



ESTUDIO DEL DISCURSO ACADÉMICO PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE ESTÁNDARES PARA LA FORMACIÓN DE DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA

MINEDUC, CPEIP, octubre de 2010

Equipo de investigación: Investigador: *Christian Libeer Brouckaert*. Colaboradores: *Claudio Molina Díaz, Erika Castillo Barrientos y Paulina Peña Bizama*.

Contenido

Antecedentes	5
Sobre los Estándares	5
El presente Estudio.....	6
Objetivos	7
Limitaciones del estudio.....	8
Marco referencial.....	9
El Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (FFID)	9
El Marco para la Buena Enseñanza (MBE)	9
Informe de la OECD (2004).....	10
Evaluación Diagnóstica.....	10
Estándares y Orientaciones Curriculares	11
Programa de Apoyo.....	12
Metodología.....	13
Ethos autónomo	14
Ethos synnomo.....	14
Pauta para la entrevista en profundidad y el grupo de discusión	20
Focos de interés	15
Diseño muestral	16
Las formas de representación	17
Plan de análisis	18
Presentación de resultados y conclusiones:	19
Análisis.....	22
Los estándares.....	24
Definiciones de estándar:.....	24
Puntos de intersección para definición del estándar	25
Referencias.....	25
Valoración de los estándares	27
Puntos de intersección de la valoración general	28
Puntos de intersección de la valoración específica	28
Referencias.....	29
Valoración crítica.....	31
Valoración crítica técnica del estándar	32

Valoración crítica del estándar por los ejemplos:	33
Puntos de intersección de la valoración crítica.....	34
Valoración crítica de los estándares según los subsectores de aprendizaje.....	35
Valoración crítica del estándar de ciencias.....	35
Puntos de intersección de la valoración crítica del estándar de ciencias	36
Valoración crítica del estándar de lenguaje	36
Valoración crítica del estándar de matemática	36
Puntos de intersección de la valoración crítica del estándar de lenguaje y matemática	37
Ética.....	37
Puntos de intersección de la valoración crítica referida a lo ético	39
Cierre capítulo valoración crítica de los estándares: progresión discursiva	39
Referencias.....	40
Las instituciones	46
Cobertura	48
Puntos de intersección para cobertura	48
Referencias.....	48
Ajustes.....	50
Ajustes o cambios.....	50
Cambios estructurales	51
Puntos de intersección para ajustes y cambios estructurales	53
Estándar vara	53
Puntos de intersección para Estándar vara (entrevistados y grupos).....	54
Utilidad del estándar	55
Puntos de intersección para Utilidad del estándar.....	57
Referencias.....	57
Perfil de egreso.	63
Puntos de intersección para perfil de egreso.....	63
Referencias.....	64
Malla de formación.	65
Puntos de intersección para Malla de formación	66
Referencias.....	66
Descripción del alumnado.....	68
Puntos de intersección para Descripción del alumnado	69
Referencias.....	69
Los académicos	72
Cuerpo académico.....	72
Funciones y fortalezas académicas.....	72
Puntos de intersección para Funciones y fortalezas académicas (entrevistados).....	73

Debilidades académicas.....	73
Puntos de intersección para Debilidades Académicas (entrevistados)	74
Referencias.....	74
Saber.....	76
Saber, saber hacer, saber didáctico y evaluación	76
Puntos de intersección para los saberes y la evaluación	77
Referencias.....	77
La escuela	80
Articulación de los niveles escolares.	80
La escuela y los estándares.	80
Estándares y la integración/inclusión escolar.	81
Reformas curriculares.....	81
Práctica.....	81
Puntos de intersección para: articulación niveles escolares, escuela y práctica	83
Puntos de intersección para integración/inclusión escolar	83
Puntos de intersección para reformas curriculares.....	84
Referencias.....	84
Reflexión de la simulación y el estudio	87
Punto de intersección para reflexión acerca de la simulación y el estudio	87
Referencias.....	88
Otros.....	89
Referencias.....	89
Conclusiones	91
1.- Valoración de los estándares	92
2.- Las instituciones.....	92
3.- Los académicos	93
4.- La escuela	94
Sugerencias	95
Bibliografía	96
ANEXO N° 1	98
ANEXO N° 2	101
ANEXO N° 3	103

Antecedentes

El Programa de Fomento a la Calidad de la Formación Inicial Docente, INICIA, forma parte de los esfuerzos del Gobierno de Chile por fortalecer la profesión docente y los procesos de enseñanza, con el fin de lograr aprendizajes de calidad en los niños, niñas y jóvenes.

El Programa integra tres líneas estratégicas que se encuentran en estrecha articulación:

- a) la definición de **estándares y orientaciones curriculares** para cada carrera de pedagogía, con el fin de contar con un núcleo de conocimientos fundamentales acordes a los requerimientos del sistema educativo;
- b) el diseño e implementación de una **evaluación de los conocimientos y competencias** de los egresados de carreras de Pedagogía, considerando como referente los estándares elaborados, con el fin de entregar información a las instituciones sobre el nivel de conocimientos de los docentes que forman y con el fin de realizar las acciones conducentes al mejoramiento de su formación; y
- c) un **programa de apoyo** mediante recursos concursables para ejecutar proyectos de mejoramiento de las carreras de pedagogía, sobre la base de los estándares definidos y los resultados derivados de la evaluación diagnóstica.

Sobre los Estándares

Uno de los componentes centrales del Programa Inicia, mediante el cual se brindarán orientaciones para fortalecer las carreras de Pedagogía, es, sin duda, la elaboración de estándares para la formación inicial docente específicos para cada carrera de pedagogía. Dichos estándares describirán lo que debe saber y saber hacer un docente de cada especialidad y nivel educativo, con el fin de que este profesional cuente con las herramientas necesarias para apoyar el proceso formativo de sus alumnos y ofrecer oportunidades de aprendizaje de calidad.

Sus objetivos fundamentales son:

- Definir qué conocimientos, qué prácticas y qué disposiciones profesionales deben desarrollar los estudiantes de las carreras de pedagogía.
- Servir de herramienta para orientar la renovación de los programas de formación inicial de profesores, que las instituciones formadoras podrán complementar con su sello formativo institucional.

Estos referentes servirán para orientar la transformación curricular de los programas de formación de profesores que imparten las instituciones de educación superior, que complementarán con su propia identidad formadora. Servirán también para retroalimentar los instrumentos de la evaluación diagnóstica.

La elaboración de estándares constituye una oportunidad para:

- Profundizar en una visión compartida sobre lo que es una buena enseñanza que sea consistente con la formación y la práctica.
- Fortalecer la formación disciplinaria y el conocimiento pedagógico de la disciplina, preferentemente en contextos de práctica, así como la especialización en determinados ciclos o sub-ciclos de la educación. Se trata de tener definiciones curriculares compartidas sobre los conocimientos fundamentales para el desarrollo de los estudiantes, del aprendizaje y didáctica específica, y de los enfoques presentes en el currículum escolar.
- Fortalecer los conocimientos pedagógicos generales, teniendo en cuenta especialmente las competencias generales y capacidades propias y necesarias de la profesión docente como la reflexión, el compromiso y el desarrollo permanente.

Durante el año 2009 se elaboraron los estándares para la formación inicial de docentes de Educación Básica en los sectores de Lenguaje y Comunicación, Matemática, Historia, Geografía y Ciencias Sociales, y Ciencias Naturales, considerando como referentes el Marco para la Buena Enseñanza, el Marco Curricular y sus ajustes, los Mapas de Progreso, los Estándares genéricos para la formación inicial docente y la revisión de procesos de estándares de otros países.

La tarea fue encomendada por el Ministerio de Educación, a través del CPEIP, al Centro de Investigación Avanzada en Educación de la Universidad de Chile (CIAE), que asumió la elaboración los estándares de Lenguaje y Matemática, y al Centro de Estudio de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE), de la Pontificia Universidad Católica, a cargo de la elaboración de los estándares para los sectores de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, y Ciencias Naturales.

El presente Estudio

Como parte del proceso de elaboración de los productos solicitados, tanto el CEPPE como el CIAE realizaron, durante el año 2009, dos consultas nacionales a los Decanos y Directores de Escuelas de Educación de todas las instituciones formadoras. Una consulta se realizó para recoger observaciones sobre la primera versión de los Estándares de Lenguaje y Matemática, para la formación de docentes de Educación Básica (CIAE), y otra sobre la primera versión los Estándares de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, y Ciencias Naturales (CEPPE). Ambos centros han realizado también consultas a expertos nacionales e internacionales.

Corresponde en esta etapa realizar una validación en su uso por los destinatarios de los instrumentos elaborados, esto es, los académicos de las instituciones formadoras.

El presente estudio tiene, por lo tanto, el **objetivo** de determinar, a nivel del discurso de académicos, los requerimientos para el uso, por parte de las instituciones formadoras, de los estándares para la formación inicial de docentes de Educación Básica que se elaboran en el marco del Programa Inicia, para ser incorporados a los programas de formación de docentes. Para ello se propone realizar una **situación experimental de implementación de estos estándares** en 4 universidades, iniciativa que alimentará la versión definitiva de los estándares para la formación de docentes, de Educación Básica, que se difundirán al conjunto de instituciones formadoras del país.

En el marco de este estudio, se requiere determinar las complejidades de su uso, cuáles son las demandas académicas que exige la implementación de los estándares, y las eventuales modificaciones que podrían emanar en el discurso académicos para mejorar su nivel de aplicabilidad.

Dicho estudio consideró como muestra a cuatro universidades, las que participaron con hasta siete académicos de la carrera de Educación Básica: especialistas en Lenguaje, Matemática, Sociedad, y Naturaleza, jefe de la carrera, coordinador de prácticas y metodólogo o didacta.

Las principales características de las universidades seleccionadas para la muestra del estudio son: a) poseer la mayor cantidad de años de acreditación otorgada por la CNA (sin ser parte de algunos de los centros que confeccionaron los estándares), b) distinción entre la pertenencia o no a las universidades del Consejo de Rectores, y c) por presentar un plan de formación integrado y no integrado en cuanto a los componentes de malla de especialidad y del ámbito pedagógico.

El estudio consideró la participación de dichos académicos universitarios en un seminario inicial donde ambos Centros (CEPPE y CIAE) presentaron los estándares, así como en un taller de conocimiento y apropiación de los estándares, una semana después se realizó un taller de producción de conocimiento en torno al supuesto uso de los estándares en el proceso de formación de docentes. Ambos talleres se realizaron de manera separada por cada universidad.

El propósito de cada una de estas acciones fue la producción de discursos al interior de cada grupo y, por ende, de cada universidad. Para recoger la información se contempló la realización de grupos de discusión, por universidad, donde participaron los académicos y en forma separada se entrevistó a los distintos jefes de carrera. Lo anterior ocurrió al menos una semana después del último taller.

Los insumos de este proceso de validación serán importantes no sólo para retroalimentar los estándares elaborados, sino también para tener referentes orientadores al proceso de elaboración de los estándares de formación inicial para la educación parvularia y enseñanza media, que se han iniciado en 2010, así como los futuros estándares en otras disciplinas de educación media y de educación diferencial que serán desarrollados, de acuerdo a un cronograma definido, hasta el año 2013.

El tema es relevante para el Ministerio de Educación, en tanto la formación inicial tiene efectos en la política educacional, específicamente, en el posterior desempeño docente en el sistema educacional y en el aprendizaje de los alumnos.

También es un tema relevante para las instituciones formadoras de docentes, puesto que es en esa instancia donde deberán ser usados los estándares. Su aplicación efectiva y oportuna depende también de la comprensión y facilidad de uso que presente esta herramienta.

Objetivos

General

- Conocer, a través del discurso de los académicos, las condiciones de implementación de los estándares de educación básica en instituciones universitarias.

Específicos

- Conocer la valoración que hacen los académicos de los estándares.
- Identificar los ajustes o cambios estructurales, señalados en los discursos, para implementar los estándares.
- Determinar el nivel de exigencia de los estándares en la opinión de los que deben implementarlos.
- Identificar las necesidades académicas para la implementación de estándares.
- Conocer la utilidad de los estándares para los académicos.
- Determinar la correspondencia entre las exigencias que plantean los estándares y el programa de formación profesional de docentes.

Limitaciones del estudio

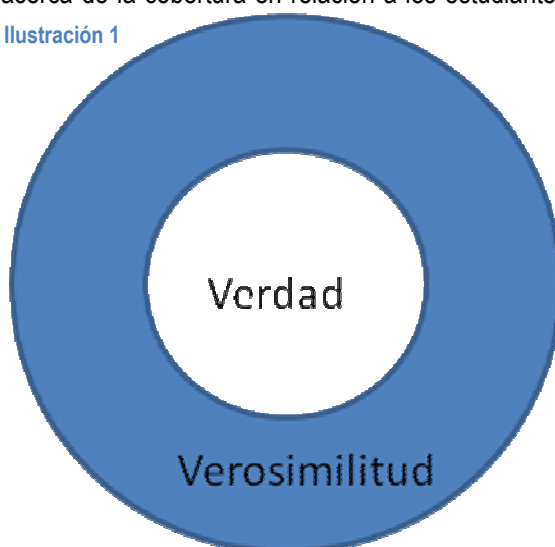
Como todo esfuerzo de investigación este estudio no está exento de limitaciones.

Sin duda uno de los beneficios del estudio realizado es que permite anticipar los resultados. Si en su lugar se hubiese realizado un estudio piloto de la implementación de los estándares los resultados del mismo no estarían sino hasta mediados del año 2012; se debe considerar que un pilotaje se debe diseñar e implementar “en el régimen” de las casas de estudio, esto es, en el año corrido. Esta solución metodológica permite acortar ese periodo y entregar respuestas en el año 2010.

No obstante lo anterior, es necesario ajustar y ponderar adecuadamente los resultados y las conclusiones del presente estudio.

En primer lugar es necesario señalar que este estudio “pretende” la verdad (la instalación de los estándares) a través del discurso de los académicos. Es decir, en este estudio no existe un diagnóstico o co-diagnóstico organizacional, no existe indagación acerca de la cobertura en relación a los estudiantes formados en cada casa de estudio u otros temas que podrían ser abordados en relación a los estándares. El acercamiento de los académicos al tema estudiado siempre será (y en todo estudio, por cierto) una aproximación a la verdad; es una construcción a la que se denomina “verosimilitud” y que implica la intención de acercarse a la verdad, pero nunca alcanzarla. Como se muestra en la figura (toro de revoluciones), cada discurso, de los distintos actores y cada investigación, desde distintos paradigmas, entrará en el círculo de la figura desde distintos lugares. La integración y comprensión global permitirá un mayor acercamiento a esa verdad, pero solo debe ser comprendida como una pretensión. Esa es una limitación de ésta y todas las investigaciones.

Ilustración 1



El estudio conoce el discurso en un momento; es posible que el discurso haya cambiado luego de la participación en todo el proceso del pilotaje, así se puede constatar en algunas universidades (U4 y U2) y se puede hipotetizar respecto de las que conocerán los estándares. Es decir, existe un “efecto estudio” en el discurso que sería interesante indagar y que se manifiesta como valoración a la política pública por reconocimiento a la opinión de los académicos en la materia estudiada.

El estudio es limitado en las conclusiones respecto a la representación de las universidades (las mejores dentro de cada grupo). Como se podrá apreciar en el diseño muestral, uno de los criterios de selección de la muestra es el número de años de acreditación de las carreras de pedagogía, cabe la pregunta, por tanto, acerca de la implementación en aquellas instituciones que están en el otro extremo de la acreditación o que no han sido acreditadas.

El estudio limita en las conclusiones respecto a la representación de los académicos al interior de cada universidad (sesgo de selección en la participación del piloto). Dentro de la lógica de representación de este estudio esa limitación es más bien un valor, puesto que es la misma universidad la que a través de esa designación elige a quienes le representan mejor. Si bien la elección de los participantes no responde a una elección al azar, se respeta en cambio la red de relaciones internas de cada casa de estudio y hace que el discurso que se expone en los grupos posea un mayor grado de validez y legitimidad.

Algunos elementos referenciales para el análisis

Los estándares de formación inicial tienen varios antecedentes que es necesario considerar para contextualizar los alcances de esta política pública. A continuación se presentan los principales aspectos que han contribuido a su creación y definición.

El Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (FFID)

En torno a la formación de profesores el Ministerio de Educación, a tres años de iniciado el Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente, se publicó en el año 2001 los “Estándares de Desempeño para la Formación Inicial de Docentes”, como parte de los esfuerzos sectoriales y de un grupo de representantes calificados del ámbito educacional.

En la mirada de sus autores, al elaborar estándares docentes se busca establecer parámetros que indiquen el nivel de calidad necesario para lograr un desempeño adecuado de la profesión docente y, por otra parte, posibilitar la evaluación del desempeño docente, tanto en sus etapas iniciales como en las avanzadas.

En dicha oportunidad, participaron representantes de las universidades involucradas en el Proyecto de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente, del Colegio de Profesores de Chile A. G., los decanos de las Facultades de Educación del Consejo de Rectores, miembros del Ministerio de Educación y profesores del sistema educacional chileno. La pregunta ¿qué necesita saber y ser capaz de hacer el joven profesor o profesora que se inicia en el ejercicio de la docencia? constituyó el eje de trabajo, apelando a la experiencia de los participantes y a los resultados de prácticas y estudios internacionales sobre docencia y estándares de desempeño. Los estándares así definidos y elaborados, fueron validados en talleres integrados por formadores de docentes y profesores.

El Marco para la Buena Enseñanza (MBE)

En septiembre del año 2003, el Ministro de Educación de la época, Sergio Bitar, planteaba en la presentación de este documento que “una profesión que tiene claros los parámetros de su óptimo ejercicio es reconocida y legitimada en la sociedad. Más sólida aún es aquella que ha generado colegiadamente los criterios que caracterizan su buen desempeño a partir de la experiencia práctica y el conocimiento científico. La profesión docente debe alcanzar ese nivel y el consiguiente mayor aprecio”.

Dicho Marco establece lo que los docentes chilenos deben conocer, saber hacer y ponderar para determinar cuán bien lo hace cada uno en el aula y en la escuela. Igualmente, pone al alcance de la sociedad, los padres y también los estudiantes, qué estándares alcanzan los profesores.

En esta Presentación, el Ministro planteaba que este Marco se empleará para orientar mejor la política de fortalecimiento de la profesión docente, y que las universidades que diseñan los programas de formación inicial y de desarrollo profesional, encontrarán en este documento criterios e indicadores, así como la base técnica para mejorar sus propuestas. Igualmente, comentaba que quienes participen en los procesos de evaluación del desempeño docente, encontrarán en este documento las pautas precisas para afinar su mirada y juicios sobre la tarea educativa.

Informe de la OECD (2004)

El informe de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD) “Revisión de políticas nacionales de educación-Chile”, menciona que el país tiene avances significativos en la educación, aunque subsisten problemas y deficiencias.

En materia de formación inicial docente el informe reconoce que la relación establecida entre el MINEDUC y las universidades en el proyecto de formación inicial docente parece estar mejorando la formación de docentes y que es muy importante que dicha relación se siga desarrollando y se realicen esfuerzos para sustentar y extender las reformas en la formación inicial docente.

Agrega que “deberían introducirse puntos de referencia y rendición de cuentas para acercar las reformas hacia cambios más explícitos en el currículo en práctica, con una atención más precisa a la enseñanza, el aprendizaje y el conocimiento de contenidos.” Agrega que “se requiere una mayor capacidad en materias como lenguaje, matemática, ciencias y ciencias sociales, para apoyar la implementación del nuevo currículo” y que “la formación de profesores también debería tener una vinculación más estrecha con la enseñanza del nuevo currículo”.

Entre las recomendaciones más específicas, de interés para la presente investigación, el informe de la OECD señala que “las instituciones deberían introducir formas de evaluación más rigurosas del trabajo teórico y práctico de los estudiantes de pedagogía, conducente a una certificación para la cual estén preparados, como una prueba del nivel de formación alcanzado por los estudiantes. Específicamente, los egresados deberían ser evaluados en conocimiento de contenidos y en términos de su habilidad para enseñar el currículo requerido”. Igualmente recomienda como algo altamente deseable, que todos los programas de pedagogía, cuyos graduados como profesores reciban reconocimiento del Estado, se sometan al proceso de acreditación.

El informe de la OECD también señala que uno de los problemas de la educación reside en la debilidad de la investigación acerca de la propia educación. Si se considera la prioridad que tiene la educación, la producción de conocimiento sobre el sistema educativo se debería ampliar.

Evaluación Diagnóstica

En diciembre de 2008, 39 instituciones que imparten carreras de Pedagogía en Educación Básica participaron voluntariamente, por primera vez, en la **Evaluación Diagnóstica Inicia, que tuvo el propósito de conocer el nivel de conocimientos logrados por los futuros docentes en su formación inicial.** Cerca de 2.000 estudiantes egresados, o por egresar, rindieron una primera parte de los instrumentos que comprenderán esta evaluación – los conocimientos de las disciplinas a enseñar y una prueba de comunicación escrita – mientras que los restantes instrumentos que evalúan los conocimientos y competencias pedagógicas, así como competencias TICs en ambiente pedagógico, se encuentran en desarrollo.

Los resultados de esta evaluación entregaron información a las instituciones de educación superior para retroalimentar sus programas de estudio con el fin de mejorar la calidad de la oferta de la formación inicial docente. Además, permite contar con un parámetro externo para diagnosticar y monitorear sus avances en los procesos de mejoramiento continuo. Por su parte, a los egresados les permite identificar sus necesidades de reforzamiento y de formación profesional continua.

Los distintos instrumentos de evaluación pretenden abarcar la amplitud de las dimensiones requeridas para un buen desempeño profesional y que sean posibles de evaluar al egreso de la formación profesional. Dichos instrumentos serán ajustados en relación a los estándares en elaboración, en un proceso de continua retroalimentación. En el caso de Educación Media, dado el cronograma de elaboración de estándares y la progresión de niveles a evaluar, se procederá a realizar la primera evaluación una vez que se encuentre el sistema con estándares para la formación de ese nivel.

La evaluación diagnóstica 2009 se realizó el 12 de noviembre, e incluyó la participación de 42 instituciones que imparten carreras de Educación Básica y Educación Parvularia. Tres mil doscientos egresados rindieron la evaluación que en esta oportunidad incluyó las siguientes pruebas:

- 1) Conocimientos Disciplinarios (Educación Parvularia y Educación Básica)
- 2) Conocimientos Pedagógicos (Educación Básica, aplicación piloto).
- 4) Comunicación Escrita (Educación Parvularia y Educación Básica).

Estándares y Orientaciones Curriculares

Uno de los componentes centrales del Programa Inicia, mediante el cual se brindarán condiciones y orientaciones para fortalecer las carreras de Pedagogía es, sin duda, la elaboración de estándares para la formación inicial docente específicos para cada carrera de pedagogía. Dichos estándares describen lo que debe saber, y saber hacer un docente de cada especialidad, con el fin que este profesional cuente con las herramientas necesarias para apoyar el proceso formativo de sus alumnos y ofrecer oportunidades de aprendizaje de calidad.

Durante el año 2009 se ha iniciado la elaboración de estándares para la formación inicial de docentes de **Educación Básica** en los sectores de Lenguaje y Comunicación, Matemáticas, Historia, Geografía y Ciencias Sociales, y Ciencias Naturales.

El propósito es definir una base común de conocimientos y competencias docentes para la formación de los futuros profesores y profesoras de educación básica, considerando como referentes el Marco para la Buena Enseñanza, el marco curricular y sus ajustes, los Mapas de Progreso, los Estándares genéricos para la formación inicial docente y procesos de definición de estándares de otros países.

Estos estándares constituirán un referente para la transformación curricular de las instituciones, que complementarán con su propia identidad formadora. Servirán también para retroalimentar los instrumentos de la Evaluación Diagnóstica.

Las instituciones que están elaborando los estándares para la formación de profesores de educación básica son el Centro de Investigación Avanzada en Educación de la Universidad de Chile (CIAE), a cargo de la definición de los estándares de Lenguaje y Matemáticas, y el Centro de Estudio de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE) de la Pontificia Universidad Católica, a cargo del desarrollo de los estándares en los sectores de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, y Ciencias Naturales.

La promulgación de la Ley General de Educación (Ley 20.370 del 12 de septiembre 2009) ha determinado la solicitud de modificación de convenios con dichas instituciones para adecuar los estándares al contexto de cambio de estructura escolar de manera que permitan orientar adecuadamente la definición de las carreras de formación docente.

Como se señalaba, con el fin de contar con la participación de los actores involucrados en la elaboración y revisión de los estándares, el Programa ha invitado al Consejo de Decanos, a universidades privadas y a las instituciones representadas en la RIPU (Red de Innovación Pedagógica Universitaria) a participar como contraparte en la elaboración de los Estándares. De esta manera, las diferentes instancias han nominado académicos especialistas que se encuentran revisando las propuestas elaboradas y realizan sus aportes para una mejor definición de los instrumentos. Estos estándares fueron validados en conjunto con instituciones formadoras de docentes y expertos internacionales, proceso en actual desarrollo.

El 21 de Agosto del 2009, se realizó la consulta nacional a los Decanos y Directores de Escuelas de Educación de todas las instituciones formadoras, sobre la primera versión de los Estándares de Lenguaje y Matemáticas elaborada por el CIAE, con el fin de recoger observaciones respecto a estos instrumentos en desarrollo.

El 30 de octubre se presentó a la comunidad académica la primera versión los Estándares Historia, Geografía y Ciencias Sociales, y Ciencias Naturales desarrollados por el CEPPE, entregando también un formato de consulta a las instituciones para recibir observaciones respecto a los instrumentos en desarrollo. Estas consultas culminan un proceso previo de consultas a expertos nacionales e internacionales.

Se espera contar con una versión más acabada de los Estándares para la formación inicial de docentes de Educación Básica en abril 2010, la que recogerá los insumos de las consultas.

Se ha iniciado también la elaboración de los estándares de formación inicial para la **Educación Parvularia**, para lo cual se ha extendido la invitación al CIAE para desarrollar los estándares en conjunto con otras instituciones asociadas e instituciones de reconocido prestigio en el área y como una forma de capitalizar el aprendizaje en proceso de elaboración de estándares que ha llevado el mismo Centro.

En los próximos años se desarrollarán los estándares para los distintos niveles de formación y especialidades. En el 2010 se iniciará la elaboración estándares para la formación de docentes que ejercerán de 1° a 6° de E. Media en 6 disciplinas, a saber: Lenguaje, Matemáticas, Historia, Física, Química y Biología. También se iniciará la elaboración de estándares para la formación inicial de docentes de Educación Física y Educación Artística, que ejercerán en Educación Básica (1° a 6°) o Educación Media (1° a 6°). Los estándares para los otros niveles de formación (disciplinas de Ed. Media, Ed. Diferencial) se elaborarán de acuerdo a un cronograma definido hasta el año 2013.

Programa de Apoyo

El tercer componente del Programa, la Línea de apoyo a las instituciones formadoras, tiene como objetivo generar un proceso de transformación para fortalecer la gestión académica con foco en la formación profesional de los futuros docentes.

Los recursos se destinarán principalmente a:

- Fortalecimiento de equipos académicos
- Renovación de currículos de formación, considerando como referentes los estándares en elaboración y los resultados de la evaluación diagnóstica
- Nueva relación de colaboración más sistemática con escuelas y liceos (fortalecer el sistema de prácticas).

Se tratará de recursos concursables para instituciones formadoras, para desarrollar proyectos de 4 a 5 años de duración para la renovación de las carreras de pedagogía. Se espera lograr una cobertura de un máximo de 30 instituciones, las que se comprometerán a renovar sus currículos sobre la base de los estándares consensuados y los resultados de la evaluación diagnóstica de sus estudiantes.

La nueva Ley General de Educación plantea el desafío adicional de ajustar los programas de formación de profesores a los requerimientos de la nueva estructura del sistema escolar que establece la ley, que contempla 6 años de educación básica y 6 años de educación media. Los docentes deberán estar preparados para ejercer en el nuevo sistema a partir del año 2018. Ello implica revisar los aspectos de la formación inicial necesarios para que el futuro docente de Educación Media esté preparado para enseñar en 6 cursos, y no en cuatro, atendiendo a jóvenes 12 y 13 años de edad. Para el futuro docente de Educación Básica, el desafío es la especialización para enseñar de 1° a 6° básico.

Metodología

Si bien es central el tema abordado en este estudio, también es importante la forma en que se hace la indagación. El análisis de discurso es una técnica que se inserta bajo el paradigma de lo que se ha denominado investigación cualitativa. En particular, dentro de ese paradigma, el análisis que se realiza en este estudio toma como principales orientaciones al psicoanálisis lacaniano, la antropología estructuralista de Claude Levi Strauss, la lingüística de Roland Barthes, la moderna retórica de Dubois y Perelman. Además, el presente análisis sigue los lineamientos que Jesús Ibáñez entrega en su obra “Más allá de la Sociología”

Como se explica en el diseño muestral, si bien en este estudio se definen perfiles estructurales relacionados a cuatro universidades, luego, la forma de representación se reestructura para entregar resultados y conclusiones de acuerdo a los tipos de discursos, que pueden estar asociados a una o más universidades. Por lo tanto, la representación estadística que explica los fenómenos en los estudios cuantitativos, en este caso adquiere la forma de representación lingüística en los tipos de discurso; la generalización se relaciona entonces con todos aquellos que puedan ocupar un determinado lugar, entonces tendrán determinado discurso – si alguien habla de minerales, lo más probable es que sea minero o tenga una relación cercana con ese tipo de producción, si el discurso revela que no existe inconvenientes en implementar los estándares, lo más probable es que en ese contexto se haya desarrollado competencias y conocimientos relacionados con las cuestiones técnicas relacionadas a los estándares.

En síntesis, es estudio establece un modelo de análisis donde el signo entrega elementos para hacer generalizaciones, en las conclusiones, acerca del topo (lugar) que ocupa ese discurso y viceversa.

Análisis de discurso

El análisis de discurso se divide en tres grandes etapas, a saber, la construcción del ethos nuclear, el ethos autónomo y el ethos sýnomo. En términos globales la primera se relaciona a la codificación que impone el marco teórico y los focos de interés de la investigación. La segunda etapa se refiere al análisis relacionado a quien habla y la historia que antecede al sujeto o, en este caso, a la institución. Finalmente, en la tercera etapa el investigador hace la interpretación y síntesis considerando todos los elementos anteriores.

Ethos nuclear

El discurso que expresan los académicos sigue el orden de una pauta. Esa ordenamiento permite producir códigos relacionados a los focos de interés y desagregar el texto - que es el producto a través del que se analiza el discurso – en cuatro nuevas dimensiones: verosimilitud referencial, verosimilitud lógica, verosimilitud poética y finalmente la tópica.

Como se explica en las limitaciones del presente estudio, la verosimilitud se relaciona con una pretensión de verdad; el acercamiento de los académicos al tema estudiado siempre será (y en todo estudio, por cierto) una aproximación a la verdad. Por lo tanto, las distintas dimensiones relacionadas a las construcciones de verosimilitud (referencia, lógica, poética y tópica) se refieren también a las distintas dimensiones del lenguaje y, por ejemplo, los distintos recursos que se utilizan para nombrar las cosas, como en el caso de la verosimilitud poética donde se pueden identificar los tropos¹ como recursos lingüísticos que agregan o trasladan significado al objeto de estudio: la implementación de los estándares.

