

## **CARACTERIZACIÓN DE LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE EN CHILE** Characterization of initial teacher in Chile

*Alex Pavié Nova<sup>1</sup>*

*Recibido: Mayo, 2012 // Aceptado: Junio, 2012*

### **RESUMEN**

El artículo que presentamos a continuación es parte de una investigación cualitativa acerca de la formación inicial docente en Chile. Se muestra una concisa visión histórica del proceso, para luego centrarnos en la situación actual del ámbito formativo, teniendo en cuenta las instituciones, el alumnado, las reformas curriculares y los requisitos que se han de cumplir para llegar a ser profesor.

Palabras clave: Formación inicial, profesorado, desempeño docente, estándares de formación.

### **ABSTRACT**

The following article is based on a qualitative research concerning Initial Teacher Training (ITT) in Chile. A concise historic overview of the process is presented, to later center on the ITT actual scenario. The work analyzes institutions, students, curricular reforms, evaluation criteria of teacher performance, and the requirements which are necessary to become a teacher in Chile.

Key words: Initial teacher training, teachers, teacher performance, training standards.

---

<sup>1</sup> Profesor de Castellano, Dr. © en Educación por la Universidad de Valladolid, perteneciente al Departamento de Humanidades y Artes de la Universidad de Los Lagos. Línea de investigación: Formación inicial docente basada en competencias, evaluación de los aprendizajes. Dirección: Avda. Alcalde Fuchslocher 1305. E-mail: apavie@ulagos.cl.

## **INTRODUCCIÓN**

Los inminentes cambios que se pueden reconocer en el mundo de la formación profesional sitúan a las universidades en un interesante proceso de transformación profunda, lo que representa una clara oportunidad para tener en cuenta qué se ha hecho en el pasado y, a partir de ello, impulsar propuestas de mejora en este ámbito. Pese al optimismo de las palabras anteriores, los cambios en educación responden a procesos lentos y muchas veces complejos y contradictorios, que no siempre han sido abordados desde una perspectiva técnica sino más bien política, lo que ha mostrado resultados difíciles de sostener en el tiempo con productos de dudoso éxito.

Así, hoy en día existen en Chile tres modalidades de formación de docentes (AA. VV., 2005): primero la concurrente, que es la modalidad más frecuente en los programas de formación de profesores para los niveles de Infantil, Básico y Medio y que consiste en el desarrollo de un currículo que ofrece en forma simultánea una formación general, una específica (determinada por el nivel en que se desempeñarán una vez titulados) y una pedagógica. La segunda modalidad es la denominada formación consecutiva, que está orientada a personas que ya tienen una licenciatura académica de una disciplina específica y que quieren obtener el título de Profesor de Enseñanza Media. Y la tercera modalidad es la que obedece a los programas especiales, que se subdividen en: i) programas de regularización, que tienen el propósito de ofrecer a personas con estudios inconclusos en pedagogía la opción de culminarlos y obtener un título profesional, en un tiempo que suele ser menor del habitual; y, ii) programas abiertos, que son para personas que tienen enseñanza Media completa y que tienen alguna experiencia de colaboración o trabajo paradocente, a quienes se les da la oportunidad de cursar estudios de pedagogía Infantil o Básica a través de la modalidad a distancia.

## **ANTECEDENTES HISTÓRICOS**

La formación inicial en Chile ha tenido un desarrollo histórico que remonta sus inicios al siglo XIX. Así, basándonos en las investigaciones de autores como Ávalos (2002; 2004) y Cox (2003) podemos mencionar que la primera manifestación institucionalizada de formación docente en Chile surgió con el establecimiento de una Escuela Normal de Preceptores en 1842; luego, en 1854, abrió sus puertas la primera escuela normal de mujeres dirigida por la congregación de Monjas del Sagrado Corazón de Jesús.

Más tarde, ya a fines del siglo XIX, el gobierno chileno declaraba abiertamente su admiración por las ideas pedagógicas alemanas, tanto así que contrató en 1885 a un contingente de profesores de ese país, lo que trajo como consecuencia una importante reforma en los métodos y estudios de las escuelas

normales de aquellos años. Esta misma influencia se mantuvo en la fundación, en 1889, del Instituto Pedagógico, que fue la primera institución que se dedicó a la formación de profesores para el nivel secundario.

Ya en el siglo XX, la configuración del sistema de formación docente y su expansión hasta el gobierno militar se vio caracterizada por el aumento —en la primera década del siglo— de establecimientos de formación de profesores primarios en distintos puntos del país (Ávalos, 2004). Posteriormente, hacia fines de la segunda década, con la mayor cantidad de docentes egresados comenzó a vislumbrarse la preocupación por el mejoramiento de la calidad en la formación, a la que se le quería dar un carácter que tuviera base científica (Cox, 2003). Como consecuencia de esta preocupación, en 1933 se estableció la Escuela Normal Superior que tenía el objetivo de subir el estatus de la formación docente mediante la inclusión de actividades relacionadas con la investigación y la formación de formadores. En este sentido, el Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile se erigió como líder indiscutido en la formación docente durante la primera mitad del siglo XX.

En la segunda mitad del siglo comenzó a surgir la necesidad de modernización de un sistema que paulatinamente había ido quedando obsoleto. Además, había que hacerlo más acorde y pertinente con el crecimiento económico que el país experimentó durante el Gobierno de Frei Montalva entre los años 1964 y 1970 (Ávalos, 2004), de modo tal que se llevó a cabo una reforma de la educación que afectó a la estructura del sistema educativo, a la preparación de los profesores y a los contenidos curriculares. En relación a la formación docente, esta reforma introdujo a nivel institucional y conceptual la noción de formación permanente o continua, que incluiría una etapa inicial y otra que comprende toda la vida docente. También se modificó la estructura de las escuelas normales (Cox, 2003), y desde ese momento se comenzó a recibir a estudiantes con educación secundaria completa y se les ofreció un curso de preparación para la profesión docente en tres años.

