Profesional Docente: Un Desafío para el Programa de Educación continua para el Magisterio" en Carrasco, A y Olave, J.M. *Experiencias de Formación Continua Docente*. Santiago. Universitaria
- Dewey, J. (1975). *Democracia y Educación*. Buenos Aires. Losada
- Durkheim, E. (1975) *Sociología de la educación*. Barcelona. Península
- Freire, P. (1998). *Pedagogía de la Autonomía*. Madrid, Editorial Siglo XXI
- Carr, R. (1999). Alcanzando el futuro: el papel de la mentoría ante el nuevo milenio. Documento en pdf en <http://www.mentors.ca>.
- Carr, R. (2000). Peer Resources Paper. Mentoring Cycle. Documento en PDF en <http://www.mentors.ca>.
- Carruthers, J. (1993). *The principles and practice of mentoring*. Londres: Falmer.
- CNED (2014). "Marco nacional de cualificaciones". *Revista Perspectivas en Educación*. N9. Enero.
- Correa, E. y Cividini, M. (2013) "*Formación e inserción profesional: desafíos y pistas de facilitación para la profesionalización docente*". Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación de la Ciencia y la Cultura. SDL Impresores.
- Cox, C. y Gysling, J (1990). "*La formación del profesorado en Chile 1842-1987*". CIDE. Santiago.
- Cox, C. y Lemaitre, M.J. (1999). Market and state principles of reform in Chilean education: policies and results. En G. Perry y D.M. Leipziger (Ed), Chile: Recent policy lessons and emerging challenges. Washington: World Bank.
- Cox, C. (2003). Las políticas educacionales en Chile en las últimas dos décadas del siglo XX. En Cox (Ed.), *Políticas Educativas en el cambio de siglo: La reforma del sistema escolar de Chile*. Santiago: Editorial Universitaria.

- Delors, J. (1997). "La educación encierra un tesoro". México: UNESCO.
- Fullan, M. (1998). *The Meaning of Educational Change: en A Quarter of a Century of A.Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan y D. Hopkins (eds.): International Handbook of Educational Change*
- Fernández, M. (1988) "*La profesionalización del docente*". Madrid, Escuela Española.
- Feiman, S. (1990). "*Teacher preparation: structural and conceptual alternatives*". En R. Houston (ED) *Handbook of research on Teacher Education*, New York, Macmillan, 212-233.
- Feiman, M. (1990). "*La escuela a examen*". Madrid: Eudema.
- Field, B., & Field, T. (1994). *Teachers as mentors: a practical guide*. Londres: Falmer.
- Frade, L. (2009). "*Desarrollo de competencias en educación: desde preescolar hasta el bachillerato*". México, D.F: Inteligencia Educativa.
- García, J.A. (2011) Modelo educativo basado en competencias: importancia y necesidad. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*. Vol. 11, N3, septiembre-diciembre, 1-24. Universidad de Costa Rica. San Pedro de Mones de Oca, Costa Rica.
- García-Huidobro, J. (2011). La Política Docente Hoy y la Formación de Profesores. *Revista Docencia*, 43, 12-22.
- Gauthier, C; Tardif, M. y Mellouki, M. (1993) "*Le savoir des enseignants: que savent ils?*" *NASSP Bulletin*, 86 (631) 16-30.
- Gautier, E. (2006). "*Modelos innovadores en la formación inicial docente*". UNESCO, Santiago de Chile.
- Gómez, V. y Tenti, E. (1989) "*Universidad y profesiones. Crisis y alternativas*". Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Goodson, I.F & Sikes, P. (2001) "*Life history Research in Educational settings*". *Learning form lives*. Buckingham: Open University Press.
- González, R.M.; González, V. (2007) Diagnóstico de necesidades y estrategias de formación docente en las universidades. *Revista Iberoamericana de Educación*. N 43/6. Agosto.