¹ Los tropos más comunes y usados son: ironía, sinécdoque, metáfora y metonimia

Ethos autónomo

En esta etapa se hace un análisis de las siguientes dimensiones

- **Proairético:** Devenir de la trama.
 - *Cómo cada universidad llena responde a las expectativas de implementación de los estándares.*
- **Hermenéutico:** La trama devenida y cómo ella se descubre.
 - *Cómo las orientaciones de los centros (CIAE – CEPPE) tiene un correlato en lo proairético.*
- **Simbólico:** Caracterización de los personajes en relación a las imágenes o rasgos que los describen.
 - *Descripción de la muestra: liderazgos (tipos de liderazgos, legitimidad), autoridad, cohesión. Cuestiones que se observan en el grupo y que no se transforman en texto.*
- **Cultural:** Sistema de valores. Es el trasfondo referencial de todo el récit.
 - *Quiénes son los entrevistados (antecedentes académicos, especialidad, años de experiencia o ejercicio profesional).*
 - *Se incluyen todos los estereotipos de comprensión que constituyen la realidad (ej. U. Tradicionales).*
 - *Relaciona el código proairético y el hermenéutico.*
- **Connativo:** Varias indicaciones semánticas se juntan y llegan a tener una importancia acumulativa. Esta es la parte subjetiva.
 - *Aquí se discuten las orientaciones de los centros en relación al discurso de los equipos universitarios.*
 - *También se discute el discurso de los jefes de carrera en relación a los equipos universitarios y viceversa.*

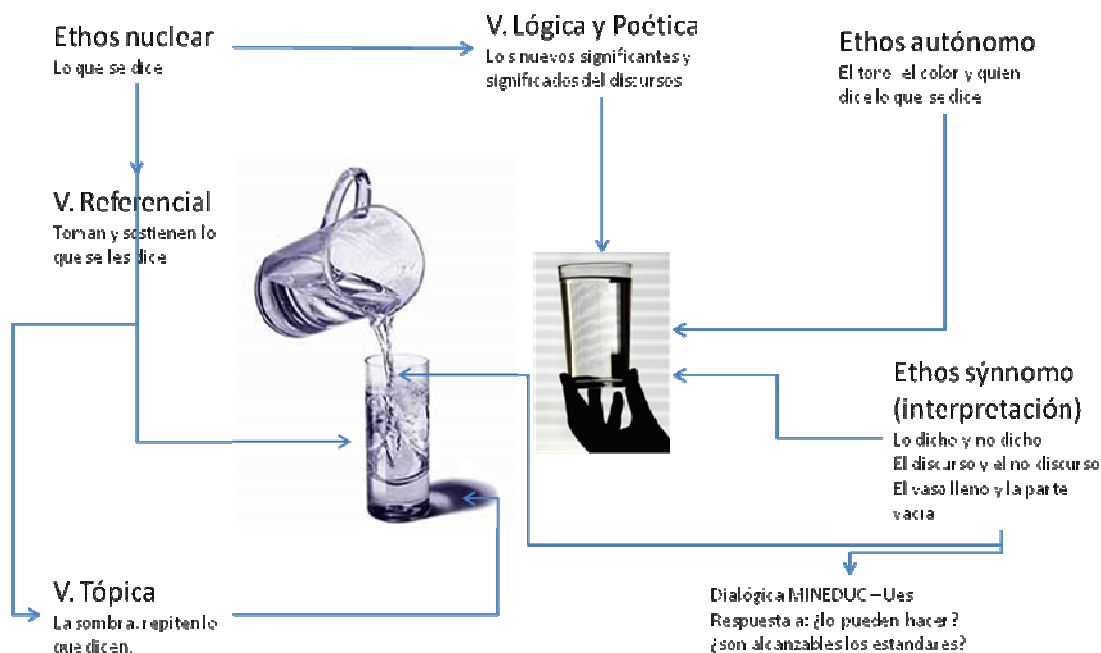
Ethos sýnno

Corresponde finalmente hacer la interpretación de los discursos, es *el espacio para el ejercicio de la libertad del investigador*, donde concurre con todos sus conocimientos metodológicos y teóricos para hacer la interpretación.

En esta etapa final se construyen las topologías que permiten definir cómo se estructura el discurso y cuáles son sus puntos de intersección

Además, se identifican los lugares comunes de los sujetos trascendentales, a través del discurso de los sujetos (inconsciente institucional).

Ilustración 2



Focos de interés

El estudio considera un amplio ámbito de posibles preguntas de interés, por ejemplo, poniendo en tensión los estándares de egreso respecto de los componentes centrales de los programas de formación de profesores de educación básica:

- En el perfil de egreso declarado en la carrera de Educación Básica, ¿están contenidos, incluidos, incorporados los estándares?
- La malla de formación declarada en la carrera de Educación Básica de la universidad a la que pertenece ¿cubre adecuadamente los estándares analizados?

Como, también, preguntas que ponen el centro de interés en una mirada hacia el interior del plantel de académicos de los programas de formación de profesores, tales como:

- ¿Existen horas contratadas dedicadas al perfeccionamiento? ¿Se necesitan horas contratadas para instalar los estándares?
- ¿Qué organización de los recursos humanos y materiales es necesaria para que los estándares puedan ser usados?
- ¿Requeriría de perfeccionamiento para implementar el uso de los estándares en la asignatura que dicta?

Y, finalmente, otras preguntas que asocian a los estándares, con el quehacer del plantel de docentes y con los alumnos de pedagogía que atienden, tales como:

- ¿Los estándares contribuyen a que los alumnos sepan aquello que deben saber, saber hacer y aquello por lo que serán evaluados?
- ¿Los estándares son difíciles de trabajar, de lograr?, ¿Los estándares están calibrados?
- ¿Los estándares ayudan al proceso de formación con independencia de posibles reformas curriculares?
- ¿Tenemos plantel académico competente para implementar el uso de los estándares en la formación de profesores?

- ¿Los estándares homogenizan la formación docente o respetan la autonomía de las instituciones formadoras?

Estructura final de focos de interés

Un aspecto importante en la investigación son las preguntas que surgen a priori, pero el resultado final respecto de los focos de interés, tiene que reconocer los énfasis que pusieron los sujetos que participaron de los grupos de discusión. Esa priorización en relación a los temas abordados es la que se presenta a continuación:

Los estándares

- Definiciones de estándar:
- Valoración de los estándares
- Valoración crítica
- Valoración crítica técnica del estándar
- Valoración crítica del estándar de ciencias
- Valoración crítica del estándar de lenguaje
- Valoración crítica del estándar de matemática
- Ética

Las instituciones

- Cobertura
- Ajustes o cambios
- Cambios estructurales
- Estándar vara
- Utilidad del estándar
- Perfil de egreso
- Malla de formación
- Descripción del alumnado

Los académicos

- Funciones y fortalezas académicas
- Debilidades académicas
- Saber
- Saber, saber hacer, saber didáctico y evaluación

La escuela

- Articulación
- Articulación de los niveles escolares
- La escuela y los estándares
- Estándares y el tema de la integración/inclusión escolar
- Reformas curriculares
- Práctica

Reflexión sobre la simulación de estándares

Diseño muestral

En distintas universidades pueden existir distintos discursos, es por esta razón que esa hipótesis se relaciona a los criterios seleccionados para la construcción de una muestra estructural. La representación de los discursos posibles está dada, entonces, por el cruce y relación de varios criterios que permiten seleccionar las universidades que forman parte de la muestra definitiva.

En primer lugar se realizó una distinción entre las universidades tradicionales de aquellas a las que comúnmente se les denomina "privadas". Se comprende que esta condición determina estructuras

administrativas y de gestión internas que influye en la identidad de los sujetos que se desempeñan académicamente.

En segundo lugar se vuelve a diferenciar, sobre la distinción anterior, a las instituciones que presentan programas de formación integrada de aquellas que especifican la formación en relación a lo disciplinario y lo didáctico. Este criterio responde a que la implementación de los estándares, dependiendo de la forma en que han sido construidos, impone mayores exigencias en una u otra malla curricular. Esas diferencias deberían manifestarse en el discurso de los académicos.

Otro aspecto importante a considerar en la representación se refiere a que cada una de las universidades seleccionadas es la que cuenta con el mayor número de años de acreditación en la carrera de pedagogía básica. La imposición de este criterio para la elección de la muestra se refiere a la necesidad de alinear los resultados de la acreditación con las demás políticas públicas y, en particular, con la instalación de los estándares en el sistema de educación superior.

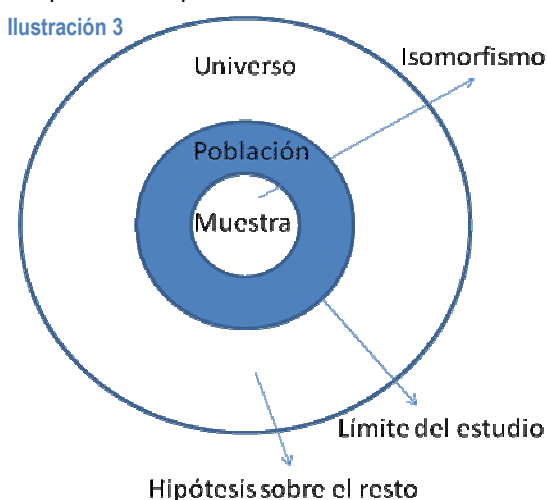
Rótulos de fila	CRUCH (tradicionales)	No CRUCH (Privadas)	Total general
Especialista (especialidad y didáctica separadas)	U. Católica de Temuco (9)	U. Católica Silva Henríquez (20)	29
Integrada (especialidad y didáctica integradas)	U. de Antofagasta (8)	U. de los Andes (7)	15
Mixto	1	3	4
S/i		2	2
Total general	18	32	50

La muestra logra, además y como es evidente, la representación según ubicación geográfica y la atención a grupos sociales objetivos distintos.

Las formas de representación

En la metodología cuantitativa la forma de representación siguen la secuencia de la distribución del fenómeno en un población. Se define un universo hipotético, una población y, a partir de esta última una muestra que debe poseer características isomórficas respecto de la población. De esta forma se extrae un número de individuos que representarían, estadísticamente, a la población de referencia. Luego, la relación de las conclusiones de la muestra estudiada con su generalización a la población es una probabilidad de ocurrencia que está sujeta al error muestral (diferencia de la muestra con la población) y al nivel de confianza del experimento (posibilidad que las unidades estudiadas caigan fuera del área estudiada).

Sin embargo, esta forma de representación, en los estudios sociales, se encuentra con al menos dos limitaciones en la representación y estos son: a) no puede hacer frente al problema de la irreductibilidad del lenguaje y, b) la forma de representación no puede considerar la red de relaciones existentes para cada individuo que forma parte de la muestra; se produce una atomización de lo social.



Por su parte, la representación de los estudios cualitativos y en particular de esta investigación, define e identifica perfiles (universidades) que pertenecen a la estructura social. En el interior de cada perfil se puede identificar subperfiles (jefes de carrera y académicos). Luego, en la producción discursiva y de acuerdo a los nodos o temas de interés de la investigación se identifican tipos de discurso y se asocian al lugar de producción. También es importante la red de relaciones necesarias para producir los discursos, es decir, quién habla o lidera la conversación y la influencia que puede tener sobre otros segmentos o sujetos discursivos para acompañar en la producción de un consenso o tensionar lo que pueden decir uso de otros (los académicos de los jefes o los jefes de los académicos)

Finalmente, la pretensión del diseño muestral es la representación de todos los discursos posibles, es por ello que la muestra original de universidades se transforma, una vez realizados los grupos de discusión, en tipos de discurso de acuerdo al objeto de estudio, esto es, dependiendo del lugar que se ocupe (la preparación, la cantidad de recursos con los que se cuente, la tradición de la universidad, la gestión y la administración) la implementación de los estándares podrá ser más o menos factible.

Perfiles estructurales

Ilustración 4

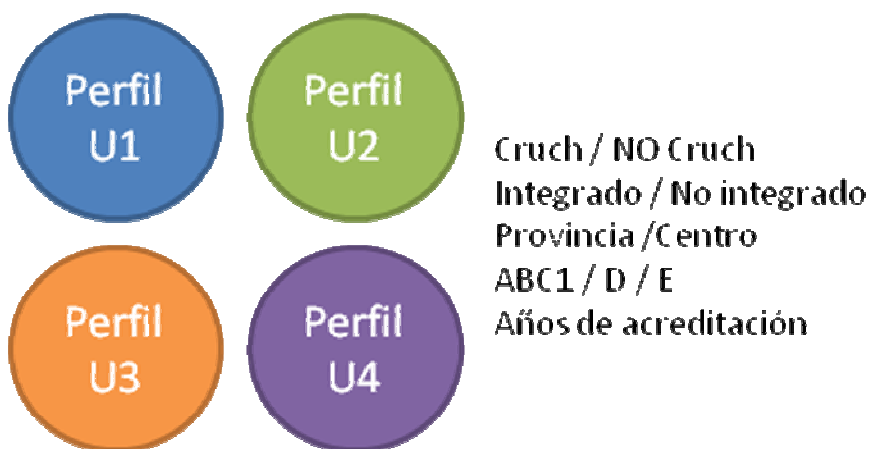


Figura de representación de los discursos

Ilustración 5



Plan de análisis

El análisis de los grupos de discusión y las entrevistas en profundidad se realizó con el apoyo del programa Atlas ti; el software permite la segmentación del discurso transcrito y su asociación con los códigos creados de acuerdo a las materias de interés. Con el software se identificaron 127 códigos, vinculados a: los focos de análisis, los énfasis y las características de los discursos, y también temas emergentes (ej: Reflexión acerca de la simulación de implementación de estándares).

Las familias de códigos creadas para el análisis e interpretación, fueron las siguientes:

Code Families (total 23 familias)

=====

1.- Ciencias (5)	13.- Topológica (5)
2.- Descripción (2)	14.- Tropos (5)
3.- Jefa de carrera (4)	15.- U3 (6)
4.- Lenguaje (7)	16.- U1 (5)
5.- Matemática (4)	17.- U2 (6)
6.- Metataxias (3)	18.- U4 (8)
7.- Paradigma sobre sintagma (3)	19.- Verosimilitud Referencial "El Estándar" (18)
8.- Paradigmáticos (Verosimilitud lógica) (7)	20.- Verosimilitud Referencial "Escuela" (5)
9.- Práctica (3)	21.- Verosimilitud Referencial "Otros" (6)
10.- Sintagmas (4)	22.- Verosimilitud Referencial "Programas de Formación" (16)
11.- Sociedad (4)	23.- Verosimilitud Referencial "Recursos" (16)
12.- Temática Estándar Jefe de Carrera (7)	

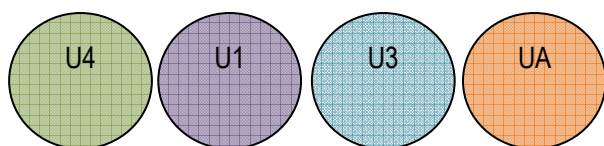
Al lado derecho, entre paréntesis, se señala el número de códigos asociado a cada una de las familias. Sin duda, la cantidad de códigos sobrepasa el análisis y las interpretaciones realizadas, en este sentido, han privilegiado aquellos focos de interés que son coherentes con el cumplimiento de los objetivos.

Presentación de resultados y conclusiones:

La presentación de los resultados de la investigación, en cada capítulo, siempre seguirá el orden que se presenta a continuación:

- En primer lugar se hace un análisis e interpretación del discurso, de acuerdo a los códigos y focos de interés, y teniendo presente la construcción, cuando corresponda, de la verosimilitud referencial, retórica y topológica de los discursos.
- Luego se representan en ilustraciones gráficas los principales conceptos asociados al análisis y la interpretación. Cada institución es un círculo con un color particular y distinto de las demás. Otro elemento de interés son las intersecciones entre los círculos, éstas se refieren a las apreciaciones u opiniones coincidentes entre las instituciones respecto de los temas analizados. Salvo excepciones, el orden en que aparecen (de izquierda a derecha) también tiene significado en relación a la progresión discursiva esperada; mientras la ubicación de la ilustración esté más a la derecha mayor será el grado de progresión discursiva en esa universidad. Progresión que en todo caso debe ser entendida en función de lo que se espera como comprensión de los estándares y su instalación, y no en relación a la calidad de los profesionales como académicos.

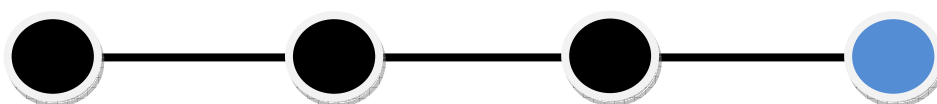
Ilustración 6



- En cada capítulo se presentan también las principales reseñas. El objeto de esto es el análisis y contraste, y también como verificación de la interpretación del investigador. Sin embargo, se ofrecen a la lectura las principales y más representativas reseñas referidas al foco o subfoco del que se realiza una interpretación. En las citas correspondientes se distinguen a los participantes y las instituciones de las que proceden.
- Conclusiones: finalmente, en el marco de un estudio cualitativo, la representación hace abstracción de cada institución y pasa a establecer resultados relacionadas con los tipos de discurso que se han podido identificar en cada institución, entre los académicos de distintas instituciones y respecto a algunos elementos comunes entre ellos. De esta forma, se ofrecen representaciones topológicas y su descripción respecto del lugar en que se encuentra cada uno de los discursos analizados.

Representación topológica de los tipos de discurso.

Ilustración 7



Pauta para la entrevista en profundidad y el grupo de discusión

Las entrevistas en profundidad y los grupos de discusión apuntan a producir información relacionada con los sentidos y significados asociados a la simulación de implementación de los estándares de formación inicial para la educación general básica.

Las técnicas son aplicadas a académicos universitarios y jefes de carrera. Específicamente, la entrevista en profundidad está orientada a algunos temas generales relacionados con la gestión y administración de las carreras, pero también, para es útil para tensionar la visión que los académicos tienen de la instalación de los estándares. Consecuentemente la entrevista se aplicará a los jefes de carrera que constituyen un subperfil al interior de cada una de las universidades de la muestra.

Seminario: Para presentar	Taller 1: De conocimiento	Taller 2: De producción	Grupo de discusión Para hablar
Cómo se hicieron y qué son los estándares.	<ul style="list-style-type: none"> • Revisar los estándares. ¿qué son los estándares? • Contestar preguntas relacionadas con los estándares. • Generar preguntas relacionadas con la práctica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Contraste de los estándares • ¿Cuáles son las demandas académicas para implementar los estándares? • ¿Cuáles son las necesidades académicas para implementar los estándares? • Cómo son los niveles de exigencia (calibración) de los estándares en relación a su práctica académica – docente. 	Discusión acerca de los temas trabajados en los talleres. <ul style="list-style-type: none"> • Aportes a la definición de perfil. • Aportes al programa de estudio. • Aportes a la cobertura de la malla. • Aportes al programa de formación docente • Articulación de los niveles escolares.

Rol protagónico CIAE CEPPE	Rol protagónico Coordinador del programa Jefe Investigación CPEIP Especialistas contraparte	Rol protagónico Universidades de la muestra	Rol protagónico Discurso de los académicos de las universidades
----------------------------------	---	--	---

Los perfiles en la producción de información están constituido por los equipos universitarios desagregados, como se mencionada, en jefes de carrera y académicos universitarios, por su parte el objeto de estudio es la implementación de los estándares y las consecuencias que podrían tener en las universidades del país.

Las dimensiones de los grupos de discusión se relacionan con los ejes temáticos de cada taller y que se resumen en apropiación y contraste de los estándares. Cada uno de los grupos debe identificar los aspectos que podrán o no permitir la implementación de los estándares en las universidades. El resultado del grupo, además, permite diferenciar los discursos según cada perfil representado en la muestra. También el lugar que ocupan en relación a las características de cada perfil y una descripción de lo que significa implementar (o simular la implementación) los estándares.

Por tanto, los temas relacionados con cada una de las técnicas y sujetos que participan de ellas son los siguientes:

Temas para los instrumentos cualitativos

Grupos de discusión	Entrevista en profundidad
<p style="text-align: center;">Académicos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Descripción <ul style="list-style-type: none"> ○ Presentación. ○ Especialidad. • Apropiación de los estándares <ul style="list-style-type: none"> ○ Claridad de los estándares. ○ Utilidad de los estándares. • Contraste <ul style="list-style-type: none"> ○ Asignatura <ul style="list-style-type: none"> ▪ Estándares y aportes al saber didáctico. ○ Perfil de egreso <ul style="list-style-type: none"> ▪ Uso de los estándares por egresados. ▪ Estándares y evaluación del perfil de egreso. ○ Malla de formación <ul style="list-style-type: none"> ▪ Estándares y proceso de formación. ▪ Estándares y evaluación de la malla de formación. ○ Evaluación del producto “estándar” <ul style="list-style-type: none"> ▪ Necesidad de manuales de uso para estándares. ▪ Aportes a los saberes disciplinarios y pedagógicos. ▪ Saber, saber hacer, evaluación. ▪ Articulación de niveles educacionales. 	<p style="text-align: center;">Jefes de Carrera</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gestión. <ul style="list-style-type: none"> ○ Programa de formación. ○ Proyecto educativo institucional. ○ Existencia de plantel académico. ○ Necesidad de trabajo en equipo. • Perfil de egreso. <ul style="list-style-type: none"> ○ Uso de los estándares por egresados. • Evaluación del producto “estándar” <ul style="list-style-type: none"> ○ Articulación de niveles educacionales. • Función académica <ul style="list-style-type: none"> ○ Caracterización de la función docente. ○ Organización del proceso de formación.

Análisis

La producción de discurso siempre sobrepasa el foco en el que se pone acento en la investigación. Esta no es la excepción. La codificación llevó a la determinación de 127 códigos, reunidos en 23 familias. Sin duda el análisis que se presenta a continuación no considera toda la codificación, sino a aquellos que, primero, permitan responder a los objetivos de la investigación y, segundo, a las situaciones emergentes que son de interés para la producción e instalación de los estándares.

Los resultados de la investigación se presentan de acuerdo a la siguiente estructura:

Primero, se analizan los discursos de las universidades y se revisa la particularidad en cada una de ellas. Además, se fijan los puntos de intersección entre las casas de estudio y se ofrece una interpretación de acuerdo a los antecedentes que se poseen de cada universidad o de la recursividad discursiva de los participantes del grupo de discusión. Los temas no aparecen aislados o como parcelas de discurso, es por ello que en más de alguna oportunidad se repite la alusión a determinadas cuestiones de interés y que, a través de los focos de investigación, van dando un determinado “tono” al discurso en cada una de los grupos analizados.

Segundo, se sintetiza gráficamente la interpretación. Las figuras ponen el énfasis en las diferencias del discurso y los puntos de intersección de los mismos. Además, el ordenamiento (de derecha a izquierda y de arriba hacia abajo) indica, generalmente, un mejor posicionamiento (hacia arriba, hacia la derecha) del discurso.

Tercero, en cada foco o subfoco se finaliza con la entrega de las referencias desde las que se extraen el análisis y las interpretaciones. Estas referencias es el propio texto del grupo. Se debe considerar que la presentación de referencias es una muestra de las alusiones más representativas de cada tema y frente a las que otros investigadores podrán aportar con sus propias interpretaciones o discutir las que en este estudio se presentan.

Cada grupo no necesariamente se refiere específicamente a cada materia. En este sentido, puede que en el análisis existan omisiones o mayores énfasis en determinados focos o subfocos. Esta situación dependerá del interés que el tema suscite en cada grupo.

Cada grupo de discusión tomó aproximadamente dos horas. En ese lapso de tiempo, los participantes, en base a la pauta que se les fue presentando, distribuyeron el tiempo de acuerdo a sus propios intereses. No obstante lo anterior, fue misión del moderador hacer transitar la discusión por cada uno de los temas de interés. En síntesis, cada grupo contó con la misma cantidad de tiempo, discutió acerca de todos los temas propuestos, pero hizo énfasis (eligió) en los que mejor dominada o más le interesaba.

Los focos sobre los que se ha realizado el análisis corresponden a la siguiente desagregación:

Foco	Subfoco
Los estándares	Definiciones de estándar: Valoración de los estándares Valoración crítica Valoración crítica técnica del estándar Valoración crítica del estándar de ciencias Valoración crítica del estándar de lenguaje Valoración crítica del estándar de matemática Ética Cierre capítulo valoración crítica de los estándares: progresión discursiva

Las instituciones	Cobertura Ajustes o cambios Cambios estructurales Estándar vara Utilidad del estándar Perfil de egreso Malla de formación Descripción del alumnado
Los académicos	Funciones y fortalezas académicas Debilidades académicas Saber Saber, saber hacer, saber didáctico y evaluación
La escuela	Articulación Articulación de los niveles escolares La escuela y los estándares Estándares y el tema de la integración/inclusión escolar Reformas curriculares Práctica
Reflexión sobre la simulación de estándares	
Otros	

Si bien es de interés para la interpretación conocer la trayectoria de cada una de las universidades, se ha comprendido que superior a ello es el objetivo de la política en relación a la instalación de los estándares y no la caracterización particular de alguna universidad. Es por esta razón que la presentación de los análisis se realiza reemplazando sus nombres por nominaciones de U1, U2, U3 y U4.

Los estándares

En los grupos de discusión la valoración de los estándares se manifestó aludiendo a varios aspectos. Los participantes manifestaron, de manera general, su vinculación con los programas de formación y las carreras de pedagogía básica, pero también señalaron algunos aspectos específicos de los estándares. El tema comprende las siguientes dimensiones que, posteriormente, se analizan secuencialmente:

Definiciones de estándar

- ¿Qué es un estándar?
- Necesidad de manuales para comprender los estándares.
- Necesidad de uniformar los estándares.

Valoración

- Valoración estándar.
- Valoración positiva del estándar de ciencias.
- Valoración positiva estándar de matemática.
- Valoración positiva estándar lenguaje.

Valoración crítica.

- Valoración crítica del estándar.
- Valoración crítica técnica del estándar.
- Valoración crítica del estándar por los ejemplos.
- Valoración crítica por necesidad de escalonamiento de los estándares.
- Valoración crítica del estándar de ciencias.
- Valoración crítica del estándar de lenguaje.
- Valoración crítica del estándar de matemática.
- Ética.

Definiciones de estándar:

En todas las instituciones, sin distinción, manifestaron comprender y saber qué es un estándar, o lo innecesario que sería contar con manuales para entenderlos. La pregunta tiene una respuesta obvia por parte de quienes asistieron al seminario (donde los centros encargados de la producción explicaron los estándares) y los talleres organizados por el Programa Inicia. Con la situación de simulación de implementación de los estándares es posible comprobar que los participantes en el grupo de discusión pudieron apropiarse de los estándares.

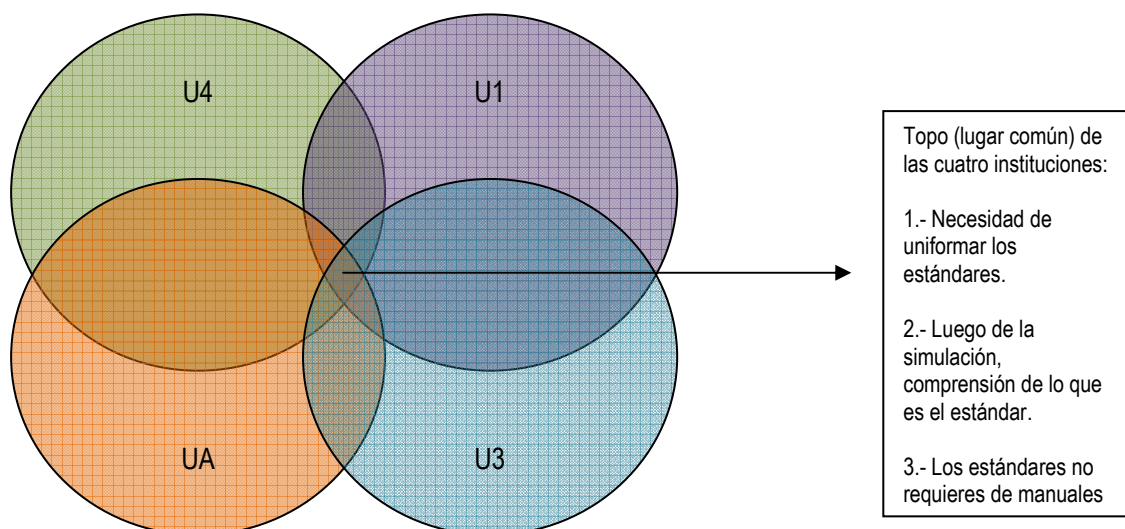
De la misma manera, y casi con sorna, respondieron que los estándares no requieren de manuales. Las respuestas de los participantes se expresan con sorpresa y, en el entendido que la pregunta es necesaria, para confirmar la obviedad de la respuesta, también se interpreta que ofrecer un manual podría ser ofensivo a la inteligencia de los académicos. No obstante lo anterior, en una de las universidades se coincidió en lo pertinente que sería elaborar un mapa que permita “navegar” a través de los documentos de los estándares

Respecto de la necesidad de uniformar la taxonomía de los estándares, en todas las universidades manifestaron la preocupación y de manera explícita se discutió bastante en la U2 y en la U4. **Si hoy la pregunta es por la posibilidad de difundir y que las universidades se apropien y usen los estándares, la recomendación general que se debe hacer es que antes de proceder a su difusión los centros (CIAE y CEPPE), deben unificar la taxonomía de los documentos en donde se entregan los estándares.**

En esta consideración existe unanimidad en todas las instituciones y la razón que la mayoría argumenta (U2, U1 y U4) se refiere a que el estudiante formado es uno, y él tendrá que revisar y comprender los estándares para los cuatro sectores involucrados en este esfuerzo. Si bien cada casa de estudio debería hacer las adecuaciones en sus programas de formación, se considera que la uniformidad es importante sobre todo cuando se quiere transparentar a los estudiantes las materias por las que serán evaluados.