Todo este grupo de buenas iniciativas de formación profesional se vio abruptamente truncado con la irrupción de los militares quienes, liderados por el General Augusto Pinochet, interrumpieron la vida democrática del país el 11 de septiembre de 1973 mediante un golpe militar. Este nuevo “estilo” de gobierno ordenó el cierre de las escuelas normales y la transferencia de sus alumnos a las universidades que estaban territorial y geográficamente más cerca. Según Ávalos (2002), paradójicamente este hecho hizo realidad el antiguo sueño de los profesores normalistas de contar con una Escuela Única de Pedagogía para maestros primarios y secundarios. Pero también la dictadura militar trajo como consecuencia que durante los años setenta las universidades que había en Chile (eran ocho) fueran intervenidas y hubiera en ellas una “limpieza ideológica” en

el profesorado de las áreas vinculadas a la Educación. Curiosamente, en 1979 el Presidente de la República en el inicio del año escolar señalaba, entre otras directrices generales para la educación nacional, que el profesor estaría en el centro del proceso educacional, por lo que el Estado y la comunidad nacional se empeñarían, a partir de entonces, en darle una formación adecuada, una vida digna y la consideración que se merece en toda la sociedad chilena (Pinto, 1997).

Luego, en los ochenta, las carreras pedagógicas fueron decretadas no universitarias, ordenándose su reestructuración en Institutos Profesionales. Finalmente, el último acto de la dictadura militar fue la promulgación de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE, 10 de marzo de 1990), que aún está vigente, en la que se completó la vuelta de la formación inicial docente en Chile al rango de carrera universitaria, ya que se incluyeron las pedagogías como carreras que requerían licenciatura previa para la obtención del título profesional.

A mediados de los noventa ya se constataba la desarticulación de los *curricula* de formación, sobrecargados de contenidos y con una escasa relación entre la teoría y la práctica, así como una progresiva desvalorización de la profesión docente. El año 1997 resulta clave para el ámbito de la formación de profesores puesto que en este año comenzó un proceso de reformas en el área. Este proceso duró cinco años y se denominó Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (PFFID). A pesar de que las diecisiete universidades participantes de este programa modificaron y mejoraron sustancialmente sus programas curriculares, al día de hoy persisten problemas como la falta de coherencia entre el perfil de egreso (lo que se espera) con lo que realmente se enseña a los futuros docentes.

Junto con lo anterior, se puede decir que hay una ausencia de política de mediano y largo plazo en relación a la cantidad y calidad de formación docente, hecho que se ha dejado en evidencia con medidas de mejoramiento que se han calificado como improvisadas y esporádicas. Además los estudiantes de pedagogía siguen evidenciando debilidades en cuanto al conocimiento de contenidos vinculados a la Reforma Educacional y al uso deficitario de las tecnologías.

En cuanto a las mallas curriculares, existe una distribución poco equilibrada entre las distintas áreas de formación, una falta de articulación entre la formación de la especialidad y la formación profesional, falta que se manifiesta en el insuficiente desarrollo de habilidades pedagógicas y didácticas para enseñar los contenidos del currículo escolar.

Junto con lo anterior, la atención pedagógica a la diversidad tampoco es un eje curricular en la formación inicial docente (AA. VV., 2005). Y un dato que sirva de referencia: hoy en Chile existen varios centros de formación docente; al menos hay 21 universidades tradicionales, 19 universidades privadas y 14 institutos profesionales que forman profesores.

Para cerrar este apartado debemos indicar que a comienzos de la década presente se dio inicio a una organización de la Formación en Educación Superior en función de un currículo orientado hacia la Empleabilidad y el Aseguramiento de la Calidad. Primero comenzó a notarse esta influencia en todas aquellas Universidades que se suscribieron a Proyectos MECESUP (‘Mejoramiento de la Equidad y la Calidad de la Educación Superior’) y, por tanto, en todas las carreras de formación universitaria sin distinción (incluyendo también las pedagógicas) comenzaron a efectuar este cambio gradual en sus *curricula*.

En esta década se hicieron más frecuentes aquellas interrogantes que trataban de dejar en claro cuál era la pertinencia en el desarrollo de las acciones universitarias focalizadas en la Formación Inicial. Y aunque aún no existen estrategias establecidas que respondan a un amplio consenso y que resulten eficaces para un diseño curricular, se ha tomado al Enfoque Curricular Basado en Competencias como referente y, si resulta, habrá que optar por este como indica la literatura actual que revisa dicho proceso de transición (AA. VV., 2009 y Pavié, 2010).

Más tarde, esta preocupación por mejorar la calidad en la educación chilena se transformó en ley el año 2006, siendo la Ley N° 20.129 de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior la que regula los principales elementos que condicionan este proceso. Esta Ley hace hincapié en varios puntos, de los que queremos destacar uno en particular porque hace mención a la Formación por Competencias:

“...la que se concibe como aquella que se orienta a formar efectivamente capacidades de relevancia laboral en los estudiantes, cuando las condiciones de la institución o la carrera/programa así lo permiten. Si no es posible adoptar este enfoque en su totalidad, se debe optar por comprometer otros resultados de aprendizaje tales como conocimientos, habilidades, actitudes y valores, entre otros” (Letelier, Oliva y Sandoval, 2009:116).

En este nuevo contexto de Aseguramiento de la Calidad de la Educación que busca implementar un Enfoque o Modelo Curricular basado en competencias en la educación superior chilena se deben tener en cuenta variados elementos, conscientes de que está en proceso de implementación, por

lo que no se puede saber cuáles serán sus resultados a mediano o largo plazo. Letelier, Oliva y Sandoval (2009:116-125) destacan en este proceso de implementación tres componentes: primero, la descripción de diversos contextos; segundo, la definición de los elementos esenciales del diseño curricular; y tercero, la selección de elementos transversales de apoyo al diseño curricular.