- Guba, Egon (1989) Criterios de Credibilidad en la Investigación Naturalista. *En La enseñanza: su teoría y su práctica*. Gimeno, J y Pérez, A. (1989) Madrid. Akat.
- Gutiérrez, G. (2011). Análisis de la propuesta de implementación de una Prueba de Conocimientos obligatoria para egresados de Carreras de Educación. Santiago de Chile: Facultad de Economía y Negocios, Universidad de Chile.
- Giroux, H (2001). *Cultura, Política y Práctica Educativa*. Barcelona, Biblioteca de Aula.
- Grundy, S. (1987). *Producto o Praxis del Currículum*. Madrid, Morata
- Goodson, I.F. & Sikes, D. (2001). *“Life history research in educational settings. Learning from lives”*. Buckingham: Open University Press.7778
- Hargreaves y Goodson (1996) citado por Sachs, J. (2003) *en The activist Teaching Profession*. Londres, Open University Press
- Hager, P. (2001). *“Life long learning and the contribution of informal learning*. In Aspin, D. (Ed). *Internacional Handbook of lifelong learning*. London: Kluwer. 79-92.
- Helsby. (1995) Teachers ‘construction of professionalism in England in the 1990’. *Journal of Education for teaching*
- Hoyle y Wallace (2005) *Educational Leadership: Ambiguity, Professionals and Managerialism* (London, Sage).
- Imbernón, F. (2001). El Profesor, sus modelos de formación y sus funciones en *La Formación del Profesorado*. Barcelona, Paidós
- Imbernón, F. (2002) Diversas Orientaciones Conceptuales en la Formación del Profesorado, en *La formación y el desarrollo del profesorado. Hacia una cultura profesional*. Barcelona, Graó
- Inostroza, G. (2005). *La práctica motor de la formación docente*. Santiago: G C SÁEZ.
- Jonnaert, P; Barrette, J. Masciotra, D. y Yaya, M. (2008). La competencia como organizadora de los programas de formación: hacia un desempeño competente”. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*. 12,3.
- Johnson, D. (2015). *“Un poco de historia. Identidad y Formación Docente de los profesores principiantes”*. Ponencia Identidad y Formación Docente de los profesores principiantes. Universidad de Chile.

- Karl Popper. (2008). *La lógica de Investigación Científica*: Madrid. Tecnos
- Lanier, J.E. (1986). "*Research on teacher education*". En Wittrock, M.C. (Ed). *Handbook of research on teaching*. Third edition. New York: Mac Millan Publishing Company, 527-569.
- Latorre, M. (2004). Aportes para el análisis de las racionalidades presentes en las prácticas pedagógicas, en *Estudios Pedagógicos*, N° 30, 2004, pp. 75-91
- Le Boterf, G. (2000). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
- Malderez, A., & Bodóczy, C. (1999). *Mentor courses*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Malderez, A., & Wedell, M. (2007). *Teaching teachers: processes and practices*. Londres: Continuum International Publishing Group.
- Manzi, J. (2010). *Programa INICIA: Fundamentos y primeros avances*. Santiago de Chile: MIDE-UC, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Marcelo, C. (2006). "*La formación docente en la sociedad del conocimiento y la información: avances y temas pendientes*". Ponencia presentada al IV Encuentro Internacional De KIPUS. Políticas públicas y de formación docente. Isla Margarita. Venezuela, 4-6 de octubre.
- Marcelo, C. (1992) "*A formacao de professores: Novas perspectivas baseadas na investigacao sobre o pensamento do professor*". En A. Novoa (Coord.) *Os professores e a sua formacao*. Lisboa, Pub. Dom. Quixote, Instituto Innovacao Educativa, 51-76.
- Marcelo, C. (1991). "*Aprender a enseñar. Un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes*". Madrid, CIDE.
- Marcelo, C. (1999) *Paradigmas de Formación del Profesorado en Introducción a la formación del Profesorado. Teoría y Métodos*. Sevilla, U. de Sevilla
- Marcelo, C. (1999). "*Formación del profesorado para el cambio educativo*". Ediciones Universitarias de Barcelona. Barcelona: España.