Puntos de intersección para definición del estándar

Ilustración 8



Referencias

¿Qué es un estándar? O ¿queda claro qué es un estándar?	Necesidad de Manuales
Parte01-U2: después de todo lo que hemos conversado, yo creo que sí.	Parte01-U2: claro, porque si hay un orden allí no es necesario tener un manual de corta palos para hacer la clase
Parti01-U1: ...hubo un ejercicio de un taller donde teníamos que definir estándares, habían distintas visiones de cómo era el estándar, o sea, habían distintas visiones de lo que es y de cómo se construyen los estándares. Ahora, quedó claro la postura de ustedes, no sé si era compartida efectivamente, pero quedó claro en cada una de las presentaciones que se realizaron ese día, lo que se debía entender a partir de lo que se había trabajado por estándar.	Todos-U2: no, definitivamente no. Parte02-U2: A ver, yo pienso que ustedes se pusieron en la posición de que nosotros no íbamos a entender a lo mejor algún lenguaje, algún concepto, eh.. pero yo creo que no, porque somos profesionales y.. yo creo...porque si nosotros lo hemos leído y está claro, no hay ningún concepto que nosotros no entendamos. A no ser que haya un error de tipeo, de cosas así, fe de errata...una cosa así, a lo mejor ahí podría ser. Todos-U3: Participantes: No (uno a uno van respondiendo que no).
Parti02-U1: Respecto de lo que dice Parti03-U1, bueno, por una parte creo que revela algo interesante en relación a la comprensión de lo que es un estándar y de la claridad con la cual podrían los autores de los estándares estar expresando su propia visión, en el sentido de que se ha planteado que los estándares no deben ser entendidos como un marco normalizador, uniformador, bajo el argumento o bajo la premisa de que los estándares no prescriben un modo de hacer las cosas...	Parti01-U3: yo creo que es un documento que se supone... de equipos de académicos que se supone que tienen cierta madurez, no es cierto, y que debieran ser capaces de analizar, implementar y mejorar; pero no con un manual que te diga "frente a esto haga esto o esto otro" Parte01-U3: es que no sé, yo pienso que el estándar está tan claro o debiera estar tan claro que tú no necesitas luego un documento de apoyo para entender aquello que deberías hacer y que está tan bien especificado, porque te dicen qué hacer; te dicen qué, cómo, cuándo... (...).si está bien, estamos en un sistema que ha ido en declive pero absoluto, sí; pero que además te coloquen el estándar y ¿más encima un manual?, yo creo que es una falta de respeto absoluto. Parte02-U3: yo casi me sumo a la risa de Parte01-U3, y es porque una vez yo por ahí lo señalé: una prueba o una pregunta bien estructurada no necesita explicación; un estándar bien confeccionado no necesita un manual, nada más. Parte01-U4: lo conversamos en su momento en el taller pasado y decíamos: por favor no más libritos, porque ya...si esto no se explica por sí mismo entonces tiene un problema, o sea, uno debe ser capaz de tomar esto y entenderlo y aplicarlo.

	<p>Parte02-U4: obviamente hay que estudiarlo. Hay que meterse en libro. Pero el libro en sí mismo, sí, si uno se ordena y organiza un poco a lo mejor... porque cada uno tiene una manera de pensar, un modo de pensar distinto, entonces, a lo mejor hay una persona que le acomoda mucho esta manera en que están puesta lo estándares y hay otras que necesitan el esquemita y qué se yo. Pero el esquema está claro.</p>
<p>Necesidad de uniformar los estándares</p>	
<p>Parte01-U2: ...el lenguaje de los estándares tiene que ser como uniforme para que vayamos hacia el mismo lado... que se homologuen los lenguajes y la forma de la estructura de los documentos.</p>	
<p>Parte03-U2: Yo lo que sí diría, es que tienen que homologar lenguaje de nuevo entre ciencias y matemáticas, entre las distintas áreas.</p>	
<p>Parte03-U2: entre los cuatro sub-sectores. Porque no están utilizados ni la misma estructura ni el mismo lenguaje en las distintas áreas. Porque al ser hecho por distintos equipos fueron...distintos. Entonces, a lo mejor ahí habría que homologar lenguaje y ponerse de acuerdo con lo que quisieron decir cada uno de los...</p>	
<p>Muj-01-U2: ... el lenguaje de los estándares tiene que ser como uniforme para que vayamos hacia el mismo lado.</p>	
<p>Muj-01-U2: estoy hablando en qué sentido, en que para mí los estándares me ordenan el sistema, me lo aclara, ya; y a partir de eso, si estuviera aclarado en los cuatro subsectores, si vamos con el mismo lenguaje, estamos bien.</p>	
<p>Parte02-U2: sólo por afán de curiosidad personal, ¿por qué hay tanta diferencia entre un grupo de trabajo y otro? A la luz de lo que hemos conversado y lo que pasa en ciencias y lo que pasa en lenguaje, por ejemplo.</p>	
<p>Parti01-U2: Igual me asalta, solamente para echarle un pelo a la sopa, digamos, me asalta el tema de cómo dos equipos de trabajo jamás conversan y ambos, no es cierto, están siendo pagados por impuestos de todos los chilenos. Debe haber un nivel de acuerdo mínimo en eso, que no se ve reflejado en el documento.</p>	
<p>Parte01-U4: quería un poco decir que, dos cosas: uno, apoyar lo que dice la Parte02-U4 porque en realidad es algo que conversamos durante el taller cuando fuimos a las reuniones al Centro; estábamos todas de acuerdo en ese entonces, no sé si todas afirman ahora lo mismo, pero...que realmente hay un tema de estructura de los estándares que es bastante confuso, que no hay un lenguaje común en los tres cuadernillos, digamos que no hay una estructura en común, ni un lenguaje en común y que eso dificulta la bajada, la aterrizada a la práctica, eso por un lado.</p>	
<p>Parte01-U4: debieran poder ser comparables, un académico pueda mirar los tres y hacerse un panorama general de cómo tiene que egresar ese alumno, ese futuro profesor y no que sea una cosa tan compleja que casi hay que tener una especialización en cada uno de los libritos, porque si no, no los entiende.</p>	
<p>Parte02-U4: apoyo lo que dice Parte01-U4, que todos los estándares tengan la misma estructura estaríamos formando un profesor que es de básica, un profesor que tiene que manejar todo esto, debería tener un lenguaje más común.</p>	
<p>Jef-U1: Yo lo encuentro negativo, yo esperararía que estos fueran todos iguales, que la estructura y el diálogo entre ellos fuera homogéneo, que uno tenga un énfasis y el otro también, en términos de estructura.</p>	

Valoración de los estándares

- Valoración estándar.
- Valoración positiva del estándar de ciencias.
- Valoración positiva estándar de matemática.
- Valoración positiva estándar lenguaje.

En términos generales los estándares son valorados por la mayoría de las instituciones. En las referencias textuales de los grupos de discusión que se presentan más adelante se puede apreciar que los participantes observan en el estándar un mecanismo de regulación que permite orientar la formación de los docentes.

Estas observaciones no se hacen sobre aspectos teóricos de los estándares, sino en su contraste con la realidad que circunda o les toca vivenciar a los académicos. Se debe recordar que el propósito del segundo taller era precisamente producir un contraste entre los estándares y la realidad en cada casa de estudios.

Luego, del análisis del texto que produjeron los grupos es posible señalar que los participantes observan cierto desorden en la manera en que se realiza la formación en el sistema educacional superior, pero esto no es un reconocimiento de lo que sucede en cada una de sus universidades, sino un diagnóstico de lo que ocurre en todo el sistema educacional en general, pero luego, varios interlocutores señalan que se tendrá que hacer pequeños ajustes internos en sus respectivas universidades y que con ellos se aportará también al ordenamiento general del sistema. En este sentido, los estándares son un aporte a una situación en donde se requiere imponer un orden

Es importante hacer notar que cuando se levanta un juicio respecto a una determinada situación, pero se hace referencia a lo que pasan fuera del ámbito de acción de quién emite el juicio, por lo general se está hablando desde la propia experiencia. Por lo tanto, es altamente probable que la situación señalada por los académicos en el párrafo anterior, sea también representativa de sus contextos y es por ello que también reconoce la necesidad de hacer ajustes en sus propias casas de estudio y señalan al paraguas como una metáfora del estándar, en el sentido que orienta o guía el camino de lo que se debe hacer.

Sin embargo, existen diferencias en relación a la valoración. Teniendo como base que la mayoría lo valora, algunos ponen mayor énfasis al sentirse considerados en las futuras decisiones de la política pública; haber participado en este estudio es para ellos un signo de valoración y consideración. Además, esto les permitió acceder a una versión preliminar de los estándares y con ello anticipar decisiones o rectificarlas respecto de las planificaciones y cambios a los programas de formación. Este es el caso de la U2.

En cambio, otro tipo de argumento se refiere a que la presentación de los estándares y su transformación en política refrenda lo que se ha venido desarrollando como institución, es decir, apoya las buenas decisiones que se han tomado y el esfuerzo realizado se reconoce en esta nueva iniciativa. Este es el caso de la U4.

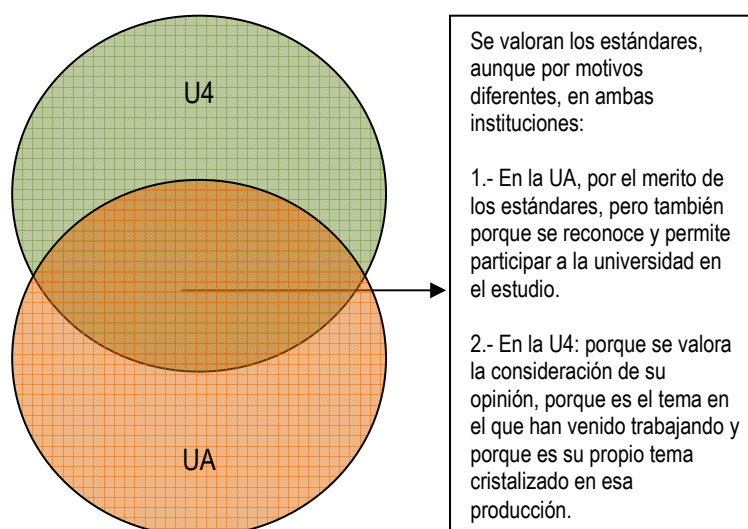
A diferencia de los otros perfiles, la U2 y sobre todo la U4 no ofrecen en su construcción de verosimilitud, argumentos retóricos que aludan a algún paradigma en la valoración. Esta universidad no requiere de ese recurso puesto que es el paradigma y reconoce en la producción de los estándares algo propio. Eso que es propio se proyecta en el sistema como lo que todos deberían hacer, como lo hegemónico: *Yo creo que los estándares vienen a clarificar hacia dónde tenemos que ir todos* (Grupo de discusión, U4). Por el contrario, la divergencia o los discursos alternativos está dado por los argumentos que aparecerán para

las universidades restantes en relación a lo que se ha denominado en este estudio como valoración crítica de los estándares.

Por lo tanto, y a modo de síntesis, en ambos casos (U2 y U4) la valoración se refiere a la autovaloración, pero por la confirmación de lo que se ha decidido hacer o, por lo ya se ha hecho en relación a la posibilidad de participación en el estudio y respecto de lo que se ha venido realizando como casa de estudio que se alinea con los estándares y la política pública que los impulsa.

Puntos de intersección de la valoración general

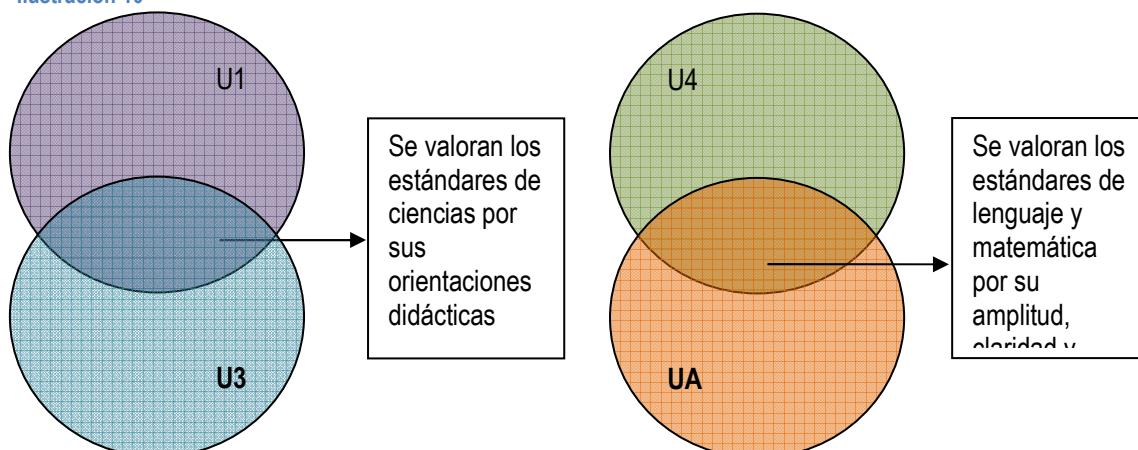
Ilustración 9



En relación con la valoración específica de los estándares según las áreas de conocimiento, se pueden diferenciar la opinión en dos grupos, por una parte quienes valoran los estándares de ciencias (U3 y U1) y quienes valoran los estándares de lenguaje y matemática (U2 y U4): los argumentos que favorecen a los estándares de ciencias se relacionan con la valoración de las orientaciones didácticas. Por su parte, la valoración de los estándares de lenguaje y matemática se refiere, en términos generales, a la claridad y orientaciones que entregan en los documentos.

Puntos de intersección de la valoración específica

Ilustración 10



Referencias

Valoración del estándar (grupo de discusión)	Valoración positiva del estándar de ciencias
<p>Parte02-U2: yo estoy de acuerdo que se deben llevar a cabo, que son necesarios, y sobre todo nosotros en nuestros alumnos, que es un nivel medio bajo en cuanto a no sólo a lo económico si no que al nivel educacional.</p> <p>Parti01-U2: ...nos están diciendo el qué, el cómo lo vamos a hacer, es un tema en lo cual ellos no incursionaron y esa parte me parece valiosa de los estándares, junto con otras.</p> <p>Parti01-U3: Pero independientemente de las observaciones que hago, yo creo que desde el punto de vista de la formación inicial de profesores, uno puede rescatar valiosos elementos en los estándares, que permitirían realizar un análisis, una revisión más profunda a los equipos de trabajo en las universidades que se comprometan en la incorporación de los estándares en el futuro.</p> <p>Parte02-U3: ...bueno, usted además va a ser un profesor, y usted como pedagogo que va a ser, necesita llegar a una meta, mire aquí está, vea desde el principio adonde queda su cumbre.</p> <p>Parte01-U1: ...en ese sentido arman el marco, paraguas como decía Parti02-U1, que permitiría moverse ampliamente dentro del contenido que van a tener que trabajar.</p> <p>Parte03-U4: pero de lo que tú nos preguntas, los estándares...efectivamente a lo que nosotros hemos aportado en la universidad están incluidos los estándares, a mí me pareció muy como coherente lo que estamos haciendo, eso es muy animante porque decir ¡que rico! por lo menos vamos en la misma línea, o sea.</p>	<p>Parte02-U3: Bueno, en el caso de los estándares de ciencias, su misma estructuración y presentación evidencian que hay un enfoque de trabajo que evidentemente identifica una didáctica que es, digamos, por investigaciones, por ejemplo se ha señalado, la forma de enseñar ciencias; y allí también de alguna manera yo creo que están recogidos esos aspectos para desarrollarlos.</p> <p>Parte03-U3: Mirándolos de forma general a todos, yo estoy de acuerdo con las apreciaciones que hacen, pero al comparar por ejemplo lenguaje y matemáticas versus los de ciencias, respecto a la pregunta que es del saber pedagógico, en el estándar más allá del texto, en el estándar mismo aparece mucho más explícito en ciencias que en lenguaje y comunicación.</p> <p>Parte02-U3: yo lo que pienso es que tal vez las otras dos... por lo que hemos conversado, en los otros dos subsectores tal vez debiera explicitarse un poco más, así como está en ciencias, porque a través de un... digamos, que no tenga claridad de la didáctica de cada una de las disciplinas, la más apropiada digamos, porque evidentemente hay cosas que son comunes a todas las disciplinas.</p> <p>Parti01-U1: Yo creo que en ese sentido es un aporte, o sea el dominio conceptual que es tradicionalmente con el cual se formaban los profesores, por lo menos en términos de historia y ciencias sociales, aquí tiene un fuerte componente pedagógico y didáctico que me llama mucho la atención, que nos ayudaría en cierta medida enfrentar este desafío para trabajar con este estudiante en los cuales los chicos nuestros se insertan, entonces en ese sentido ha sido un aporte.</p>
<p>Parte04-U4: No, esto fue previo a los estándares, porque en el fondo... vienen a reafirmar un poco lo que... cuando llegaron los estándares, nosotros dijimos "bien, bien, estamos bien", porque nosotros desde antes lo dijimos esto... porque también abriéndonos hacia lo que se está haciendo afuera también, lo que se está haciendo en Singapur, lo que se está haciendo en Europa, lo que se está haciendo en Estados Unidos, lo que se está haciendo en Japón. Abriéndonos a eso, nosotros hace tiempo, antes de los estándares, dijimos, tenemos que preparar a nuestros...</p> <p>Parte04-U4: Yo creo que los estándares vienen a clarificar hacia dónde tenemos que ir todos, cuál es el perfil de egreso que tienen que tener los alumnos que estudian pedagogía general básica, cuáles son las dimensiones que tienen que manejar, ¿me entiendes?, entonces esto viene, digamos, y yo creo que va a ayudar a lo mejor a muchas universidades a implementar sus mallas curriculares, implementar su perfil de egreso de los alumnos desde esas dos áreas que no son todas...</p> <p>Parte05-U4: yo te contaba, aquí nos iluminan mucho estos estándares, porque reafirman, una cierta postura que no está clara en la línea de lenguaje a nivel de escuela, o sea, en ese sentido nos va a ayudar mucho, o sea, va a marcar el norte, el mundo va hacia allá, ésta es la visión del lenguaje que se está trabajando a nivel mundial</p> <p>Parte01-U4: no y es un gusto sentir como Universidad que esto viene como a reafirmar un poco cosas que se venían conversando desde antes, y hacia dónde queremos ir con la</p>	<p>Valoración positiva estándar de matemática</p> <p>Parti01-U3: yo creo que indirectamente el estándar puede orientar en la didáctica. Por ejemplo, uno podría ver a través de los estándares cuál es el rol que se le asigna a la resolución de problemas en la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas, cuál es el sentido del uso de la tecnología en el área disciplinaria, cuál es la importancia de la búsqueda de regularidad, cuál es la importancia de que los alumnos sepan hacer diferencias, utilizar el cuestionamiento deductivo. Yo creo que de alguna manera el estándar da una orientación didáctica, es una buena orientación.</p> <p>Parte02-U4: ...lo que pasa que además tengo un punto de comparación, miro Lenguaje y Matemática y me hacen mucho más sentido las dimensiones de lenguaje y matemática.</p> <p>Parte04-U4: Entonces creo que los estándares, porque ya llevamos cuatro años que ya se ha implementado, ésta generación que va a salir es la primera que sale con la formación completa, desde esta mirada ya y eso para mí es muy clarificado, para nosotros ha sido muy clarificador, y muy útil porque nos ha ayudado, digamos, a poder elaborar una malla donde los alumnos en formación...</p> <p>Parte02-U4: las dimensiones que están puestas en lenguaje y en matemática son mucho más claras y específicas y orientadoras y permiten en el fondo dividir las dos áreas en el saber disciplinar y en el saber hacer.</p>
	<p>Valoración positiva estándar lenguaje</p>

<p>educación en el país en general. Viene como a reafirmar si efectivamente...</p> <p>Parte03-U4: y es coherente con metas que se han planteado desde hace tiempo.</p> <p>Parte05-U4: me gustaría agregar que yo encuentro que como país, que se esté haciendo este trabajo habla muy bien de nosotros y habla muy bien también del futuro, que por fin se esté haciendo algo en ese sentido.</p>	<p>Parte03-U2: Otra cosa distinta yo lo percibí en matemáticas y lenguaje, que estaban más logrados, que estaban mucho más detallados los estándares.</p> <p>Parte02-U2: ... los estándares son, por lo menos en lenguaje, son amplios.</p> <p>Parte02-U4: ...lo que pasa que además tengo un punto de comparación, miro Lenguaje y Matemática y me hacen mucho más sentido las dimensiones de lenguaje y matemática.</p>
<p>Valoración del estándar (Jefas de carrera)</p>	
<p>Jef-U4: estamos muy contentos de que existan porque creemos que es lo que hacía falta y que nos va a ayudar mucho a orientar.</p> <p>Jef-U4: ...vamos a cambiar un poquitito la estructura de los que estamos ofreciendo actualmente, para poder meternos en estas cuatro áreas específicas. Bueno los estándares llegaron en el minuto que estábamos haciendo todos estos cambios.</p> <p>Jef-U2: Estamos súper entusiasmados, nos sentimos así como... porque nunca miran así a las provincias, siempre han mirando desde La Serena para allá, cuándo quieren hacer piloto o cualquier cosa. Entonces por primera vez han mirando la U2... Está orgulloso (el Rector) de aquello, incluso hasta lo publicó, hizo un artículo para mandar a la prensa de que la U2 estaba siendo considerada como un piloto para esto, está feliz él.</p> <p>Jef-U2: ...nos preocupa cómo nosotros vamos a cumplir con los estándares que son completos y complejos.</p> <p>Jef-U2: yo encuentro ideal estos estándares, encuentro que el profesor debe elevar su formación y estos estándares lo permiten, de saber lo que se va a enseñar, y que tenga el conocimiento de lo que tiene que enseñar.</p> <p>Jef-U2: yo estoy feliz con esto, de verdad que lo encuentro un logro, un acierto.</p>	

Valoración crítica

- Valoración crítica del estándar.
- Valoración crítica técnica del estándar.
- Valoración crítica del estándar por los ejemplos.
- Valoración crítica del estándar de ciencias.
- Valoración crítica del estándar de lenguaje.
- Valoración crítica del estándar de matemática.
- Ética.

En la sección anterior se analizaron los conceptos relacionados con la valoración de los estándares. El análisis y la interpretación ha sido bastante amplio y general puesto que los argumentos en los grupos de discusión han sido de esa naturaleza. Por el contrario, y como lo reconoce un de los participantes de uno de los grupos, la crítica siempre ocupa un lugar más cómodo para quien observa el material que otros han producido y la valoración muchas veces cae en la omisión, en este sentido, los académicos han entregado más elementos en esta sección que en la anterior sin que necesariamente se profundice en los argumentos de crítica. En este sentido, el presente estudio debe ser comprendido no como una análisis de los distintos aspectos técnicos de los estándares, puesto que no hubo tiempo para ello y tampoco se intencionó la discusión en ese sentido, sino que entrega de manera general los argumentos que los académicos esgrimen respecto de los estándares; el objeto de estudio es su discurso más que el contenido específico en cada materia.

Se ha llamado valoración crítica a esta sección puesto que en todas las universidades y todos sus participantes, valoran la política que orienta la implementación de los estándares. Ninguno de ellos se opone a la idea de su uso, es decir, no hay negativa al estándar y ésta es una conclusión que se puede adelantar respecto de los hallazgos del estudio.

No obstante lo anterior, existe en todos los asistentes distintos niveles de análisis crítico y que se relaciona a diversos temas de acuerdo al lugar de procedencia del discurso. Por ejemplo, en relación a la valoración crítica, en su sentido general, es la U1 la que hace mayores aportes; sus argumentos se caracterizan por usar el “dilema suspensivo”² como principal recurso paradigmático, o por producir más significado por los rasgos metafóricos de su discurso. A su vez, algunas personas que participaron del grupo en la U4, entregan distintos argumentos (usando recursos sintagmáticos) en relación a los aportes que se podrían considerar en la producción de estándares.

La especialización que se produciría en cuatro áreas del conocimiento (lenguaje, matemática, ciencias sociales y ciencias naturales) sin que de ello se tenga certeza absoluta que eso es lo que ocurrirá como dictamen de la política pública, abren un flanco de críticas y hacen que el tema de los estándares sea una apuesta para las universidades. En ese sentido, la U1 espera estabilidad para construir su itinerario y que el recorrido que se inicie no sufra modificaciones posteriores producto de cambios en la política pública. Además, la inversión económica que se prevé para la implementación de los estándares, se transforma en un problema si la dirección en la que se orienta el programa de formación en cada universidad, no resulta en un camino cierto producto de las dudas de la política.

Los argumentos se complementan, en el caso de la U1, aludiendo a consideraciones de mercado y de índole económica. En este sentido se visualiza a los estándares con un efecto normativo que pondría en carrera o en competencia, a las casas de estudio para “producir” el mejor profesor. Si bien el problema no lo es para ninguna de las otras casas de estudio, si lo es para la U1. En esta discusión se trasluce un paradigma que no necesariamente está de acuerdo a la visión implícita en la producción de estándares.

² El “dilema suspensivo” se relaciona a una disyunción donde dos alternativas producen la misma conclusión, ver en: Perelman, Ch., y Olbrechts-Tyteca, L., 1958, *La nouvelle rhétorique, traité de l'argumentation*, 2 tomos, PUF, Paris.

Respecto del último punto es importante interpretar el silencio que evidencia en las demás universidades. Es probable que el problema no sea tal porque tienen el soporte interno o externo que les permitiría sortear las eventuales necesidades económicas. La U2 y la U3 son miembros del Consejo de Rectores con un probable acceso a recursos de los que no cuenta la U1. Por su parte, en la U4, como se podrá apreciar más adelante, el tema del financiamiento parece no tener mayor incidencia en sus decisiones. Por el contrario, la U1, en su escuela de Formación Inicial, pasa por un periodo de inestabilidad ante las exigencias que ha impuesto la acreditación institucional; debe modificar su actual estructura organizacional de escuelas a facultades. Sin duda pasan por un periodo en que la incertidumbre puede ser uno de los factores que tiene efecto sobre su construcción discursiva.

En la universidad U4 la valoración crítica se refiere, puntualmente, a que los estándares deberían ser comparables entre ellos. Además, se mencionan elementos semejantes a algunos esgrimidos en la U1 y que se refieren a que los estándares, como se han construido, parcializarían el desarrollo del pensamiento en el aprendizaje de los niños, por el contrario, se indica que los estándares deberían tener un eje articulador del aprendizaje, para que el niño pueda desarrollar su pensamiento de manera integral.

La semejanza del último argumento con lo dicho en la U1, se podría explicar porque la académica que lo menciona es también académica de esa universidad y su discurso, si bien presenta particularidades relacionadas al grupo al que pertenece (U4), también es homogéneo en ciertos temas con lo dicho en la U1. Esta semejanza se repite en los diferentes temas que serán tratados.

En la opinión de los académicos de la U1 los estándares son altamente exigentes cuando se observan de manera específica, o cada estándar por separado. Visto así, la implementación es insostenible para esta casa de estudios. Por lo anterior el discurso en esta universidad señala la necesidad que el enfoque en la producción de los estándares genere una mirada global y proporcione un marco general desde el cual hacer la implementación.

En síntesis, respecto de la valoración o valoración crítica, se puede señalar que el discurso en todas las universidades cuenta con características comunes y también elementos específicos. La primera, en relación a la necesidad de contar con los estándares como un instrumento es un hecho positivo, que se releva y reconoce como un logro de la política pública, y la segunda, en relación a la valoración crítica el discurso se puede reducir a la consideración que los estándares son altamente exigentes para una de las universidades y ello se explicaría por la situación interna por la que atraviesa.

Valoración crítica técnica del estándar

Así como se expresa una valoración crítica en relación a los estándares, también es posible encontrar en el discurso de los participantes una crítica técnica. Si antes el registro se centró en la U1, en este caso lo hace en la U3.

Entre la realidad y los instrumentos que pretenden medirla siempre existe una distancia. Dependiendo de la calidad del instrumento esa distancia será menor o mayor. Esta es la línea sobre la que se construye el discurso de la U3. En su discurso se señala como preocupación la tensión que existe entre el indicador y el estándar; en el primero se expresa una porción de la realidad, una porción de lo que se enseña. Además, el tema de la evaluación introduce otro problema de similar índole; lo que sucede generalmente es que la evaluación no es necesariamente coherente con lo que se enseña y así como el indicador es una parte de la competencia y no la competencia, la evaluación instala otro distanciamiento de lo que es la práctica de los académicos en la formación de los futuros profesores. En este sentido, se señala, hace falta una “evaluación auténtica”.

También se echa de menos una mayor participación de los académicos en la confección de los estándares. Aun cuando se realizaron varias consultas a nivel nacional, por lo general, los académicos

que participaron en los distintos grupos de discusión, no se sintieron parte de ese esfuerzo y probablemente no se sientan tan reconocidos como esperarían.

Otro aspecto relevante que se desliza como crítica pero que se interpreta más bien como demanda, se refiere a la necesidad de elaborar una rúbrica del estándar. Esto con la finalidad de visualizar la progresión de los conocimientos y competencias de los estudiantes, a través del programa de formación, para diferenciarlos al momento de su egreso y así determinar o no su habilitación como docentes.

Finalmente, es necesario señalar que así como el discurso de la U1 tiene un origen interno, caracterizado por la situación que atraviesa la universidad, en el caso de la U3, en relación al origen de la construcción discursiva, ocurre algo similar. Hace algunos años se adjudicaron un MECESUP³ que les permitió trabajar un programa de formación de docentes asociado a competencias, por tanto, como cuerpo académico han desarrollado habilidades que se expresa en un discurso particular respecto del tema estudiado.

Aun cuando la U3 también podría expresar una epistemología respecto del tema, como la hace la U1, ésta visión paradigmática queda implícita en su aceptación de la iniciativa relacionada a los estándares. Eso significa que el esfuerzo que han realizado para implementar un modelo de formación instaló un discurso que hoy acepta los estándares como una forma de hacer y conocer. En ese sentido y respecto de la expectativa del Ministerio de instalar los estándares, se puede señalar que el discurso evidenciado por la U3 está un paso más adelante que la U1, y dos más respecto del silencio de la U2.

Valoración crítica del estándar por los ejemplos:

Este podría ser considerado un subcapítulo del anterior en tanto es también una crítica técnica a los estándares y realizado por la misma institución.

En concordancia con la valoración crítica anterior, se debe considerar que la U3 no podría estructurar un discurso técnico sin antes haberlo desarrollado en relación a su identidad, de lo que es la universidad y lo que pretende. Habiendo pasado por esa etapa de comprensión, análisis e implementación de un modelo de formación por competencias, la U3 considera que los ejemplos pueden ser problemáticos puesto que cierran el estándar en relación a las perspectivas de uso que le puede dar el académico. Adherir al estándar una ejemplificación es, en ese sentido, operacionalizarlo y definirlo bajo una sola interpretación y pueden terminar siendo perjudicial a la intención de ampliar la didáctica de los docentes.

Por el contrario, se argumenta en la misma universidad, queda demostrado en algunos estándares que no es necesario el ejemplo y que es suficiente con la definición (es el caso de los estándares de ciencias).

A partir de lo anterior se pueden producir dos problemas discursivos que, traducido en la práctica, tendría implicancias negativas: primero, usar ejemplos puede tener efectos en el discurso de otras universidades, produciendo que, por faltas de competencias académicas, los estándares sean trocados por los ejemplos, **problema de metonimia**. Segundo, la posibilidad que cada docente trabajó los estándares en relación a un ejemplo puede reducir su didáctica, problema de **reduccionismo de la definición**.

Finalmente, si los ejemplos no son universales, entregarlos puede ser problemático porque aludir a un contexto implica dejar fuera otros. En el caso particular de las minorías étnicas del país, el uso de ejemplos puede no necesariamente ser significativo si el contenido de los ejemplos no reconoce sus realidades. Esto agrega otro problema, señalan en la U3, en tanto habría que crear tantas series de ejemplos como minorías étnicas existen.