Los autores antes mencionados indican para cada componente algunos elementos que los componen. Así, en el caso de los contextos, plantean que se deben tener en consideración aspectos tales como el Plan Estratégico Institucional, el Modelo Educativo de la Universidad, los Recursos, el Perfil de los Docentes, las políticas de capacitación o perfeccionamiento, las ofertas académicas comparables, la demanda de profesionales, etc.

En cuanto a los componentes esenciales del diseño curricular, se deben considerar tanto el perfil de egreso (conocimientos, habilidades, destrezas, componentes actitudinales) como los diferentes ámbitos del Plan de Estudios, es decir, la formación básica, la formación de la especialidad, la formación que brinda el sello institucional o que articula la carrera con otras de la misma área o con programas de postgrado.

Por último, los elementos transversales a tomar en cuenta deberían velar por los requisitos indispensables para el Aseguramiento de la Calidad como, por ejemplo, si existe una normativa orientada a la calidad que rige el proceso, o si opera una estructura orgánica que los sustente, o que se tenga la posibilidad de demostrar y evidenciar los resultados concordantes con los propósitos institucionales o con los resultados comprometidos con los perfiles de egreso o que se cuenta con los recursos necesarios para su funcionamiento.

### **¿QUIÉN ESTUDIA PEDAGOGÍA EN CHILE?**

Sorprende que sean escasos los estudios serios y sistemáticos que aborden tal cuestión, por lo que aportaremos nuestra propia experiencia a esta breve descripción.

El ingreso a la Universidad en Chile por más de treinta años estuvo determinado por la Prueba de Aptitud Académica (PAA) que tuvo vigencia hasta el 2002 y que en ese año fue reemplazada por la Prueba de Selección Universitaria (PSU), instrumento de medición actual y que ha sido muy criticado por motivos tanto de forma como de contenido. Esta prueba mide los conocimientos y habilidades en áreas de Lenguaje y Comunicación, Matemática (obligatorios), Historia de Chile, Historia Universal y Ciencias (Química, Física y Biología). En relación a las críticas a la PSU, casi todas tienen como trasfondo un hecho innegable: pone en evidencia la gran brecha existente entre la educación Pública y la Privada. Para corroborar esto mostramos un dato: según

el Ministerio de Educación, en el año 2007 sólo el 57% de los alumnos que rindieron la PSU y que provienen de colegios públicos obtuvo más de 450 puntos promedio entre Lenguaje y Matemáticas, que es el puntaje mínimo exigido para poder postular a alguna carrera universitaria y que en modo alguno garantiza que quede seleccionado el estudiante en alguna Facultad. En contraposición, y en estas mismas materias, un apabullante 93% de los alumnos que egresaron de la educación privada obtuvieron al menos en promedio el puntaje mínimo necesario para acceder a la Universidad.

Hay que destacar que la mayoría de los postulantes que estudian Pedagogía provienen de los sectores que obtienen normalmente puntajes que superan por poco los mínimos exigidos para entrar a la Universidad. Por otra parte, ha caído la demanda por estudiar carreras de pedagogía. Un ejemplo de esto es que en 1980 se titulaban más de 6.000 profesores, y en 1997, la cifra había descendido a 3.500 por año (Mizala y otros, 2000b). En la década en que nos situamos, la tendencia ha logrado mantenerse en torno a ese número.

Otras razones del poco interés que despierta estudiar Pedagogía a quienes obtienen las mejores calificaciones en Enseñanza Media tienen que ver con las bajas expectativas salariales de los profesores, situación ya señalada con anterioridad. Como consecuencia de este descenso en la demanda, en los años noventa muchas carreras de Pedagogía se cerraron e incluso la Universidad de Chile (la más antigua del país) dejó de impartirla. Para poder paliar esta situación, en el año 1996 se estableció un programa de becas para alumnos con buen rendimiento académico (o quienes obtuvieran puntajes destacados en la PSU) para estudiar pedagogías, como parte del Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (PFID) que comenzó a operar en 1997. Situación que volvió a repetirse en el año 2011.

En cuanto al género, destacan las profesoras mujeres, sobre todo en Educación Básica, que llegan al 75% (Mizala y otros, 2000b). En Media, en cambio, la situación de distribución y representación de ambos sexos es más pareja.

Concluyendo esta breve descripción los alumnos que obtienen puntajes destacados en la Prueba de Selección Universitaria (PSU) normalmente eligen estudiar otras carreras llamadas 'tradicionales' (Ingeniería, Medicina, Derecho). A esto se une que, según Mizala y otros (2000b), el perfil socioeconómico de los estudiantes de Pedagogía es menor que el de los de las carreras denominadas tradicionales; y en el caso de que tengan un perfil socioeconómico más alto, eligen ingresar en universidades privadas. Para los estudiantes que provienen de los sectores con menos ingresos, estudiar una carrera pedagógica puede llegar a representar un índice de movilidad social.

## LOS ESTÁNDARES DE DESEMPEÑO PARA LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

Estos estándares fueron elaborados por el Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (PFFID) del cual ya hemos hecho mención en el apartado anterior, y se confeccionaron en forma conjunta entre académicos de las instituciones formadoras, Colegio de Profesores, docentes de aula y el Ministerio de Educación. Este trabajo tiene como objetivo la formulación de estándares destinados a evaluar la calidad de la formación inicial de los docentes. El eje en torno al cual se formularon tales estándares es esta pregunta (AA. VV., 2000): ¿Qué necesita saber y ser capaz de hacer el joven profesor o profesora que se inicia en el ejercicio de la docencia?