- Martineau, S. (2012) “*Les programmes et les dispositifs de soutien à l’entrée dans la carrière enseignante: que savons-nous?*” Carrefour national de l’insertion Education. Francia.
- Martínez, M.; Buxabarras, M.R y Esteba, F. (2002). La universidad como espacio de aprendizaje ético”. *Revista Iberoamérica de educación*, (29), 17-43.
- Mesina, G. (1999) Investigación en o Investigación acerca de la formación docente: un estado del arte en los noventa. *Revista Iberoamericana de Educación*. N° 19.
- Ministerio de Educación (1996). Asistencia Técnica para el Liceo. Programa MECE – Media. Santiago: MINEDUC.
- Moon, B. (2007) “*Research analysis: attracting, developing and retaining effective teachers: a global overview of current politics and practices*”. París, Geneve: UNESCO, Section for Teachers Education.
- Murillo, J. 2006: La formación docente: una clave para la mejora educativa. En Gautier, E. (2006). Modelos innovadores en la formación inicial docente. UNESCO, Santiago de Chile.
- Navío, A. (2005) Las competencias profesionales del formador. Una visión desde la formación continua. Barcelona: Octaedro-EUB.
- Núñez, I. (2003). La formación de docentes. Notas históricas. En B. Avalos, Profesores para Chile: Historia de un Proyecto. Santiago: Ministerio de Educación.
- Núñez, I. (2002). “Formación de Docentes Notas Históricas” en Avalos, B. (2002). *Profesores para Chile*. Santiago, Ministerio de Educación
- Olave, J.M. (2016). “Política Educativa y los Docentes”, en Carrasco, A y Olave, J.M. (editores). *Experiencias de formación continua docente*. Santiago. Universitaria
- OREALC/UNESCO. (2014) Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual. Santiago OREALC/UNESCO
- Orland-Barak, L. (2003). Emergency room stories: mentors at the intersection between the moral and the pedagogical. *Journal of In-service Education*, 29, 3. 489-12.

- Orland-Barak, L., & Klein, S. (2005). The expressed and the realized: mentors' representations of a mentoring conversation and its realization in practice. *Teaching and Teacher Education*, 21, 4, 34-57.
- Pavié, A. (2001). Como podemos definir el concepto de competencia profesional docente. "*Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente*". REIFOP, 14(1) 67-80.
- Pavié, A. (2007). La formación inicial docente: hacia un enfoque por competencias. "*Revista Iber*". 52.7-17.
- Paiva, B. (2002). "*A acreditacao da formacao no contexto da certificacao para o desempenho docente. Estudio de caso: Portugal*". Ponencia presentada en la reunión "El desempeño de maestros en América Latina: nuevas prioridades, 10 a 12 de julio. Brasilia.
- Pedraja, L; Araneda, C.; Rodríguez, P. y Rodríguez, J. (2012). Calidad en la Formación Inicial Docente: Evidencia Empírica en las Universidades Chilenas. *Formación Universitaria*, 5(4), 15-26.
- Perrenoud, P. (2004) "*Diez nuevas competencias para enseñar*". Barcelona: Graó
- Raczynski, D. y Muñoz, G. (2007). *Reforma Educacional Chilena: el difícil equilibrio entre la macro y la micro política*. Series Estudios Sociales. Santiago: CIEPLAN.
- Ramírez, E. (2015) "Estudio comparado sobre formación de maestros en perspectivas suprenacional: los casos de Alemania, Francia, Italia y España en tendencias pedagógicas N°25.
- Randall, M., & Thornton, B. (2001) *Advising & supporting teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Renjard, P. (1989). "Enseignement et formation. Recette pour sterilizer la formation: la transformer en enseignement". *Education-formation*. N°217-218, 22-36.
- Roehampton Articled Teacher Consortium. (1991). *Draft guidelines for the mentor*. London: Roehampton Institute.