³ La U3 se adjudicó los siguientes proyectos MECESUP:

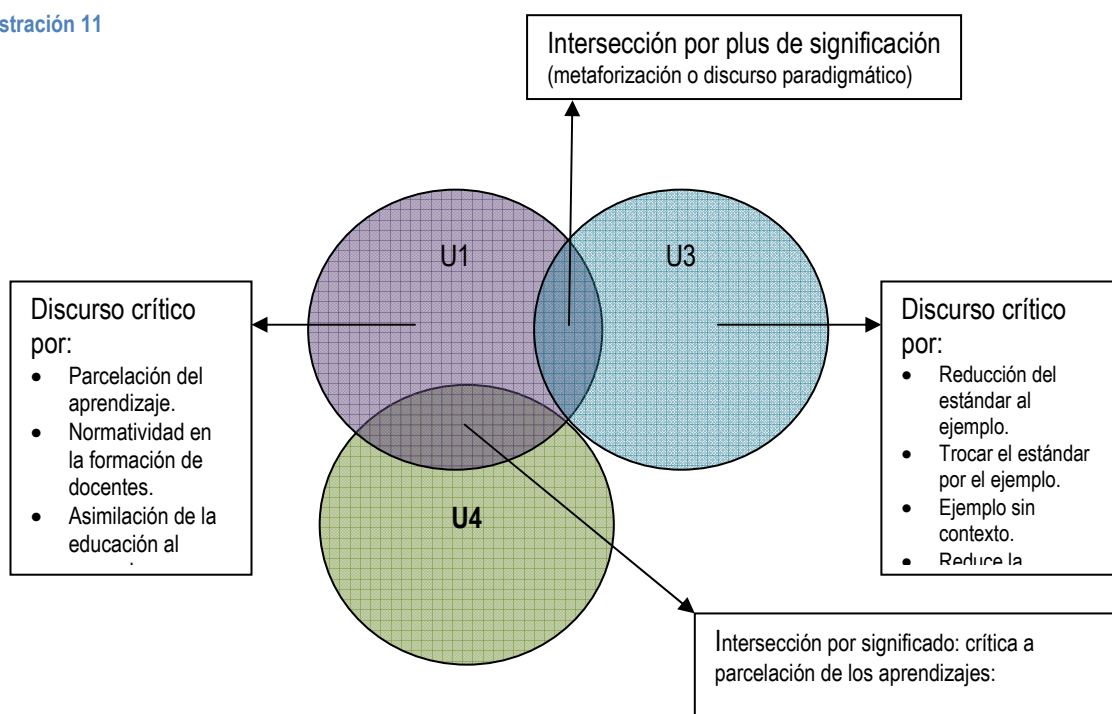
- a) **Proyecto FRO0402** "Hacia un currículo de formación general basado en competencias: respuesta colaborativa a las demandas de la sociedad": Monto adjudicado por el Fondo Competitivo del MECESUP (2004): \$ 48.043.984
- b) **Proyecto PUC0409** (en consorcio con la PUC): "Renovación en la formación de profesores/as de EGB con mención: un desafío institucional para responder a las demandas" del país. Monto adjudicado por el Fondo Competitivo del MECESUP (2004) \$ 79.606.000

La concordancia entre lo señalado por los académicos y la secretaria de carrera de la universidad, evidencia que el tema de los estándares expresado, particularmente, en los ejemplos, ha sido tratado en más de alguna oportunidad y frente a ellos se asume una posición común. Esto muestra cohesión en el equipo de la U3.

Es importante señalar respecto de los discursos antes analizados, y más allá si se está o no de acuerdo con ellos, que en ambos casos existe una producción discursiva, es decir, se dice algo más de lo que se ha dicho en las definiciones originales (por parte de los Centros). En ambas instituciones, U3 y U1, existe un plus de significado que contribuye a la definición de los estándares y su instalación. En el plano de la valoración estos discursos van más allá de las orientaciones de los Centros y deberían ser considerados como un aporte de significación. En términos prácticos implica que estas instituciones tienen una postura frente a lo que ofrece el Ministerio y estructuran una demanda, tanto con lo que proyectan hacer, como de las necesidades que se requieren de la política pública.

Puntos de intersección de la valoración crítica

Ilustración 11



Valoración crítica de los estándares según los subsectores de aprendizaje

Sin la pretensión de constituir éste un documento de análisis técnico de los estándares y en el entendido que sus objetivos se enfocan a conocer algunas de las condiciones de su implementación en las universidades chilenas, los participantes en los grupos de discusión también se pronunciaron respecto de cuestiones técnicas y específicas para cada uno de los estándares.

Es necesario recordar que esta materia no formaba parte de la pauta original del grupo de discusión. Sin embargo, el tema emergió y se presenta a continuación el análisis e interpretación para cada estándar o grupo de ellos.

Valoración crítica del estándar de ciencias

En el caso de los estándares de ciencias estos involucran tanto a los de “ciencias sociales” como a los de “ciencias naturales”.

Respecto del estándar de ciencia se pronunciaron críticamente los participantes de los grupos de discusión de las U2, U1 y U4.

En el caso de la U1 señalan que la manera en que se organizan los estándares no permite su comprensión, pero no profundizan en sus comentarios y no entregan más elementos que permitan comprender su crítica.

En el caso de la U4 sucede algo parecido, los comentarios no avanzan demasiado en relación a entregar fundamentos para la crítica y se alude a cuestiones generales como el gusto y la eventual confusión que podría provocar el estándar. También se detecta que es necesario incorporar un índice y señalar cuál es la bibliografía usada.

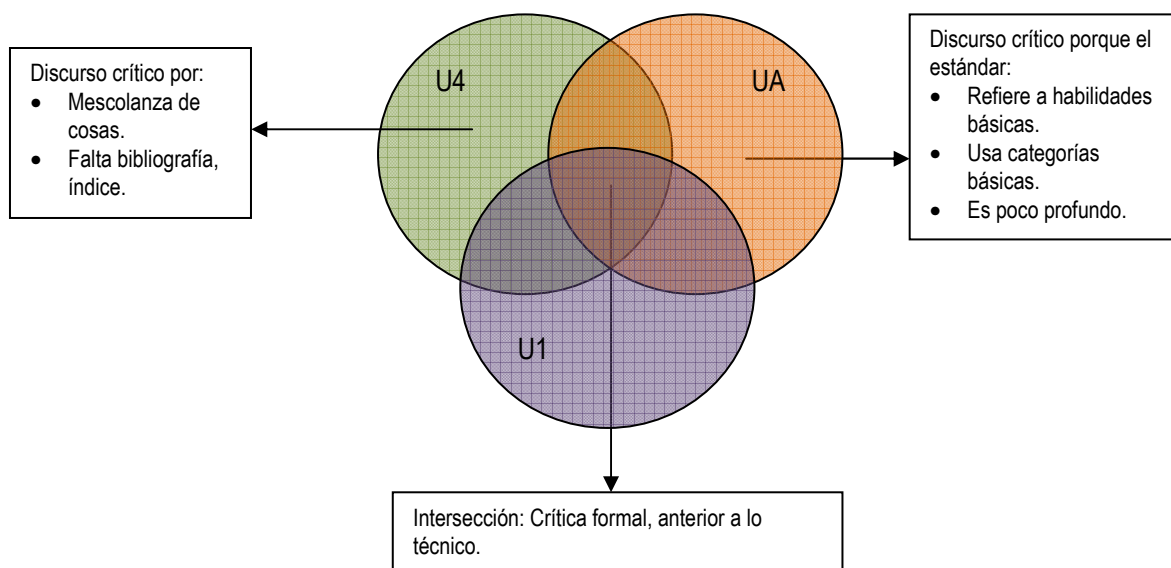
La valoración crítica que entrega la U2, avanza en juicios relacionados con el contenido. Se señala que los estándares aluden a: habilidades cognitivas básicas, conductas que se deben enseñar y que no están contenidas en los estándares, se habla de logros que son disminuidos en relación al aprendizaje de las ciencias, se señala que faltan habilidades cognitivas superiores que permitan una suerte de escalonamiento y amarre de todas las habilidades que aparecen descritas y que falta conexión con los contenidos relacionados con desarrollo tecnológico de la sociedad, específicamente la tecnociencia.

Como no existe profundidad en los comentarios, los argumentos entregados en cada grupo de discusión, más que un análisis técnico, sirven como evidencia acerca de las expectativas de sus participantes. Como se trata de valorar críticamente a los estándares o a la propuesta que se presente, cualquiera ésta sea, la actitud inicial frente a lo desconocido es que siempre le hará falta algo más.

El tipo de comentarios se diferencia de los realizados y revisados anteriormente por la U3, porque son anteriores a lo técnico, en ellos se prefigura el objeto (el estándar), aun no es habido y conocido y probablemente se esté en vías de aquello. En general, los discursos críticos de los estándares se pueden reducir, en el riesgo de este ejercicio, a cuestiones formales o aspectos relacionados con la lógica simple.

Puntos de intersección de la valoración crítica del estándar de ciencias

Ilustración 12



Valoración crítica del estándar de lenguaje

En el caso de la U1 sucede algo similar al comentario que se hace para el estándar de ciencias. En este caso se alude a cuestiones paradigmáticas en una dimensión del análisis que se esperaría fuese más sintagmática (como lo hace la U3) y cuyo núcleo, por la esencia del tema, es lo técnico. Se dice, por ejemplo, que en el estándar de lenguaje hay una vuelta atrás respecto de los ajustes curriculares.

La participación de la U4 se refiere, al igual que los comentarios para los estándares de Ciencias, a cuestiones formales o de ordenamiento de la documentación.

En relación con la U3 este tipo de valoración alude a que lo didáctico no está comprendido en el estándar y que ello explicaría la presencia de los ejemplos. Es necesario recordar que la U3 tiene un juicio bastante crítico respecto de la presencia de los ejemplos en los estándares.

Valoración crítica del estándar de matemática

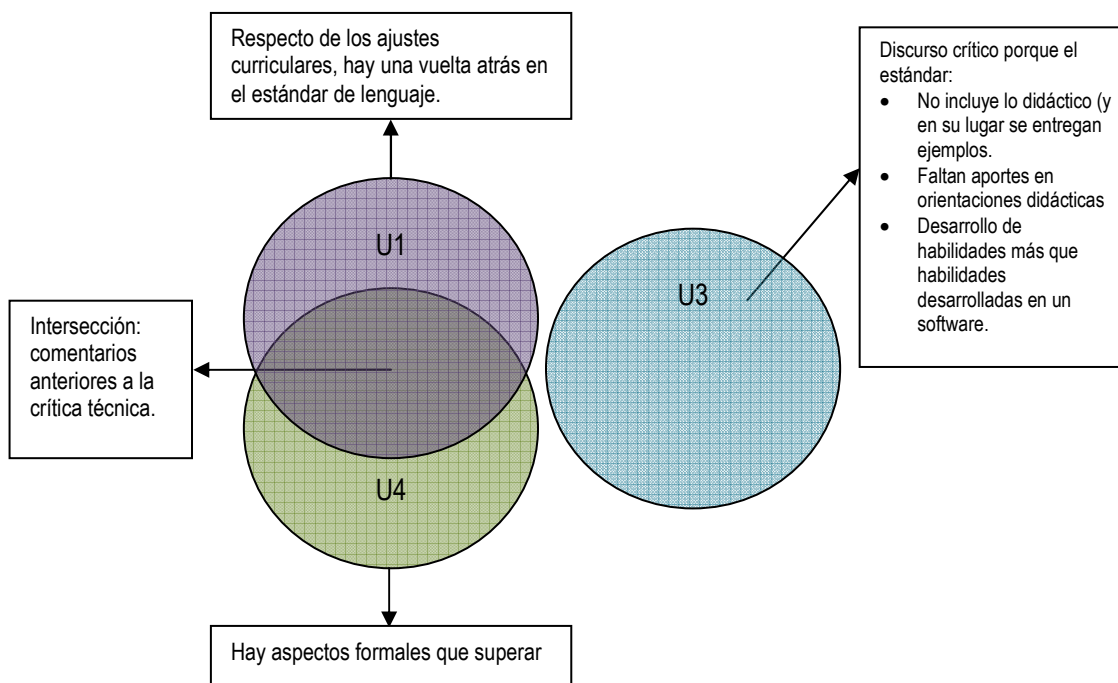
El único grupo que elabora juicios en relación al estándar de matemática es la U3. Los argumentos se refieren a que entregan pocas orientaciones para el trabajo con geometría, y no aclaran el aporte al saber didáctico. En este sentido, señalan que es fundamental que se haga un aporte, de lo contrario no sería una materia específica para la formación y la función docente y cualquier profesión (ingeniero o sociólogo) podría cumplir con los requerimientos de los estándares.

También se observa que en la redacción del estándar se alude específicamente a determinados libros y programas informáticos (software); el estándar debe estar orientado más a propiciar el desarrollo de determinadas habilidades más que a la habilidad de manejar un software o conocer determinado libro.

El discurso de la U3 sigue profundizando en aspectos técnicos. En su estructuración se puede visualizar la participación de la universidad en los proyectos MECESUP antes mencionados y cómo esas iniciativas contribuyeron a mejorar su posición respecto del conocimiento de la producción de estándares y la evaluación por competencias, entre otros temas. Por lo tanto, la implementación para los académicos de esta universidad no debería ser un inconveniente.

Puntos de intersección de la valoración crítica del estándar de lenguaje y matemática

Ilustración 13



Ética

Los principales conceptos en relación al tema ético y su vinculación con los estándares fueron entregados por la U2 y la U1. El tiempo destinado a la discusión es acotado y cada grupo eligió, a pesar de la pauta, los temas desde los que prefirieron hablar. Así, mientras la U3 ubicó su discurso desde lo técnico, la U1 lo hizo desde la cosmovisión. Entre la U2 y la U1 se crearon puntos de intersección en relación al tema ético.

Los participantes de la U4 expresaron, en cambio, sus propios puntos de vista, fuera de pauta, y varias veces enfocaron su discusión a cuestiones paralelas, anteriores o posteriores a la implementación de los estándares, es decir, crearon su discusión, crearon un grupo de discusión. En los demás, la referencia siempre tuvo como eje al Moderador, esto se puede interpretar que para ellos el moderador constituye el referente al que se debe dar una respuesta, es la representación ministerial en ese lugar y tiempo acotado.

Las referencias al tema ético en el discurso de la U3 es casi superficial, es una mención al pasar, como algo que se puede dejar de recordar. La mención contiene el tono de estar diciendo algo que es sabido y que por obvio no se dice. Esto que será señalado con más fuerza y de manera trascendente en la U2, en la U3 merece, en su discurso, una mención ligera si se compara con sus aportes técnicos, que es de lo que eligieron hablar más.

La discusión que abre la U2 comienza haciendo una denuncia respecto del ejercicio regular en las mediciones y evaluaciones; en ellas se considera sólo los aspectos disciplinares y siempre quedan relegados a un segundo plano los aspectos actitudinales en la formación de los docentes o en la medición de la calidad de la educación. Se reduce (se dice) la educación a eso. Se comprende, sin embargo, que la medición de esos aspectos, o su incorporación como parte de los estándares, no es una cuestión de fácil resolución. El discurso en la U2 comprende que esos temas implican hacer ingentes esfuerzos para medirlos. Sin embargo, lo que se espera es que no suceda que el tema se menciona al pasar y que, por obvio, se comprende que es por todos sabido, que no es necesario hablarlo y que, por lo mismo, tiene riesgo de ser olvidado.

El discurso en la U2 sin embargo hace una demanda que no es de respuesta exclusiva en la producción de los estándares. En ese sentido su discurso tiene rasgos metonímicos, troca la parte por el todo y asigna la responsabilidad total a la parte. Lo anterior no quiere decir que la “parte” (la producción de estándares) no debería dar respuesta a la demanda de la universidad, sin embargo, es una respuesta que al parecer sobrepasa a la oferta de la “parte”. También en este discurso se puede encontrar algunas ironías y analogías (sobre el tema de los semáforos en las escuelas de acuerdo a los resultados en el SIMCE) que permiten ilustrar la crítica, pero que evidencian cierto nivel de consenso entre los asistentes (por el uso del tropo⁴).

El discurso de la U1 avanza un poco más en su elaboración y propone otros argumentos que toman como base lo señalado por la U2. En el discurso de la U1 se puede detectar una tensión en lo que corresponde a la responsabilidad de la universidad por asumir el tema ético y axiológico, y la responsabilidad del sistema. Por una parte se confía en que el estándar no entregue todo, porque en eso que deja abierto se puede imprimir un “nosotros”, una cierta actitud y sello hacia la formación de los docentes. Pero también se descubre una función normativa de los estándares y se descubre porque para el discurso de la U1 esa función, existiendo, no está explicitada. Es decir, detrás de los estándares existiría una definición acerca de qué significa formar a un “mejor profesor”. Si esa definición no se devela, no puede ser discutida y queda reducida a lo fáctico. Una frase que podría resumir la tensión en este discurso y parafraseando a uno de los participantes, sería: *el estado de la educación pública exige un compromiso ético, que la educación pública no se lo exija a sí misma es un problema.*

La diferencia en el uso de figuras retóricas entre una y otra universidad se refiere a que en este último caso (U1) la metonimia adquiere profundidad al identificarse con ella misma; somos nosotros (la parte) los que completamos el todo (U1) y no el todo lo que debería completar esta parte (U2). Además, la producción de significado va de la inclusión de elementos paradigmáticos y rasgos discursivos metafóricos que entregan sentido según el contexto (en el “sentido” de Deleuze) y respecto de lo que ellos son como institución. Finalmente el contrapunto entre los miembros del mismo grupo de la U1 respecto de esta tensión, significa que existe más cohesión que división y que los temas han sido abordados con anterioridad a la contingencia de este estudio. Por lo tanto, desde el punto de vista de la cohesión académica y la capacidad discursiva, para la U1 no debería ser un inconveniente asumir los estándares de formación inicial docente para la educación básica.

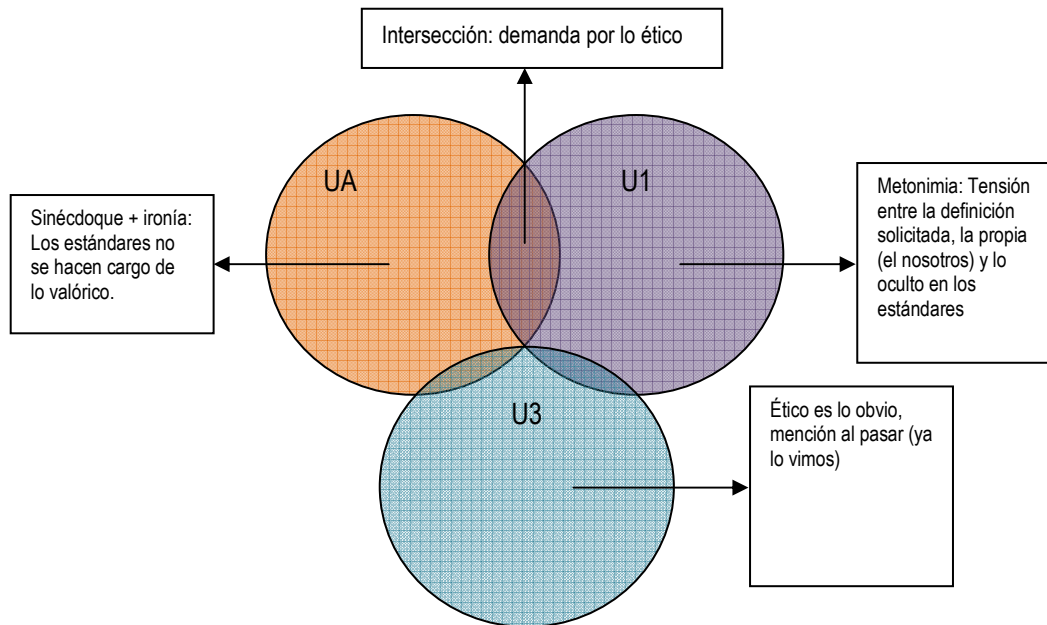
Existe cierta asepsia en el planteamiento de los estándares, sobre todo en los de ciencias. Es importante constatar que esa limpieza en relación a la metodología o la respuesta al cómo cada universidad se hace cargo de los estándares, tiene como propósito fundamental el respeto por la libertad por cada institución de educación superior, en el sentido que pueda elegir y diseñar la forma en que asume los estándares. Sin embargo, el discurso de los académicos muestra (U1, U2) que ese respeto es entendido más bien como un olvido u omisión por parte de quienes son productores de estándares; en una cultura centralista se espera que el poder central dicte, que la autoridad no solo diga qué hacer, sino, también, cómo

⁴ En una relación interna el uso de la ironía implica por parte de quien la usa y quienes la escuchan, compartir ciertos códigos y sentidos que permiten comprender el tropo (lo mismo que el chiste) por parte de todos. Por el contrario, el sentido externo (más allá del grupo) implica una relación jerárquica con el objeto (o sus representantes) ironizado.

hacerlo. Por esta razón es importante aclarar que esa asepsia no es una omisión, sino una opción; ese discurso, acerca de imponer un sello propio a los estándares, no está lo suficientemente instalado en las universidades.

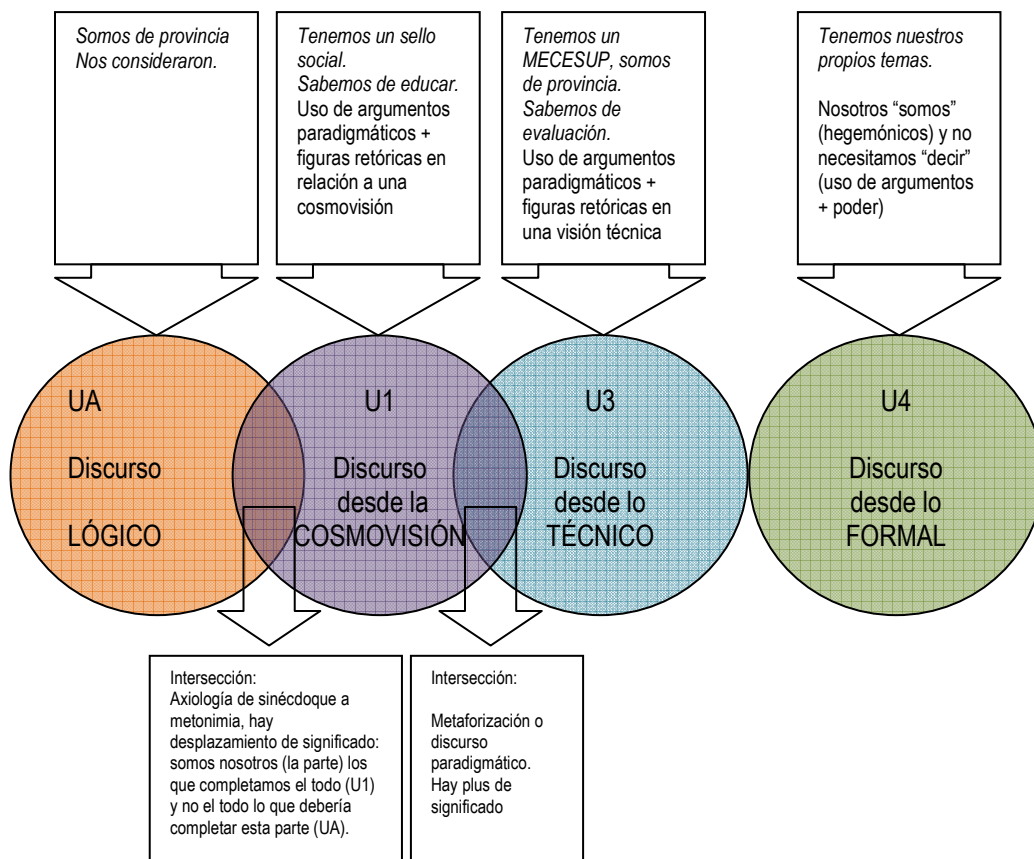
Puntos de intersección de la valoración crítica referida a lo ético

Ilustración 14



Cierre capítulo valoración crítica de los estándares: progresión discursiva

Ilustración 15



Referencias

Valoración crítica del estándar
<p>Parte02-U3: Entonces, bueno, cuando dice conocer, es tan amplio conocer que... por ejemplo, fueron cosas que en algún minuto nosotros señalamos. Entonces sí, esto debiera estar lo suficientemente claro y sí debiera estar a prueba de que también uno de nuestros estudiantes salidos de 4º medio, pueda tomarlo y leerlo y comprenderlo medianamente e ir entendiendo más en la medida que obviamente va pasando y madurando en los años.</p> <p>Jef-U1: Finalmente queremos formar buenos profesionales, ése es como nuestro foco y por eso estamos metidos en esto, porque (...) algunas instituciones privadas no tienen mayor interés en eso, nosotros sí lo tenemos. (...) Entonces nosotros decíamos "para poder tener esos estándares se requieren cuatro años y medio mínimo para poder sacar un buen profesional con esos estándares", y otras universidades lo ofrecen en cuatro años, entonces finalmente entran a competir otras cosas que no son la calidad ... ¿a dónde va esto de generar estos cuatros subsectores? ese va hacer el foco, ¿no vamos a tener que formar en otros?, ¿los colegios van a poder contratar gente que tenga solo ésta expertíz? (...) Los estudiantes después quedan en el mercado ¿y qué hacen?, es como una cosa lógica, y después hay que taparlo con Postítulos específicos.</p> <p>Parti03-U1: En el entendido que los estándares así como están planteados hasta hoy, si bien no está totalmente claro, a mí por lo menos me hace sentido hasta ahora, ustedes quizás pueden manejar mayor información al respecto, pero lo que nos plantean es la formación de un súper profesor, llamémoslo así, experto en ciencias naturales, experto en matemáticas y lenguaje con la misma profundidad, digamos, y el modelo de formación que tenemos ahora apuntaba a que esa especialización se derivará en un área específica</p> <p>Parti02-U1: Entonces lo más probable a propósito de lo que hemos discutido, a mi juicio, es que las universidades cuando nos tengamos que hacer cargo de los estándares, planteen que los estándares están muy bien en el sentido de que son coherentes son una... un aporte explícito a cómo mejorar la calidad de la formación, pero entendidos por separado o vistos por separado; pero cuando los juntamos todos probablemente tenemos los problemas que estamos planteando en el sentido que tenemos que reestructurarlo todo, tenemos que extender la duración de la carrera, es un costo altísimo, no podemos hacernos cargo de los estándares, desde todos los estándares</p> <p>Parti03-U1: ... en realidad no me queda claro que en la mirada sistémica digamos, de este proceso, de educación a nivel país, los estándares estén proponiendo u ofreciendo un rol particular para el docente o que estén cargados en ése sentido (...) ¿Tú piensas que el rol del docente que se forme de acuerdo a los estándares será distinto del rol del profesor que se forma hoy?</p> <p>Parte01-U1: en el fondo estaría faltando como un estándar general, que enmarque estos otros subsectores.</p> <p>Parti03-U1: ...creo que en el caso de los estándares de aportar con esta idea de un estándar terminal, es decir, de egreso, cómo deber salir el estudiante ha dejado de lado todo eso, el modo de producción; y creo que ahí es donde se van a producir las grandes discusiones internas y también desde el punto de vista de las reglas del mercado van a producir también los bemoles, de cómo se produce esto; o sea, entiendo que bajo la teoría económica que nos gobierna, esto tendría que ser resuelto por las mismas ofertas que entregue la universidad. No estoy seguro de que sea la modalidad para que solucione el problema final, que es la calidad de la educación; apostar, entregar esto al arbitrio de las regulaciones de la oferta y la demanda.</p> <p>Parti02-U1: las primeras tres líneas o tres frases que le diste al inicio de esta discusión, planteaban que los estándares iban a servir para evaluar la formación de los profesores y de hecho en lo que se está pensando, cierto, es en un minuto certificar profesores y en ese sentido es que dice Parti03-U1, que en algún minuto los estándares van a servir o están propuestos para que queden al servicio de la competencia; al cabo quién forma o quién produce el mejor producto en función de la evaluación o de la certificación, y en ese sentido me parece que los estándares se vuelven completamente normativos, que tienen una dimensión normativa evidente.</p> <p>Parti01-U1: No comparto las condiciones sobre las cuales se están dando (<i>los estándares</i>), pero no es el único actor que tiene que responder, en este caso el Estado, bajo las condiciones actuales que analiza Parti02-U1.</p> <p>Parte01-U4: debieran poder ser comparables, un académico pueda mirar los tres y hacerse un panorama general de cómo tiene que egresar ese alumno, ese futuro profesor y no que sea una cosa tan compleja que casi hay que tener una especialización en cada uno de los libritos, porque si no, no los entiende.</p> <p>Parte06-U4: tomo como referente que estamos formando a un profesor de Educación General Básica sobre todo el primer ciclo, y lo tomo como referencia, como lo hacen en algunos estados en Alemania, en que la formación inicial del profesor de educación general básica, está enfocada a enseñar a pensar y los contenidos se sacan del entorno inmediato del alumno, y los dos ejes principales son matemáticas y lenguaje, este programa que a nosotros nos parece o que está tremendamente recargado, me hace pensar si no hay un criterio por parte del académico o de cómo poder formar ese pensamiento holístico que trae el niño, podría tender hacia un reduccionismo de: "abre ventana, esto es historia", "abre ventana, esto es ciencias naturales"... y una característica muy propia del niños es esa visión integral que tiene de la realidad.</p>
Valoración crítica técnica del estándar
<p>Parte03-U3: Yo creo que hay una tensión entre elaborar el estándar y los indicadores. A ver, me explico: los indicadores finalmente es</p>

la expresión mínima en habilidad de una capacidad.

Parte03-U3: ...esto ya tiene un problema evaluativo como está planteado, desde un indicador y no desde un desempeño; entonces ahí hay una contradicción entre lo que... nosotros decimos siempre que en las salas de clases se enseña una cosa y se evalúa otra, es decir, aquí se pide una cosa y se hace una propuesta evaluativa que no es coherente con lo que se quiere lograr.

Parte03-U3: ...se elabora un estándar que finalmente es una competencia y expresarlo en indicadores es lo que finalmente permite hacer la prueba. No sé si me entienden, porque finalmente un indicador es una parte de la competencia, que solamente está expresada por ejemplo, en algo conceptual: fundamenta, reconoce, valora el error, cómo, o desde lo actitudinal, y eso permite en relación a un indicador levantar una pregunta; y eso quiere decir que finalmente no se evalúa el estándar en su realidad.

Parte03-U3: Lo que hay que definir ahora son niveles de desempeño y obviamente siempre pensando en que hay estudiantes egresados que se salen a veces de lo normal, es elaborar una rúbrica que permita tener un nivel distinguido, que son estudiantes que llegan a un nivel distinguido, que no parecen profesores novatos; y un estándar de nivel básico o competente en términos que significa que si el profesor está habilitado "para", y no en términos de indicadores, porque el indicador finalmente desagrega y no permite una evaluación compleja, que debiera hacerse una evaluación auténtica más que una prueba, lo que implica finalmente estar evaluando el contenido o lo que saben los profesores, y no lo que saben hacer desde la perspectiva del saber y de una actitud también valórica.

Parte03-U3: ...y lo otro que hay que definir, qué es lo mínimo que los estudiantes deben saber como profesor al egresar, es decir, poder determinar un nivel que sea competente y otro que sea destacado, y ahí otro que sea básico y que no le permita al estudiante también egresar; o bien habilitarse.

Parti01-U1: ...tampoco es la forma en que yo concebía en cómo se construye un estándar, que es un proceso más *mateo-lógico*, no tan marcadamente disciplinar, donde caben todos los actores y no solamente y mayoritariamente los especialistas etc.

Parte06-U4: echo de menos esa mirada del mapa de progreso acá, creo que aporta enormemente si la hubieran introducido, (...) porque se caracterizan los periodos históricos, ¿qué es eso? o sea, el qué está claro, pero, ¿qué es caracterizar?, ¿cuál es la complejidad de esa caracterización? no está claro, entonces, eso echo de menos.