La Comisión Nacional de Acreditación (CNA), que se encuentra bajo la supervisión del Ministerio de Educación, tiene como función, a partir de 1999, la de llevar a cabo procesos experimentales de acreditación de carreras y programas conducentes a títulos profesionales y técnicos o al grado de Licenciatura, con carácter de voluntario (Ávalos, 2004). A partir del 2008 para las carreras pedagógicas será ya un proceso obligatorio. Los criterios de evaluación formulados por el CNA para estas carreras se centran en aspectos como la declaración explícita de propósitos, el perfil y estándares de egreso del profesional y los conocimientos y habilidades relacionados con el grado académico que se otorga. Además estos criterios incluyen la indicación de las principales áreas de formación que debe cubrir el currículum, los recursos humanos con los que cuenta, las condiciones de infraestructura y la descripción del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Hay que considerar que ya se había advertido sobre la situación de la formación inicial docente, y se habían hecho recomendaciones al respecto en el *Informe de Capital Humano en Chile* hace ya algunos años: “Es imprescindible... mejorar y acreditar la formación inicial de los profesores y sujetar el ejercicio profesional a exámenes periódicos, evaluar sistemáticamente el desempeño y logro de los docentes...” (Brunner y Elacqua, 2003:10).

La definición de estándares se estableció dada la necesidad de proponer criterios para evaluar el desempeño docente esperado al finalizar el periodo de formación inicial. Los estándares fueron identificados como “... patrones o criterios que permitirán emitir en forma apropiada juicios sobre el desempeño docente de los futuros educadores (...) pero también sugieren cómo ha de organizarse la formación docente y cuáles conviene que sean sus contenidos” (AA. VV., 2000:8).

Los estándares fueron formulados como descripciones de niveles de desempeño que siguen el ordenamiento lógico de las acciones de enseñanza y de los procesos pedagógicos en el aula. Se expresan en ámbitos del saber y del

saber hacer de quien accede a la práctica docente. Estos elementos tienen como base conceptual aspectos relacionados, por un lado, con una base de conocimientos y, por otro, con capacidades y habilidades metodológicas requeridas para una práctica docente efectiva. Así, los estándares de desempeño se organizaron en torno a cuatro facetas:

1. Preparación para la enseñanza: organización del contenido en función del aprendizaje del estudiante.
2. Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje de los alumnos.
3. Enseñanza para el aprendizaje de los alumnos.
4. Profesionalismo docente.

Además de la especificación de las facetas antes enumeradas, el proceso de fijación de estándares comprende las siguientes etapas:

- Selección de los procedimientos de evaluación para cada estándar.
- Selección de una escala de medición apropiada.
- Determinación de las reglas para asignar puntaje o rúbricas.
- Definición y selección de prototipos de desempeño o *benchmarks*.
- Preparación de los evaluadores.
- Fijación del estándar institucional.
- Ponderación de las evaluaciones.

Los niveles de desempeño se manifiestan por medio de dos factores; primero, los criterios, con sus correspondientes descriptores y, segundo, los niveles propiamente dichos, que comprende el nivel inadecuado, adecuado o distinguido. Hay que decir también que estos estándares se han ido transformando en una herramienta fundamental para regular los sistemas educacionales (Raczynski y Muñoz, 2007), estableciendo además criterios comunes para definir la calidad del sistema. En este sentido, Chile se encuentra en un proceso de definición de dichos estándares, por lo que esperamos que los resultados de nuestra investigación sean un aporte significativo y pertinente para lograr este planteamiento.

### **EVALUACIÓN DOCENTE Y MARCO PARA LA BUENA ENSEÑANZA**

Un esfuerzo para favorecer el desarrollo profesional docente en el país es la evaluación de su desempeño. Este elemento también es un referente que debemos tener en cuenta a la hora de plantearnos la formación inicial. Además, esto está permitiendo monitorear la calidad de la profesión docente y establecer las medidas de mejoramiento necesarias (Raczynski y Muñoz, 2007). Este sistema por el momento cubre solamente a docentes de aula del sector municipal y es una evaluación de carácter formativo (está orientada a

perfeccionar la labor pedagógica). Identifica el desempeño de cada profesor en niveles (Destacado, Competente, Básico o Insatisfactorio) y se realiza a través de la elaboración de un portafolio. El docente conoce los criterios con los que será evaluado y los resultados obtenidos tienen una vigencia de cuatro años.

Otra de las características de este proceso de evaluación es que su aplicación, estimándose que la totalidad de los docentes deberían estar evaluados el 2009 (situación que finalmente no ocurrió), está evidenciando una lenta evolución, ya que ha tenido que enfrentar el sistemático rechazo por parte de la cúpula directiva del Colegio de Profesores, entidad que agrupa un importante número de profesores de Educación Básica y Media que trabajan en el sistema municipal.

La implementación de la evaluación docente, el esfuerzo por definir estándares de desempeño y la paulatina consolidación de espacios de perfeccionamiento del profesorado han propiciado un entorno favorable para la creación de una herramienta muy importante que apoya la gestión docente: el Marco para la Buena Enseñanza. Este Marco fue confeccionado por el Ministerio de Educación en colaboración con la Asociación Chilena de Municipalidades y el Colegio de Profesores y gestionado a través del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógicas (CPEIP, 2007).

El objetivo del Marco para la Buena Enseñanza (CPEIP, 2007) es representar las responsabilidades de un profesor en el desarrollo de su trabajo diario, tanto las que ocurren en el aula como en la escuela y su comunidad, que contribuyen a mejorar el desempeño docente. Así, según sus autores, este instrumento no pretende ser un marco rígido de análisis que limite o restrinja los desempeños de los docentes; por el contrario, busca contribuir al mejoramiento de la enseñanza a través de un “itinerario” capaz de guiar a los profesores jóvenes en sus primeras experiencias en la sala de clases, una estructura para ayudar a los profesores más experimentados a ser más efectivos, y en general, un marco socialmente compartido que permita al profesor (cualquiera que sea su disciplina) asumir la riqueza de la profesión docente, mirarse a sí mismos, evaluar su desempeño y potenciar su desarrollo profesional. Así, una de las características más relevantes del Marco para la Buena Enseñanza es suponer que los profesionales que se desempeñan en las aulas son educadores comprometidos con la formación de sus estudiantes y la entrega de una base de conocimientos. Supone también que para lograrla se involucran como personas en la tarea, con todas sus capacidades y sus valores. De otra manera, no lograrían la interrelación empática con sus alumnos. Volviendo a la entrega de una base de conocimientos, competencia que si se desarrolla eficazmente es muy bien *a priori*, se ha señalado que:

“La base de conocimientos se define en relación al objetivo de enseñar contenidos con el fin de producir aprendizajes en estudiantes de niveles diversos, que tienen características propias y que provienen de contextos socioculturales heterogéneos. Por otro lado, la base de conocimientos se analiza de diversas formas: conocimiento abstracto, conocimiento práctico y técnico, y actualmente la reforma educacional chilena replantea las distinciones anteriores en términos de conocimiento declarativo y conocimiento procedimental” (Solar y Sánchez, 2008:111).

Según los autores de este instrumento, el eje central de la buena enseñanza consiste en involucrar a todos los alumnos en el aprendizaje de contenidos importantes. Todos los criterios del Marco están orientados a servir a este propósito básico. Así, el diseño de este instrumento está constituido por cuatro dominios (los mismos que se han tomado como referencia para los estándares mencionados en el apartado anterior). Luego, a cada dominio le corresponde una cantidad específica de criterios con sus respectivos descriptores. De esto damos cuenta en forma resumida en el siguiente cuadro:

**CUADRO 1: LOS CUATRO DOMINIOS PARA LA BUENA ENSEÑANZA**

<p><b>DOMINIO A:</b> Preparación de la enseñanza.</p>	<p>Criterio A.1: Domina los contenidos de las disciplinas que enseña y el marco curricular nacional. Criterio A.2: Conoce las características, conocimientos y experiencias de sus estudiantes. Criterio A.3: Domina la didáctica de las disciplinas que enseña. Criterio A.4: Organiza los objetivos y contenidos de manera coherente con el marco curricular y las particularidades de sus alumnos. Criterio A.5: Las estrategias de evaluación son coherentes con los objetivos de aprendizaje, la disciplina que enseña, el marco curricular nacional y permiten a todos los alumnos demostrar lo aprendido.</p>
<p><b>DOMINIO B:</b> Creación de un ambiente propicio para la enseñanza</p>	<p>Criterio B.1: Establece un clima de relaciones de aceptación, equidad, confianza, solidaridad y respeto. Criterio B.2: Manifiesta altas expectativas sobre las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de todos sus alumnos. Criterio B.3: Establece y mantiene normas consistentes de convivencia en el aula. Criterio B.4: Establece un ambiente organizado de trabajo y dispone los espacios y recursos en función de los aprendizajes.</p>

<p><b>DOMINIO C:</b> Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes.</p>	<p>Criterio C.1: Comunica en forma clara y precisa los objetivos de aprendizaje. Criterio C.2: Las estrategias de enseñanza son desafiantes, coherentes y significativas para los estudiantes. Criterio C.3: El contenido de la clase es tratado con rigurosidad conceptual y es comprensible para los estudiantes. Criterio C.4: Optimiza el tiempo disponible para la enseñanza. Criterio C.5: Promueve el desarrollo del pensamiento. Criterio C.6: Evalúa y monitorea el proceso de comprensión y apropiación de los contenidos por parte de los estudiantes.</p>
<p><b>DOMINIO D:</b> Responsabilidades profesionales</p>	<p>Criterio D.1: El profesor reflexiona sistemáticamente sobre su práctica Criterio D.2: Construye relaciones profesionales y de equipo con sus colegas. Criterio D.3: Asume responsabilidades en la orientación de sus alumnos. Criterio D.4: Propicia relaciones de colaboración y respeto con los padres y apoderados. Criterio D.5: Maneja información actualizada sobre su profesión, el sistema educativo y las políticas vigentes.</p>

Fuente: CPEIP (2007)

Trataremos con mayor detalle los cuatro dominios identificados por el CPEIP (2007):

**a) PREPARACIÓN DE LA ENSEÑANZA**

Los criterios de este dominio se refieren, tanto a la disciplina que enseña el profesor, como a los principios y competencias pedagógicas necesarios para organizar el proceso de enseñanza, en la perspectiva de comprometer a todos sus estudiantes con los aprendizajes, dentro de las particularidades específicas del contexto en que dicho proceso ocurre. Especial relevancia adquiere el dominio del profesor/a del marco curricular nacional; es decir, de los objetivos de aprendizaje y contenidos definidos por dicho marco, entendidos como los conocimientos, habilidades, competencias, actitudes y valores (CPEIP, 2007) que sus alumnos y alumnas requieren alcanzar para desenvolverse en la sociedad actual. En tal sentido, los profesores deben poseer un profundo conocimiento y comprensión de las disciplinas que enseñan y de los conocimientos, competencias y herramientas pedagógicas que faciliten una adecuada mediación entre los contenidos, los estudiantes y el respectivo contexto de aprendizaje. Sin embargo, ni el dominio de la disciplina ni las competencias pedagógicas son suficientes para lograr aprendizajes de calidad;

los profesores no enseñan su disciplina en el vacío, la enseñan a alumnos determinados y en contextos específicos, cuyas condiciones y particularidades deben ser consideradas en el momento de diseñar las actividades de enseñanza. Por estas razones, los docentes requieren estar familiarizados con las características de desarrollo correspondientes a la edad de sus alumnos, sus particularidades culturales y familiares, sus experiencias previas y sus conocimientos, habilidades y competencias respecto a las disciplinas.

El docente, basándose en sus competencias pedagógicas, en el conocimiento de sus alumnos y en el dominio de los contenidos que enseña, diseña, selecciona y organiza estrategias de enseñanza que otorgan sentido a los contenidos presentados y estrategias de evaluación que permitan apreciar el logro de los aprendizajes de los alumnos y retroalimentar sus propias prácticas. De este modo, los desempeños de un docente respecto a este dominio se demuestran principalmente a través de las planificaciones y en los efectos de estas planificaciones en el desarrollo del proceso de enseñanza y de aprendizaje en el aula.