- Romero, S. (1998) "Formación inicial a nivel de instituciones y planes de los maestros en los últimos 25 años". En Rodríguez M. Senza, E. y Sotomayor; M.V. (Coord.) La formación de los maestros en los países de la Unión Europea. Madrid. Narcea.
- Rubilar, L. (2004) Nuevos Aportes de la Psicología a la Formación Docente. En Perspectivas Educativas N°2. UMCE: Facultad Filosofía y Educación
- Sánchez, J.A. (2001). "El desarrollo profesional del docente universitario". *Revista Universidades*. 22 UDUAL. México.
- Senge, P. (2000) "Escuelas que aprenden". London. Nicholas Breasley.
- Shaw, R. (1992). Teacher training in secondary schools. London: Kogan Page Limited.
- Sotomayor, C. (2006). Programas públicos de mejoramiento de la calidad de escuelas básicas en contextos urbanos vulnerables: evolución y aprendizajes de sus estrategias de intervención (1990 – 2005). *Pensamiento Educativo*, 39.
- Schön, D. (1992) en B. Avalos (2003) El Profesor como Agente Reflexivo, en Serie en Material de Apoyo a la Docencia N° 18 UCSH
- Schwartzman, S y Cox, C (2009). "Las Agendas pendientes de la Educación" en Schwartzman et al. (2009) Políticas Educativas y cohesión Social en América Latina. Santiago: Uqbar Editores
- Tuck, R. (2007) "An introductory guide to National Qualifications. Conceptual and practical issues for policy makers". International Labour Organization. Suiza.
- UMCE (2003) Seminario Latinoamericano de Universidades Pedagógicas. El Rol de las Universidades Pedagógicas en la Formación Docente: Experiencias y Desafíos. Talleres UMCE
- Valliant, D. (2007). Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica. *Revista Pensamiento Educativo*. Vol. 41, N 2. 207-222.
- Valliant, D. y Rossell, C. (2006). "Docentes en Latinoamérica, hacia una radiografía de la profesión". Santiago de Chile: PREAL.

- Valverde, A. (2003) "Innovación en la orientación universitaria: la mentoría como respuesta. *Revista Contextos Educativos*. 6-7, 87-112
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society*. Cambridge: Harvard University Press.
- Vezub, L.F. (2007). "La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad". Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*. Rev. 111. Art. 2.
- Vidal, S (1993). *Perspectivas Antropológicas*. Santiago. Servicios y ediciones universitarias Ltda.
- Vogliotti, A. y Macchiarola, V. (2003) "Teorías implícitas, innovación educativa y formación profesional de docentes". Depto. De ciencias de la educación. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de Río Cuarto.



## WEBGRAFÍA

- Avalos, B. (2003) [www.researchgate.net/publication/266338903](http://www.researchgate.net/publication/266338903).
- Camarena, Patricia. (2010). Aportaciones de investigación al Aprendizaje y Enseñanza de la Matemática en Ingeniería. Recuperado el 30 de Enero de 2011 de [www.ai.org.mx/eventos/coloquios/ingreso/10/camarena.html](http://www.ai.org.mx/eventos/coloquios/ingreso/10/camarena.html)
- Caoeno, F. (2014), Initial Teacher Education in Europe an overview of policy issue. European Commision (documento digital)
- Collin, S. et.al (2013). “Reflective practice in initial teacher training: critiques and perspectives” en *Reflective Practice*. Vol. 14, N°1, febrero, 2013, 104-117. ISSN 1470- 1103 Online
- CPEIP. Evaluación Inicia 2012. Jornadas de Socialización de Temarios en: <http://www.mineduc.cl/usuarios/einicia/File/Vale%20socializacion%20final.pdf>.
- Carr, R. (1999) Alcanzando el futuro: el papel de la mentoría ante el nuevo milenio. Documento en of en <http://www.mentors.ca>
- Gibbons y Carr (1999) <http://www.mentors.ca>
- Ibáñez, C. (2007) Diseño curricular basado en competencias profesionales: una propuesta desde la psicología interconductual”. Revista de Educación y Desarrollo, N XIX (6). [www.cucs.udg.mx/revistas/edudesarrollo/anteriores/6/oug](http://www.cucs.udg.mx/revistas/edudesarrollo/anteriores/6/oug).
- Ortega, R. (2008) “Competencias para una educación cosmopolita”. Andalucía Educativa (66). [www.oei.es/es58.htm](http://www.oei.es/es58.htm)
- Orientaciones para prueba inicia. Educar Chile. [www.educarchile.cl](http://www.educarchile.cl)
- Ministerio de Educación (1990). Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (Ley 18962). En <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=30330>
- Ministerio de Educación (1990). Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (Ley 18962). En <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=30330>