Valoración crítica del estándar por los ejemplos

Jef-U3: el estándar y la definición del estándar sí. Yo veo esa parte, que te da la posibilidad de amplitud, pero cuando tú lo ejemplificas, lo cierras.

Jef-U3: ...al profesor se le dio todas las posibilidades, todas las herramientas, pero cuando le dieron el ejemplo lo mataron; lo acotaron a qué, esa es la situación.

Parte02-U3: ... los ejemplos no son tampoco un buen referente para dar una orientación didáctica, es decir, son un ejemplo, es una parte de lo que debería ser la didáctica, por lo tanto, tampoco va a ser la didáctica.

Parti01-U3: ...la preocupación cuál es: que de repente claro, si tú haces un buen análisis ejemplificas sólo lo fundamental, pero si tú lo entregas como documento de trabajo generalizado, se corre el riesgo de que la gente se quede con los ejemplos. Entonces desvirtúa el sentido del documento. Desde ese punto de vista, yo creo que los ejemplos también tienen que ser seleccionados con mucho cuidado, tienen que ser muy buenos ejemplos, tienen que ser muy representativos del indicador y del estándar que se quiere evaluar a través de ese ejemplo.

Parte02-U3: ...el ejemplo tiene sus falencias. (...) en ese sentido debiera velarse porque fuese en las otras dos especialidades que señalamos, más explícita. Por ejemplo, en el caso de las ciencias, está claro que la indagación, digamos, es como lo que guía el proceso, y para eso no es necesario dar un ejemplo, que es la virtud que tiene, en este caso.

Parti02-U3: ...el ejemplo podría hacer que el futuro profesional pueda, desde una perspectiva más reduccionista, quedarse con eso y decir "ah, esto es lo que tengo que hacer", y no mirar más allá...

Parte02-U3: A mí lo que me hizo ruido es cómo uno puede incurrir en incongruencias cuando yo estoy planteando un estándar casi como una competencia y estoy poniendo un ejemplo cuadrado como de transferencia de contenido.

Parte01-U3: Tenemos, no es cierto, unos itinerarios, unos currículum, planes y programas; bien estructurado, bien organizado. Qué pasa, que se trabaja con la actividad genérica y se olvida del desarrollo de todo esto, de todo, todo; entonces queda con el ejemplo en definitiva. Y tú el sacas todo el cuento y le colocas, por ejemplo un objetivo, y de pronto no saben en qué están si no tienen luego el ejemplo. Entonces lo que hacemos, lo que puede pasar o lo que puede ocurrir es que nos quedemos definitivamente trabajando y desarrollando y reproduciendo los ejemplos y no vemos la competencia que...que es analizar.

Parte01-U3: si tú tienes un profesor con un ejemplo cuadrado, que viene tradicionalmente planteado desde Santiago, la verdad es que no tiene mucho vínculo, mucho sentido con lo que nosotros hacemos en nuestro contexto.

Parti01-U3: mi preocupación es que si después van a evaluar el logro de los estándares con preguntas como las que aquí están en los ejemplos, hay muchos que no estarían evaluando los estándares.

Parti02-U3: ...se puede caer en que el ejemplo sea tan estandarizado, normativo...no sé, que deje fuera los distintos contextos en los cuales también se trabaja. De hecho la ley reconoce por ejemplo, en el caso de las etnias, ocho en nuestro país y que de alguna manera tienen que estar presentes en el currículum.

Entonces yo pienso que en realidad lo que habría que hacer es fortalecer el estándar y los diferentes criterios para poder eliminar el ejemplo, porque puede efectivamente caerse en que... lo que decía Parte01-U3: "para qué si tengo eso, para qué si me quedo con el ejemplo, la pregunta está la saco de aquí, de acá", como que fuera un libro de recetas, saco un poquito de acá, de allá, veo lo que dice el libro del Ministerio y armo algo. Entonces es mejor evitarse el ejemplo.

Valoración crítica por necesidad de escalonamiento de los estándares

Parte06-U4: hay colegios acá que no tienen separado ni ciencias naturales, ni ciencias sociales y todo gira en función de la matemática y lenguaje; pero son estas dos asignaturas que enseñan a pensar, y una vez que eso está consolidado tomando las temáticas... "si el 18 de septiembre..." bueno se refieren al 18 de septiembre. Si ven "la primavera" se refieren a los árboles, etc., en función a su entorno, porque el niño lo primero que comprende es el entorno inmediato. Eso que acabo de decir acá no está... perdón en manual de ciencias naturales, de ciencias sociales. Hay una especialización que me preocupa para un 1º y 4º básico.

Parte02-U4: nosotros nos habíamos quedado tranquilos porque tenemos un ramo que apunta hacia las necesidades educativas especiales, ya sea en las actualizaciones curriculares y todo, pero si tenemos ese ramo, lo tenemos en la cabeza, como que en algún minuto nos vamos hacer cargo, pero si esto llega a una universidad que no lo tiene así... no hay nada que diga que un profesor de básica, en estas áreas, tiene que hacer ciertas adaptaciones curriculares en función de la diversidad o de las necesidades especiales que enfrente con sus alumnos, entonces claro, está puesto hacia el niño perfecto, el niño que no tiene ninguna necesidad, que va a poder ser educado por esta profesora de matemáticas, lenguaje, y en eso creo que se refleja, lo que dice la Parte06-U4 anteriormente: aquí no hay una visión hacia la integración de los saberes diversos, sino que hacia la parcialización de sus saberes.

Valoración crítica del estándar de ciencias

Parte03-U2: En cambio, por ejemplo, en la parte de sociedad, la mayor parte de los estándares parten por el verbo conocer o comprender, que para mí son habilidades cognitivas básicas. Entonces, cómo se pretende que un estudiante de pedagogía después enseñe si sólo llega a la capacidad de comprender o conocer. Por eso te digo que hay que diferenciar las áreas.

Parti01-U2: Perdón, estoy hablando particularmente de los de ciencias. Se mueven solamente en categorías bastante básicas y cognitivas, no tienen que ver con dimensiones personales y con situaciones de esa índole, pero por lo menos, en lo disciplinario y en el ámbito cognitivo, sí, los estándares debieran ser el referente de lo cognitivo para evaluar finalmente el perfil de egreso.

Parti02-U2: ...son muy pobres digamos, perdón, pensando en ciencias el estudiante, el profesor en ciencias debe enseñar a los niños a indagar, además de conocer, comprender, inferir... entonces esas conductas no están reflejadas en los estándares.

Parti01-U2: ...ambos (lenguaje y matemática) intentando de alguna manera explicitar el saber disciplinario y explicitar el saber pedagógico, pero, evidentemente con éxitos bastantes diversos. Y cómo puedo yo opinar particularmente del de ciencias, allí los logros son disminuidos.

Parti01-U2: Fijense en la contradicción: conocer, comprender, y el criterio para unificar es reflexionar... reflexionar... ¿cómo se reflexiona desde el conocimiento, desde la comprensión? eso es imposible si no coloca habilidades cognitivas superiores. Absolutamente imposible. La reflexión es desde procesos de análisis, desde procesos de síntesis y desde procesos de evaluación. De modo que la reflexión no puede producirse a la luz de conocer-conocer; comprender-conocer.

Parti02-U2: sí, para reafirmar lo que dice Parti01-U2, claro, efectivamente, y lo ponía recién en el ejemplo anterior, claro porque en ciencias el chico tiene que trabajar con métodos científicos entonces, es el "a b c" entonces no podemos en el nivel científico quedarnos con el conocer y comprender, tiene que ir mucho más allá.

Parti01-U2: Noto allí una ausencia más o menos severa del pensamiento o de la corriente ciencia, tecnología y sociedad. Lo que estoy viendo, en los estándares del minuto es nuevamente el criterio academicista de acumulación de conocimientos, olvidando que lo que se requiere hoy es una cultura tecnocientífica en nuestros estudiantes que les permita evaluar los impactos de la ciencia y la tecnología en el mundo actual. No podemos desconocer que nuestra sociedad está siendo desunida desde la ciencia y la tecnología en su forma de recrearse, de confortarse, de vestirse, de entretenerse, de relacionarse, y, sin embargo, esa cultura tecnocientífica que yo echo de menos, en la cual vinculamos los efectos de la ciencia y la tecnología con la sociedad de manera de tener un análisis crítico de su impacto, eso no está presente en los estándares y yo lo echo de menos pero enormemente.

Parti02-U1: la idea de que los estándares son más bien un objeto integral, donde no se puede desarrollar cada uno individualmente o por separados de los demás, aisladamente más bien. Por una parte no estoy tan cierto si basta con esa declaración de intenciones para comprenderlo de esa manera, estoy pensando por ejemplo en los estándares de ciencias donde hay claramente una distinción entre estándares genéricos, que podríamos catalogar de pedagógico, y estándares más bien disciplinares. El que estén presentados de ese modo, de acuerdo a quienes lo que lo construyeron, sólo es una manera de organizar diferente de los estándares, un modo de organizarlos, para hacerlos más comprensibles, pero de todos modos los están pensando como un todo. Yo pienso que esa intención que ellos tienen no garantiza el que efectivamente sean comprendidos de esa manera.

Parte02-U4: a ver, a mí me gustan los estándares, no me gustan los dominios de Ciencia, de frontón, lo que pasa que además tengo un punto de comparación, miro Lenguaje y Matemática y me hacen mucho más sentido las dimensiones de lenguaje y matemática y vuelvo a los estándares de Ciencia y como estándares, o sea, de manejo conceptual y todo, están bien definidos pero cuando yo los cruzo con las dimensiones se me vuelve a confundir.

Parte06-U4: totalmente, por eso te digo, que tiene que haber algo macro y esto, de ciencias naturales y ciencias sociales, como está planteado acá es una mezcla de cuestiones y eso es lo que a mí me preocupa de que al final, ¿qué es lo que va a saber el profesor?

Parte06-U4: yo quiero agregar algo... de alguna manera en la reunión que estuve con los colegas que imparten clases de Historia y Geografía, me comprometí a plantearlo acá. Pese a que yo no estoy de acuerdo, sin embargo, la insistencia fue que ellos sentían que el alto riesgo de estos estándares es que va a salir un profesor más bien de tipo activista, es decir, la actividad por la actividad, no habiendo un peso de la disciplina.

Parte06-U4: de alguna manera echo de menos un esquema o lo que fuere desde la perspectiva qué es lo que tiene que saber un egresado de pedagogía para enseñarle a pensar a un alumno, independientemente de la disciplina como tal, ¿por qué?, porque resulta que yo me meto en lenguaje, lo descubro, me meto en matemáticas, lo descubro. Acá (*en ciencias*) donde nosotros nos cuesta más descubrirlo pero está.

<p>Parte06-U4: en Ciencias Naturales y Sociales, falta un índice por ejemplo, falta una bibliografía, que eso daría luz a los posibles enfoques que se están dando.</p>
<p>Valoración crítica del estándar de lenguaje</p>
<p>Parte03-U3: Entonces uno analiza el estándar en sí, porque en lenguaje y matemáticas la verdad es que queda en lo didáctico y pedagógico, un poco más explícito en los ejemplos, ni siquiera en los indicadores; un poco más en los ejemplos. Entonces ahí también hay una cuestión poco clara en términos de decir "sí, aporta al saber pedagógico, al saber didáctico", pero desde dónde aporta.</p> <p>Parte03-U3: ...en lenguaje y matemática si uno quiere buscar la forma, finalmente lo didáctico, debe recurrir a los ejemplos, porque en el propio estándar no queda evidenciado.</p> <p>Parte03-U4: A qué me refiero yo, a lo mejor no fui muy clara, el hecho que existan tantos ejes, a ver, estoy hablando en el caso de lenguaje: son seis ejes, necesarios todos, pero me parece que hay unos incluidos en otros, me simplificaría mucho a mí como profesor que hubieran menos ejes, te fijas, dentro de la escritura para mí está la gramática, está la ortografía, el léxico está en la lectura en la escritura también, yo lo hubiera simplificado.</p> <p>Parte05-U4: que hay cosas que confunden un poco más allá de la estructura que hablábamos, por ejemplo, el tema que estén los indicadores de especialidad metidos entre medio de los otros indicadores, eso confunde un poco. En algunas partes hay ciertos como verbos como "domina" que quedan como un poco vagos. ¿Qué es dominan? Entonces dice por ejemplo, ¿dominan los procesos cognitivos requeridos en la comprensión oral? Algunos de ellos son: apreciación lectiva, apreciación auditiva, memoriza... ¿qué es domina?, ¿él es capaz de hacer eso?, ¿él es capaz de tener atención selectiva y percepción auditiva?: ¿o sabe muy bien lo que es eso y puede descubrirlo en sus alumnos?, ¿qué es domina? o sea, ¿qué es? Realmente no se entiende.</p> <p>Parti03-U1: Yo creo que sí, a mí parecer creo que en el caso de lenguaje, por ejemplo, y no sé si es la palabra correcta digamos, pero hay una especie de vuelta atrás (...) había dejado de lado o habían desaparecido del aprendizaje la gramática o de literatura, como dos áreas disciplinarias relativas al grupo de comunicación (...) pero en el ajuste curricular por ejemplo, eso no estaba explicitado, entonces se perdía de alguna manera (...) En cambio con los estándares veo como que vuelve a su cauce histórico.</p>
<p>Valoración crítica del estándar de matemática</p>
<p>Parti01-U3: Desde el punto de vista didáctico, por ejemplo, (...), el eje geometría, en algún momento dado en los estándares se menciona como aporte, pero encuentro que es casi una mención demasiado tangencial; pero no lo veo incorporado en dos estándares como una línea que oriente el trabajo...</p> <p>Parti01-U3: En otras áreas, a mí me parece que no hace un buen enfoque, en relación a las orientaciones didácticas reales de otros ejes temáticos, por ejemplo, en el eje de álgebra. Yo veo que no recoge adecuadamente lo que está planteado, en particular por ejemplo, en los mapas de progreso; en relación al álgebra, al lenguaje, en relación al álgebra como una poderosa herramienta que va a colaborar en otro eje.</p> <p>Parti01-U3: ...se hacen preguntas en los ejemplos en relación al uso de un determinado software; siendo que la orientación didáctica, desde mi punto de vista, iría más bien a que el futuro profesor o profesora, fuera capaz de explicitar cuáles son los usos que puede dar al software en matemáticas y para qué lo puede usar, más que demuestre el conocimiento de un software determinado. A mí no me interesa preguntarle, saliéndome del texto del libro, me interesaría saber por ejemplo, cómo incorpora el uso de un software matemático para analizar el comportamiento de funciones, y que fuera capaz entonces de describirme eso...</p> <p>Parte03-U3: Entonces uno analiza el estándar en sí, porque en lenguaje y matemáticas la verdad es que queda en lo didáctico y pedagógico, un poco más explícito en los ejemplos, ni siquiera en los indicadores; un poco más en los ejemplos. Entonces ahí también hay una cuestión poco clara en términos de decir "sí, aporta al saber pedagógico, al saber didáctico", pero desde dónde aporta. En ciencias, desde el propio estándar, dice el cómo. Pero en lenguaje y matemáticas, no.</p> <p>Parte03-U3: en lenguaje y matemática si uno quiere buscar la forma, finalmente lo didáctico debe recurrir a los ejemplos, porque en el propio estándar no queda evidenciado.</p> <p>Parte03-U3: ... los estándares disciplinarios debieran contener lo didáctico, porque si finalmente sólo fueran estándares disciplinarios, hasta un ingeniero podría cumplir lo de matemáticas (...) creo que es importante que sí lo contenga, puede haber excelentes estudiantes que tengan el dominio disciplinar pero ellos van a enseñar y tienen que lograr que los estudiantes aprendan; el estándar debiera contener la didáctica.</p> <p>Parte02-U3: ...siempre llegamos al ejemplo, y al parecer los ejemplos son los que están haciendo ruido. Entonces habría que empezar a... y justamente dónde se nota más que interfieren, cuando el estándar, en el caso de lenguaje por ejemplo, y matemáticas, no son lo suficientemente explícitos en un punto, en ese minuto el ejemplo se transforma, más bien, en un salvavidas de plomo que en un salvavidas.</p>
<p>Ética</p>
<p>Parti01-U2: La Ley General y todos los documentos hacen mención a una educación integral, sin embargo, cuando se producen los procesos de evaluación lo único importante resulta ser los cuatro sectores fundamentales y todo lo demás carece de valor y carece de sentido a nivel de las evaluaciones, y queda sólo explicitado a nivel de los documentos que hacen de referente. Mi crítica es que ese proceso al parecer se ha trasladado de la misma forma a las comisiones que elaboraron los estándares. Nuevamente es la disciplina lo único importante. Al parecer es lo más fácil. (...), sé que es extraordinariamente complejo entrar en el tema valórico, en el tema actitudinal. Yo sé que es extraordinariamente complejo, pero, siento que una vez más se repite el reduccionismo con la cual se enfrentan las evaluaciones a nivel nacional, se repite a nivel de la formulación de los estándares y termina siendo importante sólo lo que sabe de matemática, lo que sabe de lenguaje, lo que sabe de biología, lo que sabe de historia. ¿Queremos reflejar eso en la formación de profesores? Si esa es la intención, los estándares están extraordinarios. Si tenemos un proyecto más ambicioso para mejorar la formación inicial docente, esos estándares están muy cortos.</p> <p>Parti01-U2: El ser no está contemplado, los aspectos actitudinales no están presentes en los estándares. Yo pudiera pensar que esa es</p>

una situación intencionada y definida de esa manera en términos de decir: - Ok no intervendremos en situaciones que son estrictamente personales, no vamos a definir una aptitud, porque eso podría ser complicado. Pero si así fuera esa definición debería estar también explicitada en algún párrafo de los estándares en términos de decir: esta comisión no se hizo cargo de aspectos actitudinales o de aspectos valóricos en la formación de los docentes que, evidentemente nos parecen valiosos y que cada institución debe asumirlos de la mejor forma.

Parti01-U2: ... resultados en los cuatro sectores, y habla nada más. O sea, perdón que sea incisivo o un tanto irónico, podría aparecer un semáforo amarillo o verde con excelentes personas pero nunca sabríamos eso. O en rojo, para hacerlo más concreto, con excelentes personas, con niveles de formación en lo humano, increíblemente buenos para la vulnerabilidad que puede tener ese colegio, pero estar nunca reflejado. (...) asumir que los otros los tienen dado (*los estándares*) por el sólo hecho de que tienen la luz verde, son, automáticamente, bellísimas personas...absolutamente de acuerdo.

Parte02-U2: ...nosotros estamos trabajando con personas, estamos educando, estamos formando. Entonces, ¿qué pasa con la parte ética de nuestros egresados?, ¿cómo se tiene que comportar?, entonces ¿por qué no fue tocado?

Parte01-U2: ... lo que yo veo en la parte ética es que a veces se da por hecho que se tiene que entender que está presente y no se menciona. Y resulta que hoy día tenemos que mencionarlo con más fuerza, dejar por escrito en forma explícita lo que queremos conseguir en el plano ético de nuestros egresados y damos por hecho que va a estar presente, que el sujeto lo va a asumir y no es así.

Jef-U2: bueno, yo le he dado una lectura mayor a los de matemáticas porque yo hago didáctica de las matemáticas, aprendizaje y enseñanza de la educación matemáticas, se llama; pero veo que ahí está contemplado la transversalidad, entonces producto de la transversalidad, si el alumno sabe cómo trabajar la transversalidad en la formación ética, en el crecimiento de su formación personal, en la persona de su entorno, en el planteamiento.

Parte03-U3: ...que contenga los tres saberes; más o menos lo que decía Parte02-U3, que contenga los tres saberes: el conocer, digamos, desde la disciplina; el cómo y finalmente desde qué actitud también ética y moral se para frente a las enseñanzas de las ciencias o de cualquier otra disciplina.

Parti02-U1: ... confío en el hecho de que los estándares no te van a dar el resultado total producto profesor, sino los estándares es una parte de la formación, o sea, la otra parte la pone la misma institución que está formando a los profesores.

Parte01-U1: en el fondo estaría faltando como un estándar general, que enmarque estos otros subsectores. Pero por otro lado, si bien es cierto lo que decía Parti01-U1, cada institución tiene su propio sello y nuestros alumnos salen muy marcados por el sello y son reconocidos en las diversas instituciones donde están trabajando justamente por ese sello de servicio a los demás.

Parti02-U1: ...hay un aporte importante que tiene que realizar la institución que es el sello, el perfil todo lo que hemos discutido respecto de lo que tiene que hacer la institución. Entonces, en ese sentido claro, no. Claro, porque falta una parte importante que agregar que somos nosotros mismos.

Parti03-U1: ... también tenemos estudiantes en escuelas públicas que es donde obviamente se producen los mayores problemas, desde el punto de vista de la educación pública, a eso iba, ahí el rol docente que perfilan los estándares carecería de una visión sobre el docente, desde el punto de vista de la educación pública.

Parti03-U1: ...el estado de la educación pública en Chile lo exige (*el compromiso ético*). Ahora, que la educación pública no se lo exija a sí misma es un problema.

Parti02-U1: respecto de lo que dice Parti03-U1, bueno, por una parte creo que revela algo interesante en relación a la comprensión de lo que es un estándar y de la claridad con la cual podrían sus autores estar expresando su propia visión, en el sentido que se ha planteado, que los estándares no deben ser entendidos como un marco normalizador, uniformador, bajo la premisa de que los estándares no prescriben un modo de hacer las cosas pero, en el argumento de Parti03-U1, los estándares justamente lo que hacen es producir algo uniforme. Si bien creo que la intención declarada es coherente, es decir, yo no le estoy prescribiendo que usted forme una persona con... o sea, que forme profesores todos iguales, digamos, al fin y al cabo los estándares son un producto que son parte de un conjunto de políticas, y de hecho creo que también las primeras tres líneas o tres frases que le diste al inicio de esta discusión, planteaban que los estándares iban a servir para evaluar la formación de los profesores y de hecho es en lo que se está pensando, es en un minuto certificar profesores, que en algún minuto los estándares van a servir o están propuestos para que queden al servicio de la competencia; al cabo quién forma o quién produce el mejor producto en función de la evaluación o de la certificación, y en ese sentido me parece que los estándares tienen una dimensión normativa evidente.

Parti02-U1: me parece que es mejor transparentar esa dimensión normativa de los estándares, en vez de evitarla, en vez de aparentar que no está, como si los estándares fueran un producto aislado de las políticas educativas que los complementan digamos.

Parte04-U4: yo discrepo Parte02-U4, discrepo, fíjate, discrepo absolutamente. Yo estoy a cargo de educadoras de párvulos y siento que la educadora de párvulos, la que entra a educación de párvulos, tiene mucho más vocación que la que entra a pedagogía básica. La que entra a pedagogía básica muchas veces es una alumna que viene muy dañada y que entra por descarte...

Parte02-U4: yo creo que es una cosa muy positiva es que el hecho de establecer ciertos estándares de formación para las educadoras de párvulos tendría que, a lo mejor como consecuencia, tener un estándar de ingreso del perfil de alumna que debería estudiar educación de párvulos. En este minuto estudiar educación de párvulos, la alumna que, o sea, se da un perfil psicológico de la alumna que piensa que tiene que saber menos que en básica, alumnas que vienen muy dañadas del sistema escolar.

Parte03-U4: el objetivo de lo que estamos hablando, ¿para qué estamos enseñando lo que enseñamos?, en qué sentido se forma mejor un ser humano y en ese sentido esa visión está muy en la raíz de cada una de nuestras asignaturas; eso me parece que es bien interesante porque nos ha iluminado a nosotros mucho nuestro quehacer como profesores también, y en la formación práctica, el que el alumno tome conciencia de porqué está enseñando eso.

Las instituciones

Es necesario indicar que los discursos de los académicos, y según la orientación teórica del análisis, no son válidos o inválidos, buenos o malos, creíbles o increíbles. Lo que interesa al análisis es su verosimilitud y cómo ellos pretenden constituirse en verdad, es decir, interesa analizar cómo los académicos se observan y el relato que construyen de su entorno a partir de las distintas circunstancias de vida.

Las apreciaciones en relación con los estándares pueden ser correctas o incorrectas, como se mencionaba, lo que interesa en este estudio no es la condiciones de verdad de los argumentos; si efectivamente los académicos tienen razón en sus críticas, entonces los centros deberían considerar esas apreciaciones, pero, por el contrario, no se puede desechar el argumento porque el discurso de los académicos esté, según el juicio de los especialistas, el Ministerio o los Centros diseñadores de los estándares, equivocadas. El propósito de este estudio es descubrir, precisamente, el discurso de los académicos, para posteriormente indicar las precisiones, correcciones o alcances que se le deberían hacer y para que el propósito de la política pública sea correctamente interpretado.

Si el objeto de interés del capítulo anterior estuvo centrado en los estándares y su valoración, en esta sección el interés del análisis son las referencias de los académicos a la institución donde se desempeñan. Es decir, una variable a considerar es la apropiación que los académicos logran de los estándares, habiendo pasado por la situación experimental que se explicó en la metodología y de la que se expusieron los resultados en el capítulo anterior; en ello se muestra una progresión discursiva que es diversa en las universidades que conforman la muestra, pero otro aspecto a analizar es la opinión que los mismos académicos tienen de su institución: si ellos ven que sus casas de estudio están preparadas para implementar los estándares. El análisis considera además distintas dimensiones de lo institucional, como se señala a continuación.

Una dimensión se refiere al ajuste que se estima será necesario para implementar los estándares. Estos ajustes pueden ser menores o requerir una reingeniería del programa de formación y la organización de la carrera. También los académicos se manifestaron acerca del ajuste en relación con las mallas formación y cuán calibrados se encuentra los estándares respecto de su realidad.

Dentro del tema de los ajustes institucionales se analizó la utilidad de los estándares y los eventuales requerimientos que las universidades podrían esperar del Estado, específicamente, del Ministerio de Educación.

En relación a la cobertura, el análisis se refiere a si los programas de formación pueden responder a la demanda de los estándares o haría falta agregar más horas, cursos u otro tipo de recurso.

La definición del perfil de egreso y su evaluación es otro de los temas que se contrasta en relación a la implementación de los estándares. Al respecto, los académicos se expresan acerca de las definiciones del perfil y se relación con los estándares.

En relación a la malla de formación, interesó consultar y analizar la necesidad de eventuales modificaciones ante el uso de los estándares.

Finalmente, uno de los temas centrales en el análisis de las instituciones que participaron del estudio, se refiere a los estudiantes. Existen consensos transversales en relación a la centralidad de los alumnos en el proceso, y si bien se evidencian diferentes interpretaciones a partir de cada discurso, los académicos no dejaron de mencionar la importancia de ciertos atributos de los estudiantes en relación con la posibilidad de cumplir con los estándares.

Cobertura

- Cobertura de los estándares.

Ajustes

- Ajustes o cambios.
- Cambios estructurales.
- Rúbrica
- Estándar vara
- Utilidad del estándar

Perfil de egreso.

- Perfil de egreso.

Malla de formación.

- Modificación de la malla.

Alumnado

- Descripción del alumnado.

Cobertura

¿Los participantes de las entrevistas visualizan la cobertura de los estándares del programa de formación? En el discurso aparecerá la dificultad con la que se podría comprometer la adecuada cobertura de los estándares.

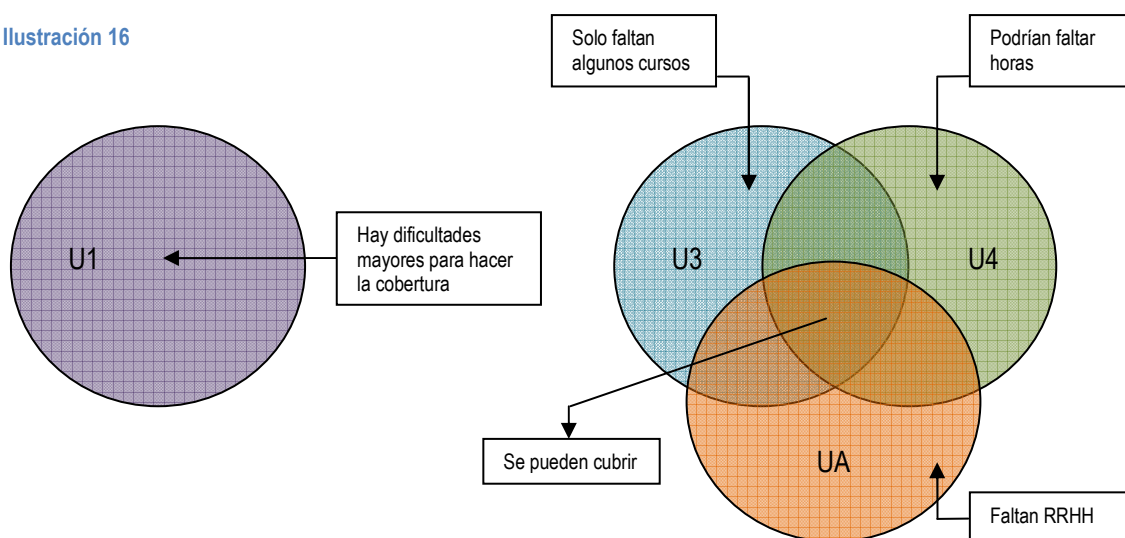
Mientras para la U4 los programas son adecuados a las exigencias que imponen los estándares, el problema se reduce a su cobertura en relación al número de horas. Por el contrario, para ellos el problema no se refiere a la contratación de recursos humanos como así lo visualizan en la U2, donde ya se cuenta con el apoyo de la rectoría para hacer las modificaciones al programa de estudio.

La estructura del programa de estudio, sin embargo, es un problema para la U1, que hizo una apuesta a la especialización en cada uno de los subsectores. Para esta casa de estudio los problemas son dos: a) los estándares atendidos de manera específica, para cada subsector, no serían un inconveniente, el problema es que se exige, por parte de la política, la formación de un docente especialista en los cuatro subsectores, en este sentido la dificultad aparece cuando se mira el conjunto de la formación, en los cuatro subsectores. b) Ciencias sociales al no poseer mención es el área de aprendizaje que aparece más rezagada y sobre la que se deberían tomar más decisiones para poder dar cobertura a los estándares.

Para la U3 el problema de cobertura se reduce a agregar dos o tres cursos.

Puntos de intersección para cobertura

Ilustración 16



Referencias

Cobertura de los estándares

Jef-U3: miro el itinerario y es posible, es factible, o sea, creo que en este momento tenemos varios cursos disciplinarios, didácticas y agregando, a lo mejor dos, quizás tres, podríamos abarcar el nivel que nosotros queremos.

Jef-U1: ... pensamos que salen bajo (*los estudiantes*) el estándar, por ejemplo si yo pensara solo en ciencia, (...) ellos tienen tres actividades curriculares comunes para todos, más seis cursos que son propios de su mención, pero además tienen proyectos, seminarios, y la práctica profesional II la realizan en la mención. Si yo tomo todos esos cursos y los contenidos que ven ahí, claro, encontramos que faltaría profundizar, a lo mejor, en algunas áreas un poco más (...) y con eso podríamos llegar alcanzar el estándar para estudio de la comprensión de la naturaleza; pero quedamos deficitarios en los otros tres, entonces es ahí donde yo creo que hay que tomar ciertas decisiones.