**b) CREACIÓN DE UN AMBIENTE PROPICIO PARA EL APRENDIZAJE**

Este dominio se refiere al entorno del aprendizaje en su sentido más amplio; es decir, al ambiente y clima que genera el docente, en el cual tienen lugar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Este dominio adquiere relevancia en cuanto se sabe que la calidad de los aprendizajes de los alumnos depende en gran medida de los componentes sociales, afectivos y materiales del aprendizaje. En tal sentido, las expectativas del profesor sobre las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de todos sus alumnos adquieren especial importancia, así como su tendencia a destacar y apoyarse en sus fortalezas, más que en sus debilidades, considerando y valorando sus características, intereses y preocupaciones particulares y su potencial intelectual y humano.

Dentro de este dominio, se destaca el carácter de las interacciones que ocurren en el aula, tanto entre docentes y estudiantes, como de los estudiantes entre sí. Los aprendizajes son favorecidos cuando ocurren en un clima de confianza, aceptación, equidad y respeto entre las personas y cuando se establecen y mantienen normas constructivas de comportamiento. También contribuye en este sentido la creación de un espacio de aprendizaje organizado y enriquecido, que invite a indagar, a compartir y a aprender. Las habilidades involucradas en este dominio se demuestran principalmente en la existencia de un ambiente estimulante y un profundo compromiso del profesor con los aprendizajes y el desarrollo de sus estudiantes.

**c) ENSEÑANZA PARA EL APRENDIZAJE DE TODOS LOS ESTUDIANTES**

En este dominio se ponen en juego todos los aspectos involucrados en el proceso de enseñanza que posibilitan el compromiso real de los estudiantes con sus aprendizajes. Su importancia radica en el hecho de que los criterios que lo componen apuntan a la misión primaria de la escuela: generar oportunidades de aprendizaje y desarrollo para todos sus estudiantes.

Especial relevancia adquieren en este ámbito las habilidades del profesor para organizar situaciones interesantes y productivas que aprovechen el tiempo para el aprendizaje en forma efectiva y favorezcan la indagación, la interacción y la socialización de los aprendizajes. Al mismo tiempo, estas situaciones deben considerar los saberes e intereses de los estudiantes y proporcionarles recursos adecuados y apoyos pertinentes. Para lograr que los alumnos participen activamente en las actividades de la clase, se requiere también que el profesor se involucre como persona y explicita y comparta con los estudiantes los objetivos de aprendizaje y los procedimientos que se pondrán en juego. Dentro de este dominio se destaca la necesidad de que el profesor monitoree en forma permanente los aprendizajes, con el fin de retroalimentar sus propias prácticas, ajustándolas a las necesidades detectadas en sus alumnos.

**d) RESPONSABILIDADES PROFESIONALES**

Los elementos que componen este dominio están asociados a las responsabilidades profesionales del profesor en cuanto su principal propósito y compromiso es contribuir a que todos los alumnos aprendan. Para ello, él reflexiona consciente y sistemáticamente sobre su práctica y la reformula, contribuyendo a garantizar una educación de calidad para todos los estudiantes. En este sentido, la responsabilidad profesional también implica la conciencia del docente sobre las propias necesidades de aprendizaje, así como su compromiso y participación en el proyecto educativo del establecimiento y en las políticas nacionales de educación. Este dominio se refiere a aquellas dimensiones del trabajo docente que van más allá del trabajo de aula y que involucran, primeramente, la propia relación con su profesión, pero también la relación con sus pares, con el establecimiento, con la comunidad educativa y con el sistema educativo.

El compromiso del profesor con el aprendizaje de todos sus alumnos implica, por una parte, evaluar sus procesos de aprendizaje con el fin de comprenderlos, descubrir sus dificultades, ayudarlos a superarlas y considerar el efecto que ejercen sus propias estrategias de trabajo en los logros de los estudiantes. Por otra parte, también implica formar parte constructiva del entorno donde se trabaja, compartir y aprender de sus colegas y con ellos; relacionarse

con las familias de los alumnos y otros miembros de la comunidad; sentirse un aprendiz permanente y un integrante del sistema nacional de educación.

El Marco parece ser una guía de desempeño docente bastante clarificadora que intenta ordenar la forma de gestionar el proceso de enseñanza y aprendizaje a través de la ejecución de una buena práctica docente, y también un referente que debemos tener en cuenta a la hora de plantearnos la formación inicial. Pero creemos que por el momento sólo son buenas intenciones, debido a que se sugiere su aplicación, pero los centros educativos no tienen la obligación de seguirlo. Además, si los profesores ni siquiera aceptan ser evaluados, es muy poco probable que acepten ser guiados por este código de buenas prácticas. Otro aspecto a considerar es que quizás sea necesario constituir un Marco de Buenas Prácticas pero que no sea tan genérico, es decir, que especifique actividades y directrices para las prácticas docentes de asignaturas concretas.

Junto con destacar los dominios para la buena enseñanza, la evaluación docente aplicada en el país a los profesores desde el año 2004, hay que decir que estos indicadores tratan de reflejar niveles incipientes de profesionalización docente. Así, se definen tres niveles de competencias en el desempeño docente. Dichos niveles están focalizados hacia la observación de indicadores de calidad propuestos en el Marco para la Buena Enseñanza (CPEIP, 2007 y Corvalán, 2010), de esta manera se ha establecido que los profesores que están adscritos al sistema municipal chileno pueden llegar a alcanzar uno de los siguientes niveles que a continuación se resumen:

- **Insatisfactorio:** indica un desempeño que presenta claras debilidades para el conjunto de los indicadores evaluados y que afectan significativamente el quehacer docente.
- **Básico:** indica un desempeño profesional que cumple con cierta irregularidad el conjunto de los indicadores evaluados o con regularidad la mayoría de estos.
- **Competente:** indica un desempeño profesional que cumple con regularidad el conjunto de indicadores evaluados. Cumple con lo requerido para ejercer profesionalmente el rol docente. Aun cuando no es excepcional, se trata de un buen desempeño.
- **Destacado:** indica un desempeño profesional que es claro, consistente y sobresale con respecto a lo que se espera para el conjunto de los indicadores evaluados. Suele manifestarse por un amplio repertorio de conductas respecto a lo que se está evaluando o bien por la riqueza pedagógica que se agrega al cumplimiento de los indicadores.