Ministerio de Educación (2014). *Evaluación INICIA: Objetivos y contenidos de las pruebas*. Recuperado de [http://www.evaluacioninicia.cl/index2.php?id\\_portal=79&id\\_seccion=4245&id\\_contenido=20559](http://www.evaluacioninicia.cl/index2.php?id_portal=79&id_seccion=4245&id_contenido=20559). Ambos cuerpos legales se hallan vinculados a las acciones del Programa INICIA.

Popper, K. (1980). *La lógica de la investigación científica*. [www.redalyc.org/pdf](http://www.redalyc.org/pdf)

Rial, A. (2007). “ *Diseño curricular por competencias: el reto de la evaluación*”. Jornadas de evaluación del aprendizaje a partir de las competencias. Girona: la universitat. [http://hdl.handle.net/10256/819\(16\)](http://hdl.handle.net/10256/819(16))

Secretaría Educación Pública. (2009). Programas de Estudio 2009. Primer grado. Educación básica, Primaria. Secretaría de Educación Pública (SEP) México. Recuperado el 15 de Junio de 2011 de <http://www.siracfc.sep.gob.mx/docs/Catalogo2009/ProgramaPrimerGrado.pdf>

Toledo, E (2009). “La rendición de cuentas (accountability) y la retórica de la nueva gestión pública” en Espacios Públicos. Toluca, México. Universidad Autónoma del Estado de México. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67611167005>

Yáñez, E. (2005). “*Los fundamentos del diseño curricular por competencias laborales. Teoría curricular*”. [www.ilustrados.com/tema/7253/fundamentos\\_diseño curricular, competencias laborales.htm](http://www.ilustrados.com/tema/7253/fundamentos_dise%C3%B1o_curricular_competencias_laborales.htm).cl

<http://www.gerencie.com/requisitos-y-estandares-que-un-pais-debe-cumplir-para-ingresar-a-la-ocde.html>

<http://www.aic.cl/?p=971>

[www.cpeip.cl](http://www.cpeip.cl)

[www.evaluacioninicia.cl](http://www.evaluacioninicia.cl)

[www.mineduc.cl](http://www.mineduc.cl)

<https://www.cnachile.cl/Paginas/Acreditacion-Pregrado.aspx>

<https://www.cnachile.cl/Paginas/pregrado-criterios-especificos.aspx>

[https://www.cnachile.cl/Documentos%20de%20Paginas/Guía%20para%20la%20Autoevaluación.pdf](https://www.cnachile.cl/Documentos%20de%20Paginas/Gu%C3%ADa%20para%20la%20Autoevaluaci%C3%B3n.pdf)

## NOTAS AL PIE

- 1 *Todos los resultados presentados fueron obtenidos de la página oficial del Ministerio de Educación: Resultados Prueba Inicia.*
- 2 *El porcentaje presentado es el promedio de los resultados obtenidos en las áreas de Lenguaje y Comunicación, matemática, Historia, Geografía y Ciencias Sociales, biología, física y química.*
- 3 *Idem*
- 4 *Esta comparación se realizó considerando los resultados obtenidos en los años 2011 y 2012, ya que los resultados 2014, se entregaron en forma confidencial a cada universidad participante, dejando solo al público, los resultados generales.*