Jef-U1: Al analizar los contenidos nosotros nos damos cuenta que parcialmente si lo tomamos para la gente de la mención, es decir, que la mención de matemáticas tiene más o menos cubierto una parte, a lo mejor habría que hacer adecuaciones pero está bastante cubierto en los estándares; lo mismo pasa para lenguaje y lo mismo pasa para ciencias, pero no en el conjunto, en el subentendido de que éste profesor que egresa tiene dominio sobre los cuatro subsectores. En ese contexto nosotros no podríamos, así como estamos actualmente, asumir en plenitud los estándares, la que nos queda más coja siempre es ciencias sociales; como no tiene mención, solamente tiene dos actividades curriculares.

Jef-U1: ... hoy en día nuestra malla no podría dar cuenta de manera muy simple de los estándares, habría que hacer una adecuación no menor.

Jef-U4: a ver, yo creo que estamos preparados desde el punto de vista que hay una intención clara de querer hacerlo, de todas maneras. Creemos que hay muchos de estos estándares que ya, de alguna estaban, presentes en nuestros programas.

Jef-U4: Lo que podría llegar a preocupar, es a priori, no ser capaz de visualizar con precisión la cantidad de horas que uno pudiera, requerir el tiempo necesario para que estos estándares puedan ser logrados bien. A priori, nosotros decimos y creemos que sí, creemos que tenemos las horas suficientes, que tenemos los cursos suficientes donde cubrirlos todos.

Jef-U2: ...en la parte académica nosotros contamos también con los servicios de los académicos. Y por lo demás, de acuerdo al rediseño que nosotros tenemos actualmente aprobado, existe dentro del rediseño, la posibilidad, si se estima conveniente, la contratación de capital humano. Así es que en ese sentido contamos con el apoyo de la Rectoría.

Ajustes

- Ajustes o cambios.
- Cambios estructurales.
- Rúbrica
- Estándar vara
- Utilidad del estándar
- Utilidad del estándar para clarificar el proceso de formación
- Demanda de más Estado

Ajustes o cambios

En esta sección se analizan los ajustes o cambios que las instituciones requieren realizar para poder implementar los estándares. Estos ajustes se han diferenciado de los cambios estructurales, puesto que se refieren a cuestiones menores que no involucran la estructura o la organización de la carrera de pedagogía.

En relación con este tema expresaron su opinión las entrevistadas de la U3, U1, U2 y U4 y algunas académicas de la U4 y la U3.

No obstante lo anterior, los ajustes deben ser analizados también en relación a los cambios estructurales; las instituciones que expresaran la necesidad de hacer ajustes, no indicarán mayores cambios en la estructura y, al revés, para aquellas en las que se requiere una intervención mayor que involucre un cambio estructural, los ajustes menores aparecerán como temas sin importancia y que ni siquiera ocupan espacio en el discurso del grupo.

También se debe tener presente que la consideración de qué es ajuste o, qué es cambio estructural, depende del punto de referencia con que se visualicen sus implicancias, es decir, lo que para una institución puede ser un cambio menor, para otra podría implicar esfuerzos adicionales y cambios estructurales.

Como se ha señalado anteriormente, el análisis en este estudio considera a los discursos como una pretensión de verdad o creencia de que las cosas ocurren de determinada manera, más que como la descripción de hechos objetivos. En este sentido es importante considerar las características discursivas señaladas en el capítulo anterior, acerca de la valoración de los estándares, y se podrá relacionar que aquellos situados en relación a su progresión, antes de lo técnico, dimensionan los cambios como cuestiones de gran magnitud y que involucran a la estructura de la institución, por el contrario, aquellos discursos que han evidenciado competencias y conocimientos en los temas relacionados a los estándares, y que se nominan como discursos técnicos, los cambios se perciben siempre como menores.

Para la U1 esta nueva iniciativa de la política pública se transforma en un problema que parece desbordar los esfuerzos que en la institución pueden realizar; como se verá más adelante, en el discurso, su organización y los cambios parecen depender más de las condiciones del entorno que de los propios esfuerzos (Fondo Concursable, los estándares). En ese contexto, los ajustes que se podría requerir para la instalación de los estándares, se constituyen en un problema de factura mayor.

En la U3 el discurso minimiza el dramatismo de los ajustes que se deban realizar y se señala, con la tranquilidad de haber invertido en los cambios necesarios, que lo requerido son pequeñas modificaciones en el itinerario que originalmente se habían trazado. Sin duda el discurso de la universidad se corresponde con su tipo de criticidad a los estándares y dominio técnico de la formación por competencia. Comprenden que puede involucrar algunos esfuerzos, pero, como se señala al principio de este párrafo,

la satisfacción de las futuras necesidades están al alcance de los académicos, sólo sería necesario conciliar algunos desencuentros con la autoridad universitaria.

En la U2 los ajustes son un mandato y, si es necesario realizar los ajustes, estos serán asumidos por la institución. Además, el discurso de la entrevistada manifiesta la tranquilidad que entrega el respaldo institucional, representado en la vice-rectoría, para realizar los ajustes que sean necesarios.

El discurso que tiene mayor recursividad respecto de este tema es el del grupo de la U4 y de su entrevistada. Si bien se visualizan una serie de ajustes como: subir la vara de ingreso, simplificar, eliminar la mención, adaptar la malla, etc. Se asumen que todos esos ajustes deberán ser realizados de una u otra manera y sin mayor cuestionamiento. Como se verá en la próxima sección, de cambios estructurales, el discurso de la U4 prácticamente desaparece y ello se interpreta en el sentido que para esta casa de estudios los cambios, por profundos que sean, son deben asumir porque es necesario alinear la formación con lo que se indica desde las orientaciones y tendencias actuales en educación, más aun si es respaldado por la autoridad central (Ministerio de Educación).

Aun cuando todas las instituciones tienen como punto de anclaje y referencia al Ministerio de Educación, en particular el discurso de la U2, U3 y la U4 lo asumen con mayor facilidad o, al menos, sin vislumbrar las dificultades que la U1 manifiesta en relación a los **Ajustes** o a los **Cambios estructurales**. Una muestra de lo anterior es que mientras en la U1 reflexionan profundamente respecto de qué hacer con las menciones, en la U4 simplemente las eliminaron, para ellos los estándares llegaron en el momento preciso.

Cambios estructurales

Al realizar el análisis de esta dimensión se debe considerar y relacionarlo con lo señalado en los capítulos anteriores. Es importante reiterar que existe un punto de intersección entre la U3 y la U1, respecto a su capacidad de generar un discurso propio en relación a los estándares. De esa manera el discurso se va haciendo consistente con lo que han señalado anteriormente o, por el contrario, la indicación de lo que antes han señalado podría permitir vislumbrar ciertas inflexiones discursivas en relación a lo que se analizará a continuación. El discurso de estas universidades se posiciona no sólo con opinión respecto de ciertos temas, sino una visión global que también determina la estructuración de cada tema específico. Pero así como coinciden U1 y U3, se diferencian por que en un caso (U3) es técnico y en el otro (U1) es un discurso que se estructura desde la cosmovisión y la epistemología del fenómeno en estudio.

También es importante mencionar que la metonimia instrumental de la U1 es un problema que se plantea a la entrada o en la implementación de los estándares, pero que no debería ser permanente. En otras palabras, el problema de la universidad reside en que tardará más que otras (U3) en asimilar o apropiarse de los estándares.

Ahora, en relación a los ajustes y los cambios estructurales, parece existir una inflexión de la interpretación en relación a la U1 y consistencia discursiva en lo señalado en la U3.

La inflexión por parte de la U1 se expresa en que pasan de definiciones claras, donde argumentan no solo desde lo sintagmático sino que se estructura un discurso que contiene argumentos paradigmáticos y figuras retóricas, a su expresión respecto de la implementación como un dilema que escapa a su control y que se radica en el de las autoridades de la universidad o en la claridad que se exige a la política para definir la estructura la educación básica, Es decir, es un problema que está fuera del ámbito de dominio de los académicos y sobre el que no tienen incidencia.

Es un dilema cuyo mayor problema es que se llega a plantear la incompatibilidad de los estándares con la estructura de formación. Es más, ante la necesidad de tomar una decisión, el discurso parece abandonar

la claridad de la crítica y entrega espacio a la duda: - *¿hacia dónde vamos? No lo tenemos claro.* Se dice. Es necesario reiterar que la universidad vive un proceso de reestructuración interna, producto de las demandas que se les planteara en el proceso de acreditación, sin embargo otras instituciones vivencian similares procesos (U4 y U2), sin por ellos dar indicios de crisis institucional y dificultad para asumir la implementación de los estándares.

Aun en esta situación en el discurso de los académicos se comprende que la implementación de los estándares puede ser una oportunidad para resolver ciertas situaciones internas. Se hace una apuesta a una parte para resolver el todo y, bajo este tema (de los estándares), no hay en el discurso de la universidad una producción de significado, solo desplazamiento (metonimia), situación en la que uno de los miembros del grupo de discusión repara al expresar que los estándares, por sí solos, no resolverán las cosas.

Es probable que ambos tipos de argumentos tengan un grado de verdad, pero es necesario señalar que para arribar a una conclusión sería necesario contar con mayores elementos de análisis relacionados con la institución y su orgánica, cuestión que por su especificidad no es materia de esta investigación. Sin embargo, se puede señalar que la situación de la universidad, por su nivel de reflexión, cuestionamiento y hasta confusión, es de mucha productividad en relación a las conclusiones de lo que en situaciones similares puede ocurrir en otras instituciones ante el requerimiento de implementación de los estándares.

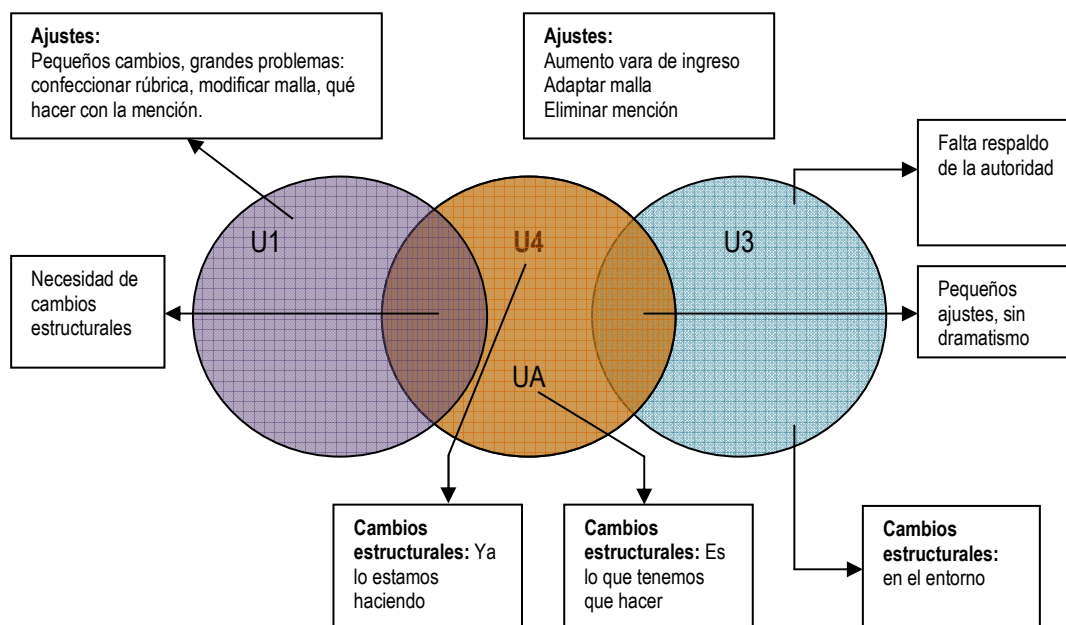
Como se señaló en el apartado de los “ajustes y cambios”, en el discurso de la U4, no ocupan mayor espacio en su discurso. Al igual que la U2, se comprende que los cambios se deben realizar y para ellos se cuenta con el apoyo de las autoridades de la institución. Se debe señalar, además, que a partir de la participación en esta investigación, en ambas universidades han empezado a trabajar en los cambios necesarios.

Lo que para algunos puede significar cambios profundos y de estructura, para otros pueden solo ser ajustes o cambios menores. Esta percepción respecto de los desafíos que se deberían asumir para implementar los estándares tiene su correlato en la presencia/ausencia del tema en cada uno de los discursos analizados en esta sección: cambios y ajustes (menores) y cambios estructurales. Pero también la percepción de estos cambios se manifiesta en la elección de lo que se estima que debe cambiar y, respecto de los discursos analizados, la U3 aporta con nuevos elementos al señalar que ellos requieren ajustes menores y que los cambios estructurales no están en su orgánica, sino en el exterior, en el ambiente donde deberán trabajar sus alumnos egresados, es decir, lo que debe cambiar no es la universidad (ya habría cambiado) sino el sistema educacional en el que trabajarán sus egresados. Esto es consistente con lo que en su discurso se ha evidenciado anteriormente; discurso de crítica técnica que demuestra dominio respecto de los conceptos asociados a la implementación de estándares y desarrollo de proyecto MECESUP, entre otros. Por lo tanto, al expresar la necesidad de cambios estructurales en el entorno no se manifiesta como una excusa para eludir las propias responsabilidades, sino que el entorno no ha equiparado la complejidad que la institución como sistema ha desarrollado respecto de la formación inicial de docentes. Con todo, el discurso de la U3 está lejos de ser un “acting out”⁵.

⁵ “Se reserva habitualmente para las acciones que presentan un aspecto impulsivo, relativamente inarmónico con las pautas motivacionales habituales del sujeto”. En Evans, D.: “Diccionario introductorio de psicoanálisis lacaniano. Paidós. Argentina. 1997

Puntos de intersección para ajustes y cambios estructurales

Ilustración 17



Estándar vara

Una de las inquietudes centrales para este estudio se relaciona con las expectativas del cuerpo académico en relación con el cumplimiento de los estándares, es decir, si estarían calibrados con las actuales exigencias universitarias.

Salvo una de las universidades, todas consideran que los estándares son posibles de abordar, quizá es necesario realizar algunas modificaciones al plan de estudios y a las exigencias de entrada de los alumnos, pero tres instituciones concuerdan en que los estándares estarían, en ese sentido, calibrados.

Sin embargo, la futura instalación de los estándares genera sobrerreacciones que se evidencian en el discurso de los académicos de las universidades. Esta ansiedad se muestra a través de distintas expresiones discursivas y que se pueden identificar con los códigos de "compatibilidad/incompatibilidad", "dilema suspensivo" (como argumento retórico) y, concretamente, como demanda del Estado, etc. Pero es, sin duda (y coherente con lo que se ha señalado en su grupo de discusión) en la U1 en la que se expresa de manera evidente.

En el detalle de lo que cada institución señala, se puede constatar que los discursos se estructuran, nuevamente, de acuerdo a cómo se han posicionado respecto de los temas anteriores; para la U1 los estándares son una vara más bien lejana, en la U2 se harán las modificaciones para cumplirlos, en la U4 se aprecia que es un buen desafío y en la U3 se harán los ajustes para alcanzar los estándares en aquellas dimensiones que se sienten por debajo de la exigencia.

Paralelamente, está la alternativa de considerar los estándares como un máximo o como una base. En el caso de la U3 se considera que es una base y en ello incide, probablemente, que perciben que muchas de sus dimensiones están cumplidas por sus estudiantes. Una vez más, en esta universidad se considera que el problema no se encuentra tanto en la formación que ellos entregan sino en las condiciones en que se deben desempeñar los docentes egresados de esa casa de estudios.

En la U1 la distancia que media para alcanzar los estándares se presenta como un infinito y un imposible. El actual clima de cambios de la universidad condiciona las expectativas del trabajo con los estándares; es decir, el problema es el todo, en alguna oportunidad se menciona que vistos los estándares por separado es posible que los alumnos cumplan con ellos, pero la situación se vuelve problemática cuando se analiza la incorporación de todos los estándares.

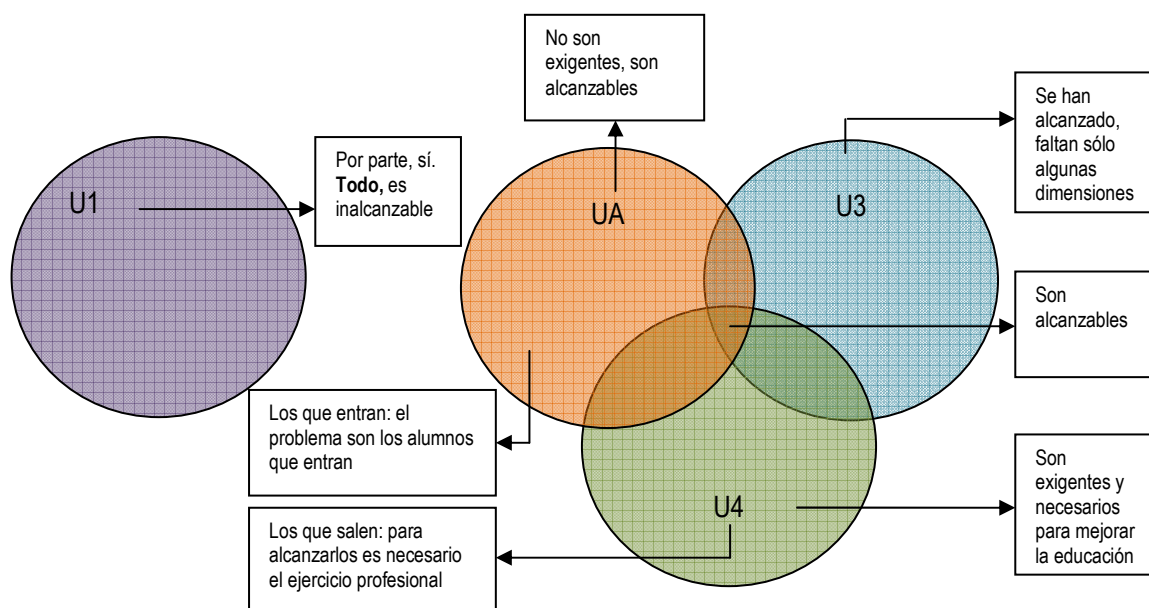
Visto en perspectiva y recordando la posición de la universidad en los temas anteriores, el nivel de exigencia de los estándares o la vara que le impone a la universidad es lo que explica su posición en cuanto a las distintas consideraciones y valoraciones críticas de los estándares. Por el contrario, puede que superando esta impresión respecto de lo inalcanzable de los estándares, la valoración de los mismos varíe y pueda ser mayormente positiva.

En la U4 se considera que los estándares son un desafío, que es necesario asumir si es que se quiere realizar cambios en la educación; si los estándares no fuesen exigentes entonces no sería posible cambiar la realidad, es decir, las metas que se visualiza no sólo las entienden como un desafío para su institución sino para el sistema educacional en su conjunto. En la U4, finalmente, se puede hacer una distinción entre el estándar teórico, las metas, lo que se podría conseguir y lo que realmente sucede o la aplicación concreta del estándar. En este sentido consideran que no es suficiente que el estudiante egrese, hará falta algunos años de ejercicio profesional para que el nuevo docente pueda concretar el cumplimiento del estándar.

En la U2 el cumplimiento de los estándares, en lo que tiene que ver con la decisión de la universidad, no es problema y se percibe que son adecuados y no son exigentes. Sin embargo, por el contrario a lo que plantea la U4, el problema para cumplir con los estándares se sitúa en un hecho anterior a la universidad, a sus académicos, es decir, en las conductas de entrada de los estudiantes, en los dificultades de aprendizaje y formación que de los alumnos que provienen de la educación media.

Puntos de intersección para Estándar vara (entrevistados y grupos)

Ilustración 18



Utilidad del estándar

En términos generales todas las instituciones de educación superior, correspondientes a la muestra de este estudio, consideran que los estándares son útiles. Los matices se presentan en el tipo de utilidad y el énfasis en los argumentos que se entregan.

También, en términos generales, se puede señalar que la utilidad se relacionan con la posibilidad de generar cambios al interior de la institución, de la carrera o de parte específica de ella, como programa de formación, malla curricular, etc.

Sin embargo, cuando el énfasis en la utilidad de los estándares los transforma de una herramienta en un medio para conseguir otros fines, la utilidad se convierte en utilitarismo y la implementación una oportunidad de cambio. Esta situación presenta ventajas internas y eventuales desventajas para la implementación de los estándares.

El utilitarismo de los estándares se puede definir como mecanismo de presión; los académicos se podrían sentir respaldados en sus demandas a las autoridades internas puesto que es un externo el que las solicita (cumplir con los estándares) y no una manía y voluntarismo por lograr cuestiones que en opinión de las autoridades universitarias carecerían de sentido. Probablemente esta posición responde a viejas demandas que se han planteado a las autoridades universitarias y frente a las que no se ha obtenido respuesta. El orden, o la presencia de este argumento y sus énfasis, corresponden primero a la U1, U3, U2 y, finalmente, la U4

En la U1 los argumentos se plantean como cuestionamientos internos, en un ambiente marcado por altos grados de confusión producto, entre otros, por la revisión del modelo de formación y su estructura; implementar los estándares involucra un proceso de aprendizaje, de articulación de planes, etc. También queda la impresión que es un trabajo de larga data, en el que se debe invertir mucho tiempo. Los estándares aparecen, además, como una potencial oportunidad para la presión por cambios internos; alineados con las exigencias de la acreditación y la oportunidad para responder a demandas de los académicos.

Llama la atención en el discurso la abierta exposición de los problemas de orgánica y estructura interna, esto podría estar asociado a la necesidad de encontrar un tercero (necesidad de Estado) o validar los propios argumentos frente a la autoridad externa en base a lo que se dictamina desde fuera de la institución. Pero sin duda hay una relación entre la utilidad de los estándares y la exposición de las entropías internas. No se comprende sino en esa asociación que los académico expongan abiertamente (en un grupo de discusión) los problemas internos.

En este discurso no hay una producción de significado como en los anteriores (valoración crítica) y, por ende, más que utilidad de los estándares puede ser calificado como utilitarismo. La consecuencia de esta relación con el significante es que no hay una apropiación sino sólo un uso instrumental, contingente y que permite resolver cuestiones puntuales y no relacionadas directamente con la implementación de los estándares.

En el discurso de la U3 la situación es un poco diferente. Si bien se repite el contenido relacionado con que el estándar es una herramienta que permitiría hacer presión frente a determinadas demandas académicas y exigencias técnicas, su expresión es manifiesta y directa. La particularidad de este discurso es que los estándares otorgarían a los académicos, por la situación anterior, autonomía para intervenir el currículo. Esta autonomía debe ser comprendida más bien como independencia de la voluntad de la autoridad ante la necesidad de realizar ciertos cambios que se encontrarían justificados técnicamente, pero no avalados institucionalmente, en ese sentido los estándares darían el soporte de autoridad (externo que dice lo que hay que hacer) para respaldar la decisión técnica de realizar los cambios requeridos.

En relación con la utilidad del estándar, en la U3 se percibe que con ellos es posible detectar ciertas debilidades en la formación, aun cuando los alumnos formados están uno o dos peldaños más arriba. Se percibe, en ese sentido, que los estándares es una herramienta que los apoya a todos (a todas las instituciones).

En la U2 el argumento relacionado al utilitarismo de los estándares y la presión hacia otros actores no aparece en el discurso; ya está convenido con la autoridad realizar los cambios (en ese sentido la presión, con positivos resultados para los académicos, ya se realizó). Los estándares son comprendidos, además, como un aporte esperado y útil para el ordenamiento y el camino a seguir por los programas de formación de docentes. Se comprende que producto de la implementación de los estándares se deberán hacer ajustes al programa de estudio. Ante la inexistencia de argumentos nuevos, el discurso en esta universidad es repetitivo en relación con lo antes señalado y tautológico en su expresión actual.

Existen algunas diferencias en las opiniones respecto de para qué, específicamente, sirven los estándares, algunos dicen que los estándares indican el qué, y otros señalan que indican el qué y el cómo de la formación.

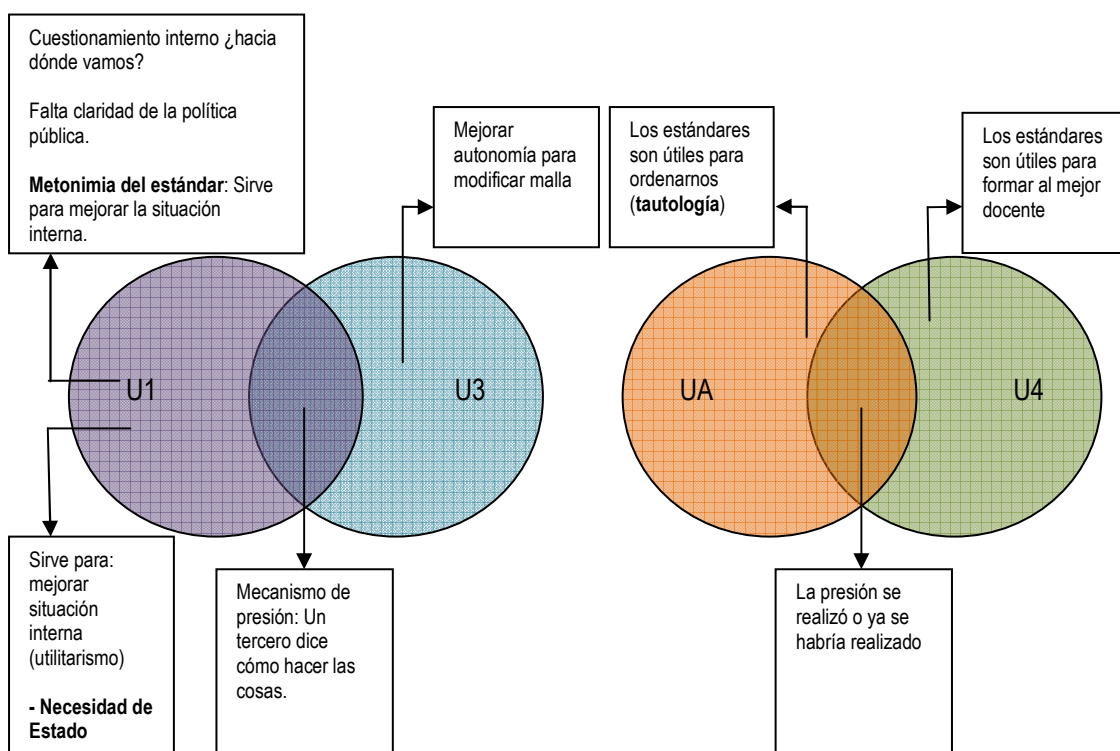
Finalmente, en la U4 se comprende que los estándares serán útiles para hacer modificaciones a la malla y reorganizar los contenidos, pero el argumento de presión no aparece en ninguna circunstancia. Ahora, dada la seguridad con la que se plantea la necesidad de realizar los cambios y la confirmación que se realizarán, se vislumbra que la relación de los académicos con las autoridades de la casa de estudio permite que la implementación de los estándares y los recursos que ello demandaría no se constituya en un obstáculo. Además, la utilidad de los estándares es que se pueda avanzar y avalar la postura que los estudiantes que estudien pedagogía deben ser los mejores, para que a su vez sean los mejores docentes.

Un código para el que solo se ha encontrado evidencia en el discurso de la U1 (o que más bien ha emergido de su discurso) es el que se ha titulado como "Demanda de Estado". En el discurso de la universidad se considera que la utilidad de los estándares y para que la política pública logre sus metas en relación a este desafío, se juega en aclarar más los lineamientos y orientaciones de la política y considerar que el "Fondo" no debería ser concursable, sino una apoyo económico para las instituciones que se hagan cargo e implementen los estándares. Se considera que si los estándares quedaran a expensas de la competencia, la política no tendría los logros esperados.

Sin embargo, frente a estas opiniones también surge, en la misma universidad, la opinión que las universidades no pueden esperar todo del Estado.

Puntos de intersección para Utilidad del estándar

Ilustración 19



Referencias

Ajustes o cambios
<p>Jef-U3: Nosotros vamos por una especialización, tenemos un modelo integrado de formación y luego profundizamos, pero sucede que profundizamos en un sector de aprendizaje, y hoy día se nos demandan cuatro; por lo tanto, nosotros estábamos bien hace un tiempo atrás, pero hoy día nosotros sabemos que tenemos ciertas debilidades, y esas debilidades las tenemos que resolver haciendo ajustes en el itinerario, haciendo precisiones, considerando aspectos que hoy día los estándares nos están demandando y que nosotros no los teníamos visualizados. Hay elementos que sí tenemos, pero hay otros que no, y tenemos que ser muy críticos en eso, porque nosotros lo que buscamos y hemos buscado siempre es la excelencia (...) tenemos que hacer ajustes; a lo mejor nos va a costar porque a lo mejor el equipo está recién viviendo este primer ajuste, pero hay que hacer nuevos porque es un proceso de evaluación constante.</p>
<p>Jef-U3: ... esa flexibilidad a nosotros nos permite remirarnos y replantearnos otra vez. Porque, inicialmente nosotros partimos con una cosa muy ambiciosa, partimos con diez competencias genéricas.</p>
<p>Parte02-U3: Yo creo que en algunos estándares estamos incluso por sobre la media, pero hay otros que a lo mejor estamos ahí en el límite y habría que poner un poco más de esfuerzo e identificar además las estrategias de cómo hacer ahora y reformularnos en nuestros cursos, o a lo mejor algunas modificaciones en el itinerario para justamente alcanzarlos en lo más que se pueda.</p>
<p>Parti01-U3: ... entonces si la universidad quiere hacerlo así, como institución comprométase a que no sólo va a decir "aquí están los estándares, háganse cargo de ellos", sino que como institución va a decir "a ver las condiciones mínimas para que esto se pueda lograr son esta, esta y esta otra y vamos también a trabajar en ese sentido". Y ahí sí que yo creo que nos abrazamos y aplaudimos.</p>
<p>Jef-U1: lo miraba y lo hojeábamos, con los otros profesores y que para cada uno de éstos necesitamos hacer una rúbrica, para ver los distintos niveles de logro, vamos a estar por lo menos un año entero haciéndolo, todos dedicado a esto. Eso significa dejar de lado otras funciones que estamos haciendo a diario aquí mismo, y que tenemos cosas comprometidas con nuestro plan de mejora y el mismo vinculación con el medio lo que implica redes, lo que implica investigación que se hace; cómo adecuas tú los tiempos de los académicos a esa pega que no es menor; cómo la financiamos en el fondo, no sé si la Universidad puede destinar tantos recursos a la realización de eso, porque finalmente es ene pega.</p>
<p>Jef-U4: La idea, y lo que estamos haciendo ahora como yo te decía yo en este proceso de los programas, es que cada área está revisando los programas actuales que hay, con vista o con relación a los estándares y la idea es ver cómo vamos insertando estos distintos estándares en los distintos programas; qué faltaría por agregar, qué habría que quitar, todos los que eran los contenidos hasta 8° básico, por ejemplo, 7° y 8°, a lo mejor vamos a tener que.... Y ese es el proceso, y ese es el tipo de relación que se está teniendo con todos los tipos de profesores.</p>
<p>Jef-U4: Yo creo que más que nada especificar. En los programas lo que queremos hacer es de alguna manera revisar que todos los</p>

contenidos en las dos dimensiones, estén insertos en los programas; pero que además el programa deje claro a qué estándares va a hacer referencias. En el fondo decir: "a ver, este curso, en este curso, se va a incluir o se va a hacer referencia a el estándar número tanto, del eje tanto, de tal subsector"; cosa que el profesor no tenga duda de lo que tiene que enseñar y el alumno no tenga duda de lo que tiene que aprender.