Finalizando este apartado, una instancia de continuidad natural de lo expresado hasta aquí tiene que ver con la formación permanente de los docentes que tiene, entre otros propósitos, mejorar la calidad del desempeño de los profesores quienes han sido sometidos a la Evaluación Docente. En este sentido se han concretado una serie de acciones que, a partir de la Reforma Curricular, supuso grandes desafíos para los docentes en ejercicio (Oyarzo y Quiroga, 2011). En este aspecto, los autores citados señalan que la capacitación continua en el caso de los profesores de Lengua Castellana y Comunicaciones entre los años 1997 y 2003 se organizaron y ejecutaron, por encargo del Ministerio de Educación, programas de formación continua que facilitarían que este colectivo se familiarizara con la nueva propuesta curricular. Oyarzo y Quiroga señalan que en el caso del profesorado de la especialidad la formación continua suponía contenidos ajenos a la formación inicial de los docentes. En este mismo aspecto, la evaluación de dichos programas determinó que el impacto en la calidad de la docencia fue escaso.

Por otro lado, más relevante en ese momento —tal como lo señalan Oyarzo y Quiroga— resultaron los grupos profesionales de trabajo, lo que en palabras de los autores citados señalan que:

“...comunidades en que los docentes se reunían para intercambiar experiencias pedagógicas, lo que permitió a los docentes acercarse a los nuevos enfoques didácticos y reflexionar desde su propia práctica entre pares. Sin embargo, esta iniciativa no tuvo continuidad para los docentes de educación media” (2011:79).

O como también lo señalan María Inés Solar y José Sánchez en cuanto a los elementos que deben considerarse en la evaluación del desempeño docente, cuya nueva visión se centra preferentemente más en los procesos que en los resultados mismos y junto con lo anterior, se puede complementar con la siguiente afirmación:

“El docente debe asumir tres grandes roles: 1º dominar la estructura interna de la especialidad que debe desarrollar; 2º conocer los procesos implicados en cómo aprenden sus estudiantes, cómo se apropian y asimilan el conocimiento; 3º realizar una reflexión crítica de sus prácticas diarias, cuáles han tenido efectos positivos en el aprendizaje de sus alumnos y cuáles no han resultado tan eficaces. Esto requiere en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje una intervención activa, continua y dialógica con los estudiantes” (Solar y Sánchez, 2008:118).

## **ESTÁNDARES NACIONALES PARA PROFESORES EGRESADOS DE PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN MEDIA**

Con el propósito de complementar los puntos antes tratados, es que queremos hacer una breve descripción de una propuesta que tiene el carácter de preliminar, y por lo tanto no definitiva, de Estándares Nacionales para profesores egresados de Pedagogía en Educación Media (AA. VV., 2011:7-10).

Según el documento antes mencionado, los estándares se refieren a las competencias que debieran tener los profesores al término de su formación inicial para la enseñanza de la Lengua Castellana y Comunicaciones desde séptimo básico hasta cuarto año medio.

Los estándares se estructuran en base a ejes y en el interior de cada eje se definen los dichos estándares, los cuales son un enunciado que describe la competencia que debe tener el profesor a su egreso. Así, para cada uno se deben definir indicadores, los cuales deberían detallar las habilidades y conocimientos que están contenidos en dicha competencia.

A lo anterior se debe sumar que los conocimientos pedagógicos y disciplinares se estructuran a partir de dos dimensiones:

- Saber la disciplina para enseñar: la cual se refiere a los conocimientos disciplinares que debe manejar el profesor para enseñar la especialidad. Está comprendido por el conocimiento disciplinar, conocimiento del currículo y conocimiento de los alumnos y alumnas.
- Saber enseñar la disciplina: es una dimensión que integra en forma permanente la didáctica específica de cada uno de los ejes definidos y que toma en cuenta los factores clave del proceso de enseñanza y aprendizaje, es decir, la planificación, la enseñanza y evaluación y reflexión.

Junto con lo anterior, la propuesta antes sintetizada finaliza con ejemplos que intentan ilustrar el desempeño de un profesor que ha llegado al estándar y que, por lo mismo, en dicho desempeño transfiere los conocimientos adquiridos a situaciones problemáticas concretas que se presentan en el aula.

Sin duda lo anterior es un buen intento por desarrollar una propuesta específica que concrete en acciones definidas los estándares de desempeño que se puedan evaluar en los docentes.

## **CONSIDERACIONES FINALES**

Somos conscientes de que la revisión que se ha presentado de la evolución de la formación inicial docente en Chile no puede abarcar todos los

aspectos que el tema contiene, sin embargo no podemos obviar un problema que afecta a todo el territorio nacional y que dice relación con las disparidades y falta de modelos concretos con los que han sido formados a lo largo de los años nuestros estudiantes de pedagogía.

Si bien se ha ido ampliando la literatura especializada relativa al objeto que nos convoca, las Políticas formativas en Chile han tenido avances y retrocesos relacionados básicamente con problemas de implementación efectiva de los nuevos *currícula*, lo que se traduce en un avance parcial en lo referente a la apropiación curricular de parte de los profesores y que además no se ve reflejado con claridad un cambio efectivo en las aulas a partir de la implantación de nuevos paradigmas formativos.