Jef-U4: ... tan complicado no va ser porque de alguna manera lo estábamos implementando, pero creo que hay áreas que van a necesitar más apoyo que otras. Hay algunas áreas en que se estaba haciendo muy bien esto, que de alguna manera podrían apoyar a las áreas en que les está costando más; y ése va a ser un trabajo en equipo que vamos a tener que meterle cabeza y ahí darle tiempo.

Jef-U4: ... Ahora, con los cambios que vamos a hacer nosotros estamos eliminando la mención, por lo tanto, toda esta dimensión hay que incluirla en la malla común.

Jef-U4: en el minuto preciso, sí, absolutamente preciso, de hecho nosotros teníamos que entregar los programas de los nuevos cursos a fines de junio, y yo pedí una prórroga hasta fines de agosto justamente para poder hacerlo en función de los estándares. Así de preciso fue.

Parte02-U4: En la malla nueva están contempladas las pasantías semestrales y que es lo que podría estar asociadas a cada uno de los ramos que van a ser de especialización y todo, se ve como algo mucho más viable y potenciable.

Parte05-U4: en la universidad nos parece que son muy exigentes, pero ya se están haciendo modificaciones en la malla, en la conversación con los profesores para que de alguna manera sean posibles de lograr. En cambio, si nos hubieran llegado estándares con un nivel más bajo, habría sido súper complaciente, o sea, al revés, no los movemos, o sea, yo creo que a nivel país, esto si bien no me cabe duda que es altísimo yo creo que moviliza, eso es una cosa.

Parte04-U4: ...en la Escuela es el tema que está dando vuelta, que vamos a subir la vara del ingreso. Yo creo que esa es una decisión que hace mucho tiempo nosotros queríamos se tomara y esto lo gatilló, le hizo un buen favor porque hay un tema que no podemos negar económico detrás, te fijas, de subir los puntajes porque nos quedamos con pocos alumnos, entonces, es una apuesta y es un desafío bastante grande y que tiene sus implicancias de ese tipo, digamos, que no es menor.

Parte01-U4: ... además llega en un muy buen momento para nosotros como universidad que justo estamos haciendo esta adaptación de la malla y en lenguaje van a implicar a lo mejor cambios un poquito más grande; en matemática, nada, a lo mejor; en ciencias un pequeño ajuste, pero por otra parte, lo que implican es que nos hacen pensar realmente sobre cómo tienen que ser esos egresados y qué tenemos que hacer para lograrlo.

Parte02-U4: [Implicación] a raíz de necesidades internas de la Universidad por un plan de formación general, más avalados en estudios que hemos hecho, más cosas que hemos recogido de la acreditación, más las necesidades de la nueva Ley; estaba planificado dentro de nuestra planificación estratégica, hacer un estudio de malla y una propuesta de malla para el 2011. Se coincide con que estamos en un minuto de cambios y que hay cosas que eran de una forma, pero que están proyectadas a mejorar y que bueno, claramente a raíz de los estándares vamos a poder potenciar algunas áreas mucho mejor.

Jef-U2: ...y en relación a los estándares obviamente como los estándares se van a implementar (...) dado la aparición de los estándares habrá que nuevamente hacer los ajustes necesarios para que la carrera siga funcionando de la misma forma como lo ha hecho actualmente.

Cambios estructurales.

Jef-U1: hasta que no haya una directriz clara desde las políticas públicas, nosotros no podemos, o sea, es una decisión que tiene que tomar la institución, así es que... si dice, nosotros vamos a empezar a formar solamente estos cuatro o no.

Parte01-U1: En este minuto hacia el interior de la institución y una vez que lo tenga claro, ver lo que está pasando, porque no sabemos si vamos a ser Escuela, Departamento... vamos a ser instituto... en este minuto la gran interrogante de qué pasa con el Departamento de Educación es ¿dónde se va? Entonces, mientras no se aclare eso, todas las actividades curriculares que dependían del Departamento de Educación, o que están dependiendo en este minuto, de alguna manera van a tener que ser absorbidos por Departamentos o Escuelas.

Parte01-U1: ... tendríamos que empezar a dar nuevos pesos específico y hacer nuevas propuestas, lo que amerita entonces a hacer una revisión y una reformulación del modelo sancionado por la universidad

Parti03-U1: no se si institucionalmente sea viable, digamos. Lo que sucede es que además estamos en un proceso, no sé si lo sabes, de reestructuración institucional, se está formando una Facultad, de hecho....

Parti03-U1: y la discusión central es justamente qué hacemos con educación, digamos, tanto en carrera de formación inicial como el departamento... la educación misma donde están ubicados los ramos de educación propiamente tal, donde todavía no hay una calidad institucional al respecto... cómo está organizado. De hecho es una discusión que hasta el día de hoy está pendiente. Lo que te quiero decir que este requerimiento además nos pilla en un proceso de cambio digamos, ¿hacia dónde?, todavía no lo tenemos claro

Parti02-U1: ...los estándares están entre paréntesis están siendo vistos, pensados por un grupo reducido de personas, pero la discusión central de fondo de la institución está en otro foco y los estándares por ahora son una complicación adicional y más vale no hacemos cargo por ahora, no estamos en condiciones, por ahora. Mi mirada creo que, o sea, creo que eso es lo que se acerca más a lo que estaría ocurriendo, desde mi mirada. (...) Ahora, también pienso que los estándares por sí solos no resuelven las cosas, no... los estándares no ofrecen una organización y en ese sentido...

Parti03-U1: ...no es tan así, yo creo que el hecho que hayan aparecido los estándares nos puede permitir propiciar un escenario para generar cambios, solicitar los cambios, programarlos, diseñarlos. Ahora, necesariamente para poder implementar esto hay que hacer modificaciones de fondo; tampoco podemos engañarnos.

Parti02-U1: ... cuando los juntamos todos (*los estándares*), probablemente tenemos los problemas que estamos planteando en el

sentido que tenemos que reestructurarlo todo, tenemos que extender la duración de la carrera, es un costo altísimo, no podemos hacer cargo de los estándares, desde todos los estándares.

Jef-U4: La verdad es que se nos conjugaron muchas cosas que nos llevaron a tomar la decisión de que teníamos que reestructurarnos. Estuvimos, además, visitando distintas universidades y colegios en los Estados Unidos y nos dimos cuenta de la importancia de la especialización de los profesores; entonces vamos a cambiar un poquitito la estructura de los que estamos ofreciendo actualmente, para poder meternos en estas cuatro áreas específicas. Bueno los estándares llegaron en el minuto que estábamos haciendo todos estos cambios.

Jef-U2: ...entrar de un viaje... y ya nos aprobaron el... llegamos de Santiago e inmediatamente yo pedí entrevista con el Vicerrector Académico. Yo le decía mire: "hay una nueva estructura académica, hay una nueva estructura hasta sexto", por lo tanto, ya el que tenemos, que está decretado, incluso ya fue visto por los pares evaluadores cuando nos vinieron a ver, lo encontraron bueno pero nosotros dijimos que, ya estaba obsoleto no estaba ni siquiera aplicado porque lo íbamos a aplicar el 2011. Entonces ahora, a raíz de los estándares pedimos a la Vicerrectoría que nos dé la oportunidad de empezar a instarlo el 2012, y lo vamos a mirar a la luz de los estándares

Parti01-U2: ... aún cuando la carrera esté acreditada por cinco años, resulta insostenible que la carrera se mantenga de la misma forma durante los cinco años siguientes, dado que tiene que reformular su plan de formación pensando en que en seis o siete años más va a estar ofreciendo a la sociedad profesores que tienen que hacerse cargo de 1º básico a 6º básico solamente.

Parti01-U3: Pero mi temor grande es qué es lo que pasa aunque nuestros egresados logran estas competencias, ingresa al sistema y ¿va a ser capaz de movilizar al sistema?, o qué es lo que como Estado realmente para mejorar el sistema. Aquí realmente tiene que haber una reingeniería absoluta...

Parte03-U3: Al plantearle toda la situación, la verdad es que dijo: "son nuestros estudiantes y son"; y por ejemplo crear más secciones (...) Entonces dijo "es inviable para nosotros tener más secciones", o sea, le dijeron a Parte02-U3 "es más barato comprarle ¿cuántos microscopios necesitas?, que crear más secciones"; o sea, haga la solicitud de sus microscopios.

Parte03-U3: Yo creo que el tema de las autoridades y las disposiciones son un tema que el MINEDUC, debiera ya estar... yo me imagino que ya están en conversaciones, pero no sé si con mucha claridad porque la verdad es que no hay ninguna disposición; yo por lo menos no veo ninguna y quedé muy preocupada

Parte03-U3: ... la modalidad que estamos implementando es llevarlo a un modo de bachillerato, y ese bachillerato va a llevar al estudiante a la carrera, dando su PSU, y dando la PSU con un puntaje adecuado para ingreso. Pero eso que fue una iniciativa bastante particular, debiera ser una iniciativa que sea parte de lo que viene a la mano de la política pública, porque las carreras de pedagogía en nuestra Facultad de Educación, no son pedagogías fáciles de cerrar. Somos la carrera y Facultad que tiene más ingreso en la universidad. Yo veo que más que una amenaza es una desinformación de parte de las autoridades, más que otra cosa.

Rúbrica

Jef-U1: Finalmente para meterse a hacer eso, hay que, no sé si a lo mejor hay que capacitar a algunos para que todos estemos haciendo... armar los mismos tipos de rúbrica, porque si no estamos entendiendo cosas distintas y no vamos a tener los mismos productos, hay que socializarlo a lo mejor hay que traer a alguien que nos capacite, etc.

Jef-U1: ...necesitamos hacer una rúbrica, para ver los distintos niveles de logro, vamos a estar por lo menos un año entero haciéndolo, todos dedicado a esto. Eso significa dejar de lado otras funciones que estamos haciendo a diario aquí mismo.

Parte03-U3: Estamos de acuerdo en que el estándar no se calibra, si el estándar no es el que se calibra sino que los niveles de desempeño, desde la perspectiva que el estándar es un ámbito del saber del futuro profesor; que diseña, que enseña geometría... es un ámbito y en el cual yo creo que estamos todos de acuerdo, que eso es lo que debe hacer un profesor. Pero de ahí a plantearnos si el estándar en sí mismo en un techo o es lo mínimo, es un ámbito. Lo que hay que definir ahora son niveles de desempeño

Estándar vara

Jef-U3: Ése es el piso, si era piso, si era tope, qué es lo que era, ahí, o por lo menos a esa barrera tienen que llegar todos, todos esos alumnos, y de eso nos tenemos que hacer cargo cien por ciento.

Jef-U3: ... hay algunos estándares que nosotros podemos decir: "nuestro egresado esto lo tiene"; nuestro egresado esto lo tiene...no, le falta. O, esto no lo tiene.

Parti01-U3: yo no estoy conforme con lo que hemos logrado con nuestros alumnos, que yo creo que estamos lejos (estoy hablando sólo de matemáticas), yo creo que estamos lejos de lo que hemos logrado con nuestros alumnos con lo que aquí está planteado.

Parte02-U3: Bueno, la verdad es que nosotros hemos conversado, y los estándares así totalmente aislados de cualquier contexto encontramos que están bien, no son exagerados, en realidad por una cuestión de que uno por ese afán de la mejora y que la cosa vaya, digamos, subiendo y no bajando, los estándares en sí no están malos están buenos, y debieran ser el piso y no el tope o el trayecto de la escalera, como quieran llamarlo, pero en ningún caso el tope, porque si lo ponemos como tope quiere decir que ya limitamos a todos o sea hasta aquí no nomas, no hay nada nuevo que aprender, no hay nada nuevo que mejorar, así que como tope no.

Jef-U1: ...es exigente para los parámetros que tienen hoy en día las universidades, estamos formándonos solamente para esos cuatros subsectores.

Jef-U4: ...nosotros creemos que se pueden enseñar, o sea, que nosotros podemos incluirlos en la malla y se pueden enseñar, no estamos tan seguras de que los puedan alcanzar todos al momento del egreso. Creemos que hay algunos que a lo mejor podrían llegar a su plenitud o a su consolidación con ciertos años de experiencia, que en el fondo se podrían aprender o "aprehender" incorporar, digamos en forma un poquito más teórica al egreso.

Parte04-U4: ...yo creo que es logable.

Parte04-U4: ...lo otro que quería agregar, volviendo un poco, yo creo que sí, los estándares son ambiciosos, pero yo creo que son logables, absolutamente, y yo creo que si queremos generar un cambio en educación como ha sido la preocupación constante, yo creo que tenemos que ir para allá; ahora en educación las cosas no se dan en un año, ni en un mes, ni en dos meses...

Jef-U2: yo diría que, dependiendo de los sectores de aprendizaje, estaría oscilando, que nosotros estaríamos llegando en los estándares, estaríamos alcanzando... hasta yo creo, que a un setenta y cinco por ciento.

Estándar vara real

Jef-U3: en las condiciones hoy día de ingreso, bajo. Muy lejano cuando ingresan nuestros estudiantes. Cuando egresan nosotros tenemos algunos elementos del estándar y otros que se nos quedan abajo todavía, y tenemos que preocuparnos porque todos tienen que llegar al estándar.

Parti02-U3: yo creo que no, que no están para nada resueltos. Creo que efectivamente hay cosas que hacer.

Parte02-U3: Ahora hay que ser realistas, y estos estándares no están en la estratosfera, estos estándares están aquí en la tierra con personas y con regiones y con características propias y con universidades que tienen sus propias características además, y en ese sentido, uno tiene que analizar con que materia prima uno parte, yo siempre digo materia prima a los estudiantes que uno recibe, y justamente el pensar a lo mejor en subir 30 puntos o 20 puntos para el ingreso a la universidad, la verdad es que yo no creo que haga gran diferencia, porque comentábamos que muchos de nosotros hemos tenido experiencias donde los recursos en general son mayores para aquellos que tienen más dificultades y cuando hay un profesor que medie como corresponde además, entonces a esos que se encuentran abajo igual logre subirse, es decir, si me preguntan en un minuto yo hice clases en una universidad privada y yo tenía todo el material que quería por cada uno de mis estudiantes y esos estudiantes eran iguales en PSU o más bajos que los que recibíamos acá, sin embargo, en un tiempo similar se podía avanzar más.

Parte02-U3: ahhh, Yo creo que en algunos estándares estamos incluso por sobre la media, pero hay otros que a lo mejor estamos ahí en el límite

Jef-U2: ... nosotros no pensamos que son exigentes, pensamos que son los adecuados para mejorar, y es lo que deben saber los estudiantes, porque es lo que está instalado en el currículum actual; sino que la atención nuestra es nuestros estudiantes que ingresan con los puntajes que traen, no traen las conductas de entrada...

Parti02-U1: Ahora, si es que de cualquier modo digamos, si miro cada uno de los estándares aisladamente, pienso que son alcanzables dada ciertas reestructuraciones como las que hemos conversado en relación a la malla curricular. Si miro los estándares en global probablemente si halla un salto cualitativo mucho más... un salto cualitativo significativo entre el horizonte máximo alcanzable y los estándares. Creo que en ese sentido desde el punto... desde nuestra posición actual, creo que los estándares están lejos, entendidos como una globalidad. Ahora, por qué están lejos, porque lamentablemente estamos inmersos en un proceso circular de formación, de educación de personas.

Parte01-U1: Mira yo creo que el momento que estamos viviendo, con nuestros estudiantes por lo menos en lo que yo he revisado en matemáticas, tendría que considerar en este momento como máximo.

Parte01-U1: En este minuto no, en esta universidad con los estudiantes que tenemos no. ¿Por qué?, porque las actividades curriculares que tenemos en este minuto para los estudiantes, alumnos generalistas, son tres. Con tres asignaturas comprenderás que no lo alcanzamos jamás, lo que sí después agregamos seis que corresponden a la mención.

Parti01-U1: ... al inicio de la formación de los profesores por cierto que un máximo y en la medida que vamos avanzando vamos viendo cómo se van logrando los estándares. Ahora, como te digo son un mínimo, podrían ser un mínimo al final del proceso de formación (...) Rescato, sin embargo, que la universidad ha hecho esfuerzos de que se sienten las bases para poder responder bien a un corto o mediano plazo.

Parte01-U1: ... nosotros recibimos alumnos carenciados de estos conocimientos básicos. Si lo miramos fríamente, no pensando en nuestros estudiantes, los estándares que aquí están corresponden a las competencias que debieran tener de entrada los estudiantes, en la parte contenido, en la parte de disciplinar neta. A eso, si recibiéramos alumnos bien formados con la básica que corresponde sería un mínimo, porque tendríamos que agregarle cómo evaluar, cómo es la gestión de clases, o sea, lo que corresponde a un profesor.

Parti03-U1: ... Ahora, lo que demandan los estándares es (...) un grado de profundidad mayor, no sólo en el caso, poniendo un ejemplo: un caso de literatura o gramática de acuerdo a los estándares, lo que tenemos cubierto hoy es una aproximación introductoria, general a esas áreas, digamos, pero lo que demandan los estándares es un trabajo mucho más profundo. En ese sentido a lo que la universidad haya hecho debería hacer un esfuerzo mayor.

Parte02-U4: los estándares piden algo que requiere de bastante experiencia, no sé si se va a lograr sólo con la formación inicial, o sea, el estándar está apuntado a un muy buen profesor entonces en la parte del saber hacer, o sea, ahí hay algo que a lo mejor no sé si son tan logrables al finalizar la formación, si no que requiere de una súper buena meta.

Parte01-U4: son estándares que plantean como... cuando salen con lo mínimo que deberían saber, saber hacer no es tan mínimo, estamos pidiendo mucho; ¡está bien; debiera ser así, pero es mucho, es ambiciosa la meta.

Parte05-U4: Porque si uno piensa, a lo mejor están demasiado elevados respecto a la realidad, pero por otro lado, si tú haces unos estándares muy bajos no vas a conseguir que la realidad cambie, por ejemplo acá completamente en la universidad nos parece que son muy exigentes.

Parte01-U4: "nos gustan estos estándares", o sea sí, son ambiciosos, son grandes...un desafío y todo, pero "nos gustan", porque eso nos hace seguir elevando la vara y además, en el fondo, no se trata de nivelar para abajo sino que nivelar para arriba.

Parte05-U4: no me reconozco en eso que dices que no son logrables por cualquier profesor, yo creo que sí son logrables, sí son logrables; eso yo lo cambiaría,

Parte06-U4: También lo comparto plenamente..., además que le da un tinte demasiado negativo oído así como lo dijiste...

Utilidad del estándar

Jef-U3: ... hoy día nosotros sabemos que tenemos ciertas debilidades, y esas debilidades las tenemos que resolver haciendo ajustes en el itinerario, haciendo precisiones, considerando aspectos que hoy día los estándares nos están demandando y que nosotros no los teníamos visualizados.

Parte01-U3: ... el estándar como instrumento, como piso, como vara, como se ha dicho aquí, por lo mismo que se tiene que trabajar. Si eso se pudiera desarrollar y se pudiera trabajar, yo me imagino que a futuro lo que se tendría que visualizar son mejoras significativas a lo que es la disciplina.

Jef-U2: ... yo siento que por primera vez, nos están dando herramientas como para hacer un... rediseño con cosas muy específicas, en cuanto a la didáctica y a la disciplina, y más encima que están integradas, entonces es una herramienta muy poderosa que no se puede perder, que según nuestro juicio, que se debe instalar. Pero sí la tensión es nuestra, como Universidad, como carrera, que nosotros tenemos que hacer algo, para que nuestros estudiantes enganchen con esto, y eso es tarea nuestra y queremos abordarla; y ya tenemos ahí varias ideas que las estamos propiciando, porque de hecho nosotros el rediseño actual...o sea tenemos un rediseño aprobado y que tendría que entrar el 2011. Y de acuerdo a los estándares, inmediatamente pedimos a la Vicerrectoría un aplazamiento de la aplicación del rediseño, porque vamos a tomar como referente los estándares, para readecuar el rediseño.

Parti02-U2: a ver, yo creo que los estándares ordenan situaciones que regularmente se han realizado, por lo menos en mi carrera, sólo que ahora quedan muy marcados, cierto, muy declarados, entonces eso fuerza a que efectivamente los programas de estudios estén debidamente identificados.

Parte01-U2: es más un planteamiento de orden, de lógica a seguir. En ese sentido veo yo el beneficio de los escenarios.

Parte02-U2: yo concuerdo con lo que dicen mis colegas. Yo creo que son importantísimos, porque nos dan así como una pauta de un camino a seguir y de qué esperamos nosotros de nuestros egresados.

Parti02-U2: la idea es que instalándose los estándares necesariamente tiene que haber ajustes en los planes de estudios, cierto, en la cual estén todos los académicos involucrados en la carrera, cierto, en conocimiento de, y efectivamente desarrollen las temáticas o las competencias, cierto, que apunten al logro estos estándares.

Parte01-U1: ...de formación general; electivos, más los propios de la carrera. Entonces tendríamos que empezar a dar nuevos pesos específico y hacer nuevas propuestas, lo que amerita entonces a hacer una revisión y una reformulación del modelo sancionado en la universidad

Parti03-U1: no es tan así, yo creo que el hecho que hayan aparecido los estándares nos puede permitir propiciar un escenario para generar cambios, solicitar los cambios, programarlos, diseñarlos.

Parti02-U1: Mi experiencia me dice hasta el minuto, que como grupo, como parte de este piloto, pilotaje digamos, hemos tenido esta discusión más o menos profunda respecto de la implicancia que tienen los estándares para la estructura y para el plan de formación, etc., pero yo no sé si esta misma discusión se ha dado en este nivel político de la universidad.

Parte01-U1: Es cierto, nos da pista como para decir: "mire, como nosotros sabemos que están los estándares vamos a tratar de mejorar nuestro plan de estudio, nuestra malla curricular, en base a lo que se nos está estipulando", pero eso amerita un trabajo detenido y consensuado con los académicos de la carrera.

Parti01-U1: Lo que nos asegura es que hay un piso a partir del cual podemos conversar o discutir como país respecto a cuál es la calidad de la formación de los profesores, pero como te digo eso ya eso es parte del proceso que desarrolle cada universidad

Parti01-U1: Ahora, sin duda tiene que haber una discusión al interior de la universidad, para poder reunir todas estas variables que te hacen estar unidos; nos hemos visto interpelados por muchos programas en estos momentos y por muchos procesos internos, entonces también hay una proyección no solamente cómo considerar estas variables, sino también en términos de tiempo que necesitamos para poder atender este proceso.

Parti01-U1: Los estándares significan eso para la universidad, personalmente creo que es un proceso de aprendizaje, de organización, de articulación de los distintos planes; no solamente en términos de formación inicial.

Parte02-U4: ... no podemos hacernos cargo del planeta... es decir: "a ver, para llegar a estos estándares de un profesor ideal y mejorar la situación del país, no podemos hacernos cargo de todos los alumnos que quieren ser profesor, sino que tenemos que hacernos cargo de los alumnos que quieren ser profesor y son los mejores potenciales para eso" Yo creo que éstos estándares nos van a servir para avalar esta postura. Y eso yo creo sí va ser súper interesante, de ver cómo se va a manejar.

Utilidad del estándar para clarificar el proceso de formación

Jef-U3: Sí, si contribuirían, no sólo a nosotros, sino que a todos. Si nosotros pensamos en un estándar a nivel país en una política pública, tenemos que mirar al lado. Uno sabe lo que forma y que a lo mejor nuestros estudiantes están uno o dos peldaños más arriba que otros; pero si tenemos algo que nos apoye, a todas las instituciones formadoras, bienvenido es, porque finalmente cuando tú estás en el medio, es una responsabilidad social enorme.

Parte01-U3: ¿Cuál va a ser el aporte de los estándares?, es que nos va a exigir volver a re-mirar, y aquello que no estaba explícito, explicitar. Y el estándar hoy día, al interior de la universidad, va a exigir a la universidad también que nos de cierta autonomía para que

podamos intervenir los currículos que estamos desarrollando. Eso es como lo que viene a aportar el estándar, al menos para nosotros.

Parti01-U3: [Razones Autoridad] Me lleva necesariamente a pensar si lo que yo estoy haciendo responde o no responde a la exigencia que eventualmente se tendría que plantear en el momento en que se transforme en política pública. Y eso entonces es lo que me obliga a hacer las modificaciones, las adecuaciones y todos los cambios que sean necesarios, y eso para mí es muy valioso

Parte02-U3: ¿Cómo veo que los estándares podrían de alguna forma ayudar?, que si como bien dice Parti01-U3, se transforma en una política pública, a veces ciertas exigencias o solicitudes que uno hace desde la carrera a la institución, pueden tener mayor apoyo o fuerza porque no siempre las instituciones en sí entienden la necesidad y la solicitud que está ocurriendo desde abajo, desde las carreras (...) yo que podría constituir un buen fundamento los estándares, para realizar las exigencias que se requieren y los aportes, y el apoyo de parte de la institución.

Parti02-U3: Sí, porque representa una posibilidad de poder tener una alternativa con la institución para poder implementar, apoyar, etc.

Jef-U1: confunde, nosotros no tenemos claridad ahora qué hacer, habría que cambiar mejor porque esto igual hay que verlo proyectivamente que cuando ingresan a cuatro años más; porque el 2018 se supone que se pone en vigencia la Ley y nosotros, claro cómo nos movemos entonces para ese escenario. No podemos esperar... estamos un poco impacientes respecto de lo que hacemos.

Jef-U1: ... Lorena (Meckes) le contestó que estos estándares estaban hechos de primero a sexto y todos los profesores de primero a sexto van a tener que saber estos cuatro subsectores, y nosotros como que recién nos quedamos... así como que "ahhhhhh, no, no podemos". Eso como que no lo tenemos claro, qué se espera entonces. A mí donde me entra la duda y no tengo claridad respecto de eso, es porque finalmente igual estamos haciendo postítulos de mención en un área, estamos como financiados por el CPEIP en estudio y comprensión de la naturaleza y otros lenguajes.

Parti03-U1: ... no hay una coyuntura que nos permita trabajar, por ejemplo, la didáctica, currículum o la evaluación desde los requerimientos que nos imponen los estándares (...) Entonces cuando nos hacemos cargo desde la mención, por ejemplo, ahí se producen ciertas incoherencias digamos, en términos de poder trabajar con esos aprendizajes sólidos que deberían tener, finalmente no es así; entonces es una pregunta: ¿cómo visualizamos estos estándares a la luz de la malla que tenemos ahora?... ahí donde el polvorín explota... hay varias manos metidas en la formación del estudiante...

Parte01-U1: ...en este minuto nosotros no estamos ofreciendo la mención de ciencia de sociedad, por lo tanto, no nos estamos dando cuenta de lo que está estipulado en los estándares para ese subsector; es más, en ese sentido nosotros tenemos dos actividades curriculares que dan cuenta solamente para este subsector.

Parte01-U1: Eso fuerza el modelo de formación que tenemos, que está por un lado los ramos del departamento de educación, están optativos...

Jef-U4: Bueno me parece que sí, de alguna manera el mismo hecho de que estamos reestudiando los programas es una reorganización de los contenidos y de los objetivos que queremos lograr.

Jef-U2: A ver... organizarlo sí, nos da hartos insumos; de hecho nosotros pensábamos y mirábamos y decíamos "aquí para hacer los programas de asignaturas está pero sumamente claro la parte de la disciplina y la parte de la didáctica", (...) Entonces, estos estándares, como están contruidos, nos permitiría qué cosa: que el profesor que haga la didáctica y que el profesor que haga la disciplina tiene que hacer un modelamiento, sí o sí, porque ahí dice el qué y el cómo hacerlo.

Parti02-U2: ...creo que más que clarificar es ordenar, secuenciar, porque uno que es profesor antiguo sabe que una buena clase puede ser una clase tradicional, (...) ordenar de tal forma que ahora con los estándares esté bien clarificadito, sabemos a dónde vamos, sabemos cuál es el norte, entonces, es ordenarlo para ir logrando las competencias que apuntan al estándar final.

Parti01-U2: Yo creo que clarifican y ayudan en la medida que cuantifican, y no más que eso, cuantifican los volúmenes de conocimientos que debería tener el egresado de Educación General Básica. Y eso nos plantea a nosotros la interrogante del cómo vamos a hacer para que los alumnos tengan esos conocimientos descritos en la malla.

Demanda de más Estado

Jef-U1: ... yo creo que no hay un lineamiento claro desde la política pública, desde el Gobierno, que diga "éstos son más o menos los pasos a seguir", como "esto es lo que planteamos nosotros"

Jef-U1: ... a lo mejor, si la política pública establece que éste profesor de básica ahora sólo va hacer estos cuatro subsectores y a lo mejor uno más (...) hasta que no haya una directriz clara desde las políticas públicas, nosotros no podemos, o sea, es una decisión que tiene que tomar la institución, así es que si dice nosotros vamos a empezar a formar solamente estos cuatro o no.

Parti01-U1: hay una situación de política de estado respecto de si queremos asegurar que todo el sistema funcione, debiera ser no concursables, sino que debieran estar todas las instituciones en aquello; ésa es al menos mi postura estoy dando una visión interna y externa de lo que pueda pasar con los estándares.

Parti01-U1: ... ciertas condiciones con las cuales no contamos hoy día, o sea la fijación de estándares por ejemplo en Estados Unidos, en los países bajos ha sido, donde el Estado ha asumido un rol fundamental, ha tomado un control un estado muy fuerte en términos efectivos, muy centralizado.

Parti01-U1: no podemos esperar que el Estado nos genere todas las condiciones, porque si no, no vamos a hacer nada, y dentro de las universidades son sus académicos, y eso tiene que ver con las políticas institucionales respecto de la formación y contratación de sus académicos.

Perfil de egreso.

En los grupos de discusión el desarrollo de este tema tiene por objeto hacer un contraste entre el perfil de egreso de la carrera y los estándares, en términos de evaluación, definición y cumplimiento del perfil.

La necesidad de ajustar los perfiles de egreso debido a los estándares, es materia de interés en dos de las cuatro universidades. En la U2 se justifican los cambios producto que al perfil le haría falta una actualización ya que correspondería a una definición realizada hace cerca de una década. En todo caso, el plan de formación si estaría ajustado a los requerimientos actuales y por ello se señala que las definiciones de la carrera de pedagogía superan a lo contenido en el perfil. En esta universidad, una vez más se pone el acento en deberían ser los alumnos los que se deben adecuar a las estructuras vigentes (a los establecimientos educacionales y sus formas de organización) y así como se señalaron los efectos en la formación que tienen ciertas conductas de entrada de los alumnos, se centra en ellos la debilidad del programa de formación y, por tanto, no se ve la oportunidad de generar a partir de ellos modificaciones al sistema educacional. Si bien no todos los participantes concuerdan con esta postura, la expresión es concurrente.