Como decíamos en la introducción de este documento, los cambios en el contexto internacional, relacionados con la formación universitaria, sitúan a las universidades en un escenario donde se presenta una clara oportunidad para promover cambios y propuestas efectivas en los procesos formativos de los estudiantes de pedagogía, pero es una situación que en este momento está en progresión y aún desconocemos los resultados que puedan tener en la formación inicial docente. Además de lo anterior, hay una evidente falta de una clara política educativa nacional en dicho ámbito formativo y nos queda la sensación de que “comenzamos a construir la casa por el techo”.

Finalmente, ponemos para la discusión algunas consideraciones de la actual situación que afecta a la formación inicial docente en Chile (Bellei, 2003; Donoso, 2007 y 2008 y Pavié, 2010), a saber:

- La Reforma educativa no llega íntegramente a la sala de clases, por ende el tema del cambio de las prácticas pedagógicas se transforma en un aspecto fundamental.
- El docente sigue siendo un transmisor de saberes o de informaciones oficiales y no integra en el currículo las reacciones emergentes de los estudiantes.
- El docente, como tendencia general, sigue siendo un pedagogo frontal de tiza y pizarrón.
- Hay un esfuerzo para integrar en la sala de clases relaciones más afectivas, menos discriminatorias y más flexibles hacia los estudiantes, pero ello todavía no configura un campo curricular distinto del estilo pedagógico tradicional.
- Hay mejores resultados cuando el docente focaliza sus clases en que sean motivantes para aprender y que sean cercanas a la vida cotidiana. Además del refuerzo positivo y la retroalimentación constante.

Hay que tomar en cuenta estos puntos débiles que señalan lo que aún falta por hacer en cuanto al sistema educativo chileno en general y a la Reforma Educacional en particular, pero no hay que olvidar que se han hecho propuestas de mejora para llegar a la educación que necesitamos.

“...el problema de fondo no evidenciado es que están en disputa diversas concepciones de lo que implica un puesto laboral en educación, las que revelan no sólo un hacer técnico contradictorio con el espíritu de la reforma, sino que además, no resuelven satisfactoriamente el tema de la concepción curricular implícita en las prácticas docentes” (Donoso, 2007:125).

## BIBLIOGRAFÍA

- AA. VV. (2011). *Estándares nacionales para profesores egresados de Pedagogía en Educación Media. Propuesta preliminar*. Santiago de Chile: CPEIP.
- (2009). *Diseño curricular basado en competencias y aseguramiento de la calidad en la Educación Superior*. Santiago de Chile: CINDA.
- (2005). *Informe de la Comisión de Formación Inicial de Docentes*. Santiago: Ministerio de Educación de Chile.
- (2000). *Estándares de desempeño para la Formación Inicial de Docentes*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Ávalos, B. (2004). *La formación docente inicial en Chile*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- (2002). *Profesores para Chile. Historia de un proyecto*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Bellei, C. (2003). Capítulo 3 *¿Ha tenido impacto la Reforma Educativa en Chile?* En Cox, C. (Editor) *Políticas educacionales en el cambio del Siglo. La Reforma del sistema escolar en Chile*. Santiago: Editorial Universitaria.
- Corvalán, O. (2010). “La profesionalización docente, condición para la carrera docente”, en *Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias (REDEC)*. N° 6, Vol. 2, 124-151pp.
- Cox, C. (Ed.) (2003). *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- (2003b). *El nuevo currículum del sistema escolar*. Santiago: Mineduc.
- CPEIP (2007). Centro de Perfeccionamiento. Experimentación e Investigación Pedagógicas, en <http://www.cpeip.cl>
- Donoso, S. (2008). “El perfeccionamiento docente en Chile (1990-2007)”, en *Revista Brasileña de Educación (on line)*. Vol. 13, N° 39. 437-454pp.

- (2004). “Reforma y política educacional en Chile 1990-2004: el neoliberalismo en crisis”, en Revista *Estudios Pedagógicos*, Vol. XXXI, N° 1. Universidad Austral de Chile. 113-135pp.
- Letelier, M.; Oliva, C.; Sandoval, M. (2009). “Propuesta de modelo general de diseño curricular orientado a la empleabilidad y aseguramiento de la calidad”, en AA. VV. (2009). *Diseño curricular basado en competencias y aseguramiento de la calidad en la Educación Superior*. Santiago de Chile: CINDA.
- Mizala, A.; Romaguera, P. (2000). *Determinación de factores explicativos de los resultados escolares en Educación Media en Chile*. Santiago de Chile: Centro de Economía Aplicada, Universidad de Chile.
- Mizala, A.; González, P.; Romaguera, P.; Guzmán, A. (2000b). *Los maestros en Chile: Carrera e Incentivos*. Santiago de Chile: Centro de Economía Aplicada, Universidad de Chile/Ministerio de Educación.
- Oyarzo, L.; Quiroga, R. (2011). “La formación inicial y continua de profesores de lenguaje y comunicación en Chile: avances y desafíos”, en Revista *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, Año XVII, N° 56, 75-82pp.
- Pavié, A. (2010). “Competencias docentes y profesionales: aproximaciones al perfil del profesor de Lengua Castellana y Literatura”, en Revista *Diálogos Educativos*, N° 21. 87-114pp.
- Pinto, R. (1997). “Una mirada crítica a los fundamentos históricos y situacionales de la educación chilena, en los años 90”, en *Docencia*, Revista del Colegio de Profesores de Chile, N° 3, 5-34pp.
- Raczynski, D.; Muñoz, G. (2007). *Reforma educacional chilena: el difícil equilibrio entre la macro y la micropolítica*. Santiago de Chile: CIEPLAN.
- Solar, M.; Sánchez, J. (2008). “Desempeño docente desde la perspectiva del enfoque profesional”, en CINDA (2008). *Evaluación del desempeño docente y calidad de la docencia Universitaria*. Santiago de Chile: Centro Interuniversitario de Desarrollo.