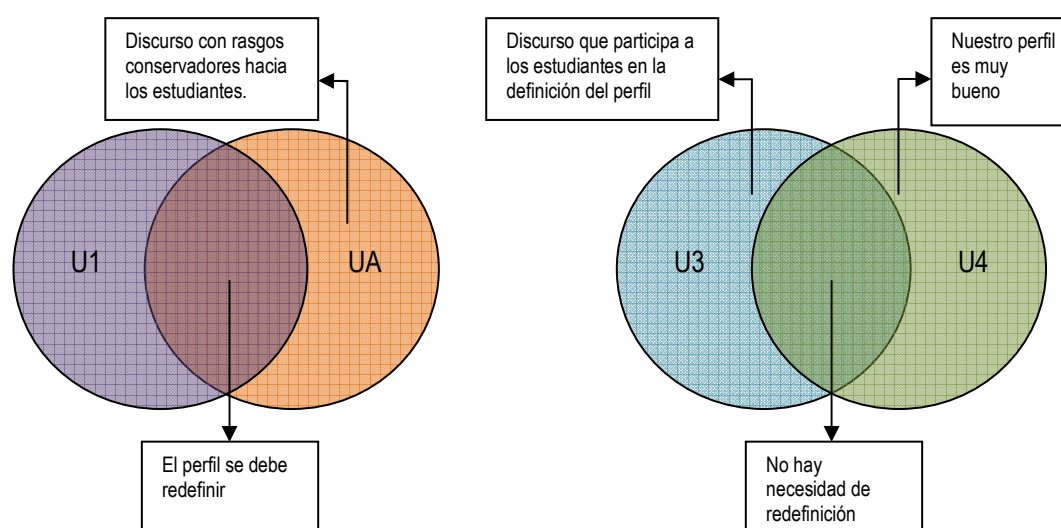
Distinta es la situación de lo que ocurre en la U3, donde la participación de los alumnos se observa como una fuente de información que aporta a las definiciones de la universidad. Además, las orientaciones que entrega el MINEDUC son atendidas y cristalizadas en su proyecto educacional. Considerando lo anterior, en el discurso de la universidad se expresa que el perfil de egreso se ajusta a los estándares de formación inicial.

La posición de la U1 está en el extremo argumentativo, sobre todo cuando en su discurso se expresa que se debe generar un nuevo perfil, es decir no alcanza solo la modificación, es necesario levantar algo nuevo. En el contraste entre el perfil y los estándares, se aprecia la valoración a la definición que hacen los estándares de lenguaje y matemática en relación con las habilidades pedagógicas.

Finalmente, en la U4 se valora que el perfil fue trabajado por un cuerpo colegiado y es compartido por todos, es un perfil representativo de las expectativas académicas y que se inserta en el proyecto de la universidad, pero no existe pronunciamiento acerca de su adecuación a los estándares y se asume, por esta investigación, por la omisión discursiva, que no requiere modificación.

Puntos de intersección para perfil de egreso

Ilustración 20



Referencias

Perfil de egreso

Parti01-U2: yo creo que la carrera, estamos hablando de Educación General Básica, la carrera es más que su perfil, en términos de que la estructura de su plan de formación no queda, a mi juicio, suficientemente reflejada en el perfil. Éste tiene todavía declaraciones de carácter un tanto románticas sobre algún nivel de deber ser, y no explicita de modo muy concreto las competencias que finalmente debiera tener, o de hecho muestra el egresado de educación básica en este momento.

Parti02-U2: Claro, porque el perfil de la carrera, recordemos que esta carrera comenzaba el año 2000; 2001, entonces naturalmente ese perfil como dice Parti01-U2, no se ajusta a las competencias que los estudiantes han logrado al final del proceso.

Parti02-U2: ... lo primero que el chico debe conocer cuál es la misión de esa unidad educativa y con lo primero que se encuentran con el tipo de profesional, qué valores tienen; entonces si nosotros no tenemos claridad respecto a lo que además de la parte disciplinar que le vamos a entregar, cierto, si no tenemos claridad tampoco en nuestro perfil de qué tipo de egresado vamos a mandar al mercado obviamente... seguramente podrían ser muy buenos disciplinariamente, pero, profesores egresados, cierto, que no se van a ajustar a los requerimientos de determinadas unidades educativas.

Parte03-U2: Entonces hay que adecuar el perfil y hay que adecuar el plan de estudio.

Parti01-U2: debieran permitir (*los estándares*) evaluar efectivamente, dado que los estándares lo que nos dicen es el qué debe saber, qué debe conocer, que debe... hasta ahí no más porque en realidad no van más allá de eso.

Parte03-U3: bueno, nuestro perfil se hizo, digamos, en un momento en el cual venía todo esto del Ministerio por las disciplinas, las menciones. Por lo tanto, siempre en alianza con el MINEDUC, tanto por formación continua como por otras vías de programas, siempre hemos estado encuentro yo de la mano con el MINEDUC en términos de ir a la mano a la vez con la política. Entonces, por ejemplo, nuestro perfil fue actualizado en función de la especialidad, por lo tanto, del itinerario que actualmente está en desarrollo, tiene una fuerte presencia el dominio disciplinar, que recoge el nuevo perfil y que antes estaba basado en la reflexión, la capacidad crítica para aprender, etc., que ahora se refuerza con el dominio disciplinar. Entonces yo encuentro que sí, digamos, es coherente con lo que ahora se plantea con los estándares.

Parte03-U3: yo creo que sí se ajusta, pero ahora con el tema de los seis años de educación básica, educación primaria, nos vuelve a cambiar el contexto en la cual vamos a nuevamente "re-mirar" el perfil, porque está diseñado para...de 1º a 8º básico muy marcado en las especialidades de 5º a 8º. O sea, ahora igual implica este cambio re-mirar desde la lógica que tiene el profesor de educación básica que es más global, integrada, no disciplinar, digamos, por sí sola.

Parte02-U3: ... una cosa que se recogió por parte del los estudiantes era que ellos a pesar de que tenían como título tomar una especialidad, encontraban que quedaban un poco débiles en su formación; entonces cuando se reestructuró el itinerario formativo de la carrera, se consideró esa información que generaron los propios estudiantes, egresados, qué se yo, justo también mirando lo que pasaba en nuestro entorno.

Parti03-U1: si estamos hablando dentro perfil de egreso, estaríamos dándonos cuenta del desarrollo de ciertas habilidades pedagógicas solamente, en cambio el contenido en los estándares, los contenidos de distintas áreas es bastante fuerte y define, precisa aquellas habilidades pedagógicas que están insertas en el caso de matemáticas y lenguaje, dentro del desarrollo de ciertos contenidos operativos a la disciplina.

Parti02-U1: yo pienso que los estándares implican una exigencia nueva de relevancia en relación a su presencia en el perfil de egreso, en comparación con lo que actualmente tenemos.

Parte01-U1: es que estos estándares como están, la verdad es que nos implican generar un nuevo perfil de egreso, o sea, ya nos dimos cuenta que para poder dar respuesta, tenemos que formular un nuevo perfil de egreso.

Parte02-U4: ... hace cuatro años atrás se hizo un trabajo colegiado en función de revisarlo y definirlo, y trabajamos en el fondo todos los profesores con jornada; es un perfil bastante como compartido, porque no es un perfil impuesto, si no que es un perfil que surgió de un trabajo en conjunto entonces...aclarando eso, ¡es un muy buen perfil!

Parte03-U4: es un perfil que nos representa mucho por el proyecto educativo desde la Universidad no sólo de nuestra escuela de pedagogía, sino que en general la universidad tiene un proyecto educativo que se plasma muy bien me parece a mí en cada Escuela o Facultad que hay en la universidad, y en el caso del perfil de Pedagogía nos importa mucho justamente...

Malla de formación.

El discurso acerca de la malla de formación no solo presenta intersecciones entre las instituciones de la muestra, también con otras dimensiones del estudio, las posiciones discursivas son, además, coherentes con lo planteado anteriormente por los participantes. Sin embargo, existe algún nivel de inflexión en el discurso de la U1 en relación con lo que se ha planteado anteriormente; si bien en su discurso la implementación de los estándares se visualiza como algo muy lejano y de difícil acceso, al llevar la discusión a aspectos concretos, como la modificación de la malla, los participantes vislumbran un plan a seguir y un espacio sobre el que ellos podrían sentirse autónomos de otras decisiones; la idea de la implementación deja de ser entonces un imposible como se podía apreciar en los argumentos anteriores; ahora se reconoce como una debilidad la malla que se posee y sobre la que se debería realizar una modificación bastante importante. Además, en el discurso se expresan elementos de diagnóstico de la situación; es necesario contar con un centro de práctica propio, es necesario hacer la focalización de las actividades curriculares y la confección de una malla nueva, entre otros.

La forma en que se produce esta inflexión en el discurso de la U1 y el análisis del tema relacionado con la "Utilidad del Estándar", permite llenar de contenido el sentido utilitarista que se le da a esta política pública o, en este caso, a los estándares. Sobre las materias mencionadas en el párrafo anterior es que requieren y dicen (sin decirlo) los académicos que deben ser atendidas (demanda de centros de prácticas, focalización y modificación de la malla). Planteado así, en la forma que se ha dicho, con el rodeo que se realizó en torno al tema, permite que sea el estándar (como tercero externo en la relación) el que hace el planteamiento. Finalmente los académicos podrían señalar que es la política pública la que demanda centros de práctica, focalización de actividades o confección de nuevas mallas. ¿Por qué no plantearlo directamente? Al parecer existe una crisis de legitimidad frente a las autoridades internas que imposibilitan acceder a la satisfacción de las demandas.

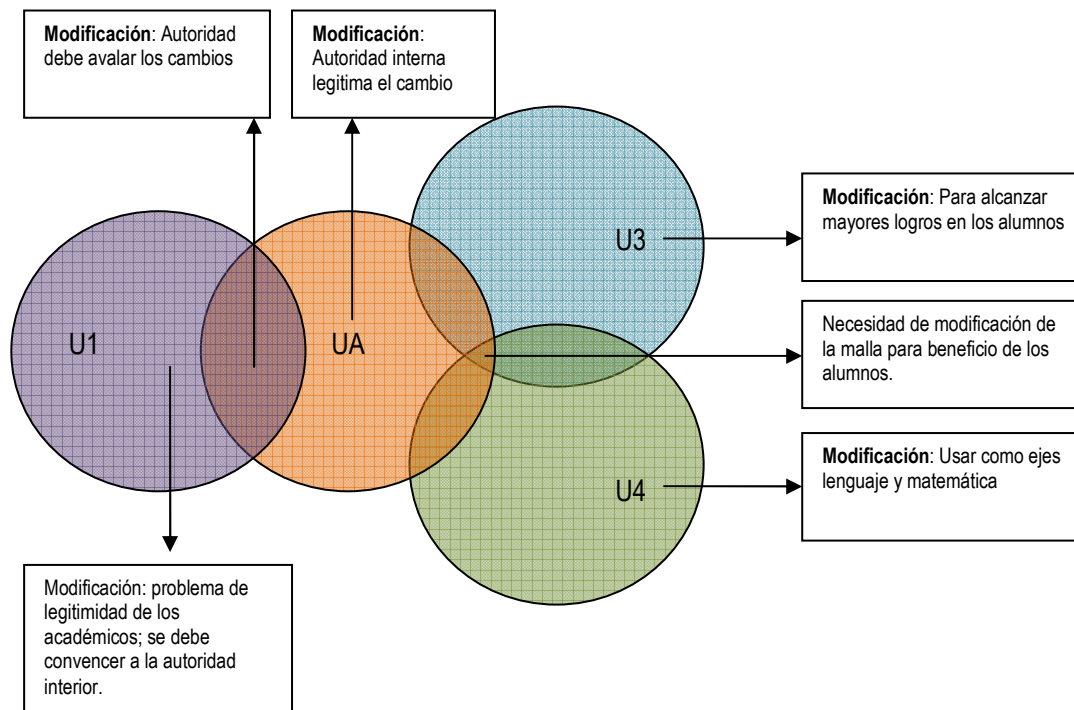
Para la U2 las diferencias en algunos sectores (lenguaje) de la malla y los estándares son abismales. Se reconoce que el problema de la malla existente se focaliza en el tema de la didáctica y que los estándares no lo resuelven por sí solos; es una modificación en la que, como académicos, deben trabajar. La seguridad de los planteamientos respecto de la modificación está dada porque la decisión ya ha sido tomada y respaldada por la autoridad máxima de la universidad y a partir de esa decisión, o de la expresión de ese tópico como argumento de verdad (la autoridad ya nos ha tomado la decisión de hacer los cambios), el consenso se cierra sobre la modificación. Esta situación respecto de la autoridad es la que debe conseguir la U1 y que explicaría que su discurso se exprese hacia la necesidad de modificaciones de la organización interna

En el discurso de la U3 se ha reconocido la necesidad de hacer modificaciones (en la sección destinada a la cobertura), sin embargo sus argumentos avanzan un paso más y manifiesta la preocupación acerca de los cambios internos y si con ellos se alcanzarán mayores logros en los estudiantes. Es decir, más allá de las formalidades, de la retórica necesaria para plantear los requerimientos a la autoridad institucional, en esta casa de estudios se pone el foco en el estudiante de pedagogía. Es decir, la modificación se reflexiona para el alumno, y el estándar es un medio para conseguir logros no un fin en sí mismo. Algo similar ocurre con la U2.

En la U4 la discusión aborda temas emergentes y la modificación de la malla se reflexiona no en función de los estándares sino de convicciones de los propios docentes. Se cree, en este sentido, que sería mejor estructurar un currículo en base a los ejes principales, como lenguaje y matemática, y las otras áreas de aprendizaje en función de estos ejes. En la U4 anteponen a la necesidad de modificación de la malla una visión estratégica que permitiría abarcar los distintos contenidos. Es importante señalar que esta postura fue expresada por una docente, especialista en ciencias.

Puntos de intersección para Malla de formación

Ilustración 21



Referencias

Modificación de la malla

Parte02-U2: ya, salieron con falencias (*los alumnos*), entonces bueno, ahora nos damos cuenta que a lo mejor son más o son menos, no sé, pero la malla tiene que ser modificada; sino es imposible llevarlo a cabo. (...) Por lo menos en lenguaje hay diferencias abismales (...) eso no significa que la malla que nosotros hemos tenido esté mala, si no que estaba hecha según los requerimientos que nosotros pensábamos y que eran necesarios para la buena formación de un profesional de la educación, eso.

Parte02-U2: ... la forma yo creo de ver la parte didáctica que es donde los alumnos tienen más falencia es que nosotros tengamos que modificar nuestra malla curricular, porque si seguimos exactamente como estamos ahora no vamos a lograr los objetivos que los estándares nos plantean, porque es imposible, si nosotros vemos la malla no hay por dónde

Parti01-U2: Y lo segundo que quiero decir, es que sí el tema se resuelve a través de la modificación de mallas, no lo están resolviendo los estándares, nos están diciendo el qué, el cómo lo vamos a hacer, es un tema en el cual ellos no incurrieron y esa parte me parece valiosa de los estándares.

Parti01-U2: Ayuda (*los estándares*) en términos de que vamos a tener que definir si va a ver una Didáctica de las Matemáticas 1, una Didáctica de las Matemáticas 2, una Didáctica de las Matemáticas 3, o si no bastará con uno, etc., en ese sentido ayuda.

Parte03-U2: Después de verificar el volumen de contenidos que tienen los estándares, obviamente tiene que ser modificada por si hay muchas cosas que nosotros no vemos en la actual malla.

Parti01-U2: Perdón, para hacerlo muy preciso, como la decisión política de un rediseño curricular en esta Universidad está tomada "vamos sí o sí" digamos en ese sentido...de hecho nuestro rediseño en términos de la competencias que va a asumir excedemos mucho, la verdad con mucho, porque conozco el tema, excedemos mucho los estándares propuestos en ciencias.

TODOS-U2: sí. (*Respuesta a la pregunta si la malla debe ser modificada*).

Jef-U1: Nosotros ya tenemos detectada esa debilidad de antemano, aún no teniendo mención en el área y de hecho dentro de nuestras propuestas está a la base la modificación a la malla.

Jef-U1: Hoy en día nuestra malla no podría dar cuenta de manera muy simple de los estándares, habría que hacer una adecuación no menor. De hecho yo estuve conversando ayer con el Vicerrector Académico en términos de que también pasa por definiciones políticas de la Institución, que están ancladas también yo creo con decisiones políticas a nivel macro...

Parte01-U1: **[Dilema suspensivo]** Entonces nos complica un poco el no tener todavía, no haber explicitado en su período, a manera que las políticas, la política institucional, se haga cargo de los requerimientos de estos estándares. Implica no solamente ampliar las actividades curriculares, sino que responder a ciertos factores que están incorporados, como tener centros de prácticas propios, una focalización diferente de las actividades curriculares y una reestructuración, una malla nueva que responda a lo que se está exigiendo.

Parti01-U3: Pero para mí el valor aquí adónde va: no lo que está declarado, sino que lo que estamos logrando con nuestros alumnos; ¿se acerca realmente a los estándares o no se acerca a los estándares? Y en el caso de que no se acerque o se acerquen medianamente, qué modificaciones voy a introducir, ya sea al plan curricular, ya sea a las prácticas pedagógicas; qué modificaciones voy a introducir para lograr mejores logros en relación a lo acá está planteado en los estándares.

Parte06-U4: (*discusión interna*) yo estoy pensando en el primer ciclo, desde la perspectiva que si yo pudiera, armaría un currículo no desglosado, sólo mantendría los ejes principales que es lenguaje y que es matemática. Desde esa perspectiva, las otras, en función de lo que es lenguaje y matemática.

Descripción del alumnado

Algunos tipos de argumentaciones podrían señalar que el problema de la educación, en general, radica en la responsabilidad que asume o no el que está inmediatamente antes del que sostiene un discurso. Así, para las educadoras de párvulos los responsables en los problemas de logros de los estudiantes podrán ser los padres, en el caso de la enseñanza básica serán las educadoras de párvulos, en el caso de la enseñanza media los docentes de educación básica y en el caso de la enseñanza superior los docentes de la enseñanza media. A su vez, se podrá comenzar nuevamente el ciclo señalando ahora que son los docentes preparados por las universidades aquellos responsables por la calidad de la educación. En síntesis, y para no dar más vueltas, aquí se encuentran ese tipo de argumentos que transfieren la responsabilidad por los fracasos a otros y que se atribuyen la responsabilidad por los logros. Pero también se encuentran elementos discursivos que reconocen la responsabilidad tanto de los logros (y la alegría de conseguirlos) como de los fracasos (y la frustración)

En la U3 la responsabilidad por la formación de los futuros profesores se asume independiente de las conductas o habilidades que los estudiantes tengan al inicio de sus carreras. Es decir, la preocupación por la manera en que llegan a los estudiantes a la carrera interesa a sus académicos, pero no se endosa a ese aspecto el cumplimiento de una formación de calidad. En el discurso de los académicos es posible apreciar confianza en su alumnado y preocupación por sus cuotas de responsabilidad para lograr las metas que se han propuesto. Sin embargo, interpelan al sistema y su gobierno, para que los alumnos formados en esa casa de estudios no terminen sólo en la idea de ir a la escuela a “hacer la pega”, ya que se reconoce que para el mejoramiento del sistema es necesario hacer esfuerzos adicionales y situaciones como las descrita (hacer la pega solamente) compromete el avance en la calidad de la educación.

Si bien se reconoce y aparece en el discurso los problemas de entrada que pueden traer los estudiantes de pedagogía y que ello impone un desafío en relación a los vacíos que la universidad, en la formación que entrega, debe cubrir, se reconoce que con esos estudiantes se hace difícil cumplir con los estándares. No obstante lo anterior, los académicos en su discurso rescatan que el cumplimiento de los estándares es un proceso que ocurrirá a lo largo de la carrera y destacan el compromiso social de los estudiantes para enfrentar situaciones complejas en la educación pública.

En la U2 el discurso de la entrevistada y en el grupo de discusión se centra, básicamente, en el problema que los estudiantes traen a la entrada de la carrera. Se opina que con ese tipo de conductas se puede hacer difícil el cumplimiento de los estándares y, al contrario de lo que sucede con la U3, la responsabilidad se centra en el estudiante. Si se interpretan los silencios discursivos en relación con las responsabilidades de la casa de estudio en la formación de los estudiantes, se podría señalar que la concepción es que el estudiante debería aprender solo.

El último elemento que es concordante con posiciones anteriores en el discurso expresado en esta universidad, es que se estima que es el estudiante el que debe estar a la altura de la sociedad en la que estamos viviendo. Por tanto, sobre el compartido diagnóstico que, entre otros, señala que el sistema educacional está en crisis, no se observa al estudiante como un potencial agente de cambio social. El discurso es, además, contradictorio, puesto que indica problemas de entrada de los alumnos que provienen de la misma sociedad frente a la que sus estudiantes deben estar a la “altura”. En este sentido se puede señalar que el discurso en la U2 es conservador respecto del orden establecido.

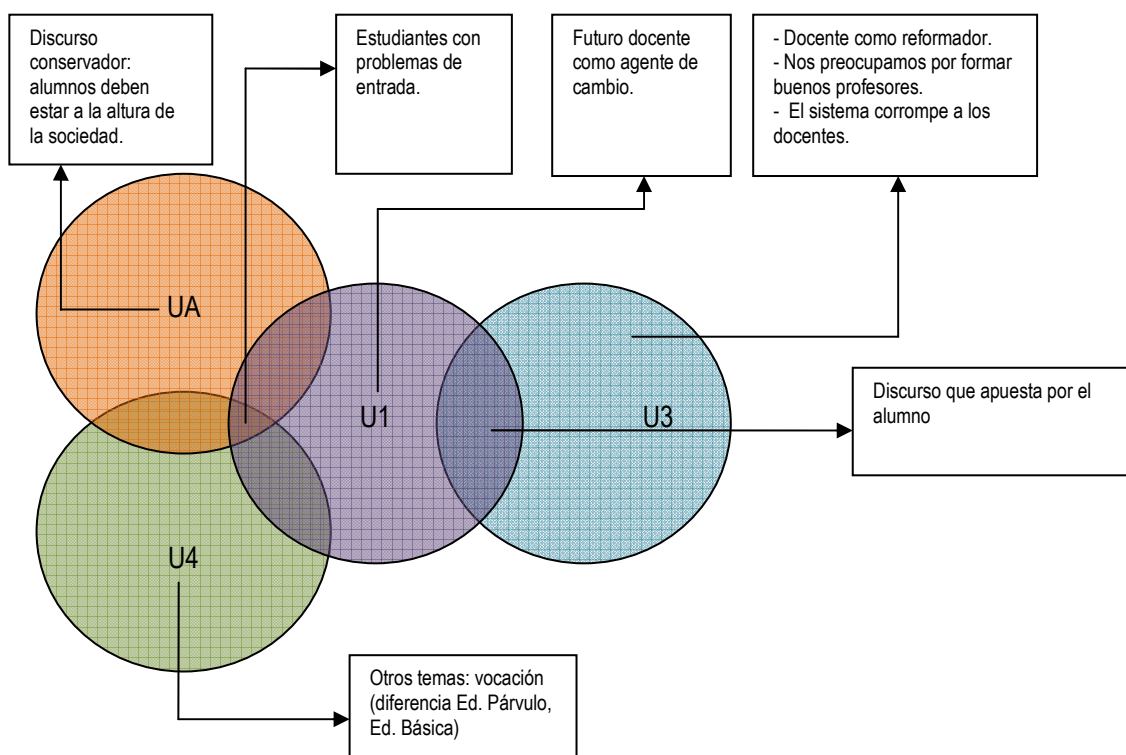
Para la U4 el diagnóstico acerca de la calidad de la educación compromete un desafío que, entre otros, desde los estándares, se deben atender para colaborar en su mejoramiento. De la misma manera se discute acerca de la calidad en relación a los conocimientos y habilidades que los estudiantes traen al ingreso a la carrera, y sería ese un escollo que se debe superar. El tema deriva luego hacia las

diferencias en los progresos de las estudiantes de educación parvularia y educación básica. Además, señalan la relevancia de la vocación de las estudiantes para ser buenos docentes.

Con todo, mientras la U2 piensa en el hándicap que traen los alumnos desde su enseñanza anterior, la U3 está pensando en el hándicap del sistema y cómo instala a los alumnos en ella. La U1 y U4 ocupan posiciones intermedias.

Puntos de intersección para Descripción del alumnado

Ilustración 22



Referencias

Descripción del alumnado
<p>Jef-U3: me sirve la respuesta del conocimiento inmediatamente, no es cierto, de enfoque general de ciencia, de conocimiento del medio; pero no me sirve que el estudiante dude y no tenga la respuesta.</p> <p>Parti01-U3: Pero a eso yo ahora contrapongo lo otro, yo no estoy conforme con lo que hemos logrado con nuestros alumnos, que yo creo que estamos lejos (estoy hablando sólo de matemáticas), yo creo que estamos lejos de lo que hemos logrado con nuestros alumnos con lo que aquí está planteado.</p> <p>Parte02-U3: ...ayer estuve en una evaluación de didáctica en comprensión del medio, y los chicos estuvieron presentando distintas actividades: obras de teatro, títeres, presentaciones grandotas, videos, salidas a terreno; como distintas posibilidades para trabajar las ciencias en contexto...en el nuestro. Y resulta que me parece bien potente e interesante como una actividad auténtica: ellos diseñando distintas posibilidades para evaluar tal cosa. Y eso me parece, y salen con ganas y dicen "sí aquí tenemos estas posibilidades, hemos aprendido esto por acá, aquí hemos visto no sé qué...", cuando van a los seminarios de práctica, así se pueden hacer las cosas"... un abanico de posibilidades de hacer las cosas.</p> <p>Parte02-U3: Ahí yo creo que también el Ministerio cuándo supervisa... que supervise o que monitoree, que acompañe, que haga este proceso de acompañamiento de nuestros estudiantes, a los egresados, no sólo a los nuestros, a todos; a los profesores principiantes. Cómo genera este proceso de acompañamiento a los nuevos profesionales de la educación; para qué, para que no caigan en esta idea</p>

de que es mejor quedarse haciendo lo mismo porque en definitiva eso es lo que la pega la lleva en esa escuela, no otra cosa.

Parti01-U3: ... yo recibo ciertos alumnos con ciertas condiciones de ingreso, pero independientemente de las condiciones de ingreso de los alumnos lo que me debe preocupar es cuáles son las condiciones de término, o cuál es la situación de término final.

Jef-U1: bueno en términos genéricos en educación en pedagogía, no tenemos a los mejores estudiantes, por lo tanto, vienen con ciertas habilidades deprimidas y todavía, yo creo que no lo veo tan rápido que nos demos el salto y que empiecen a entrar a la pedagogía estudiantes que tengan muy buen rendimiento. Entonces todavía tenemos un delta que tenemos que cubrir; no sé si pasa por las capacidades internas.

Jef-U1: ... no me queda tan claro que el estudiante, el egresado, teniendo éste estándar sea suficiente; o sea no por tenerlo a la mano dicho estándar es como... sí, tenemos todo solucionado. Yo creo que hay una distancia entre tenerlos y poder hacer una serie de cosas al respecto.

Parti01-U1: Ciertamente cuando recibimos un estudiante los conocimientos pedagógicos no los tiene, por lo tanto, tenemos que formarlo. Yo creo que al inicio de la formación de los profesores por cierto que un máximo y en la medida que vamos avanzando vamos viendo cómo se van logrando los estándares.

Parte01-U1: en este minuto no, en esta universidad con los estudiantes que tenemos no.

Parti01-U1: Una de los principales carencias en las cuales por lo menos yo he visto en mis estudiantes de práctica profesional que tienen con sus estudiantes, en base por cierto al dominio conceptual, dominio contenido de lo que son los contenidos que tiene que enseñar

Parti03-U1: ... hay una mirada que los estudiantes la recogen y a veces hasta desconfió que pueden llegar a poseerla, pero de absoluto compromiso con promover y acoger en situaciones de riesgo experiencias educativas con factores de dificultad bastante importante (...) sus estudiantes tienen una disposición mayor para enfrentar situaciones complejas en la educación pública.

Parti02-U1: ahora que lo veo en los alumnos en situaciones concretas profesionales o en las mismas prácticas, yo lo he visto y el sello no es algo que se declare, es algo que se hace, tiene que ver con algo con que se vive.

Jef-U2: Pero sí, lo que nos preocupa es las conductas de entrada que traen nuestros estudiantes.

Jef-U2: ... las conductas de entrada que traen estos niños, que nosotros necesitamos acá, para... mirando los estándares, vemos que allí podríamos tener algunos nudos, algunas tensiones en el sentido que tendríamos que instalar para dentro de los rediseños de las mallas, algunas asignaturas que sean como un propedéuticos, o como un ... como una nivelación para poder enfrentar los estándares y que vienen súper completos, y que por lo demás, nos parece muy bien que así sean (...) pero sí nos preocupa cómo nosotros vamos a cumplir con los estándares que son completos y complejos, y con la cantidad -con esos estudiantes- que traen todos esos... vacíos que traen acá; (...) tenemos dos asignaturas, en las cuáles nos hacemos cargo de esas deficiencias que traen los estudiantes, pero así y todo se nos hacen pocas.

Jef-U2: pero qué hacemos con esa mayoría de estudiantes que llega acá y que son alumnos de 500; ésa es nuestra realidad, somos una Universidad del Estado, en que los estudiantes generalmente vienen acá por el acceso a todas las garantías que se le pueden dar en términos de obtención de becas, y qué se yo.

Jef-U2: Antes en el paradigma conductista, ahora en el paradigma constructivista, entonces yo siento que los estudiantes van adquirir un conocimiento más acabado de la disciplina y el cómo enseñar esta disciplina, por lo tanto, van a poder resistir si el currículum se cambia

Jef-U2: Pero, reitero, como anteriormente lo hice, el hecho de que nuestro estudiantes llegan con ese... ese vacío que no... que según estudios dicen que los estudiantes, por lo menos aquí en U2, el Darc de nuestra Universidad hizo un estudio con alumnos que llegan a primer año, y resulta que saben el 40% del currículum de enseñanza media.

Parte02-U2: Yo estoy de acuerdo que se deben llevar a cabo, que son necesarios, y sobre todo nosotros en nuestros alumnos, que es un nivel medio bajo en cuanto a no sólo a lo económico si no que al nivel educacional.

Parte02-U2: Entonces, bueno, la carrera ha cambiado como digo, entonces nosotros tenemos que... los alumnos han cambiado, tenemos que continuar con estos cambios para que nuestros egresados cada día estén más a la altura de la sociedad que estamos abocando.

Parte01-U4: ... entonces esto hoy día nos plantea otro problema, nos plantea "¿qué hacemos con las alumnas que llegan con un tremendo déficit del colegio, con unos tremendos vacíos en su saber ser, en su saber disciplinar, quería decir, ¿qué hacemos con eso?, digamos, ¿nos hacemos cargo de ese vacío?, ¿en el saber disciplinar?"

Parte04-U4: yo me he encontrado con alumnas que son, enseñando las mismas matemáticas, sin ninguna diferencia para básica y para educación de párvulos, alumnas que se desafían, se logran... se ponen metas altas, generando un cambio tremendamente satisfactorio y grande en párvulo más que en básica

Parte04-U4: ... un alumno sin vocación es un alumno que tú por más que le entregues los estándares que les entregues, por más que tenga los profesores mejores preparados del país a cargo de estos alumnos son... porque tú decías no estás pensando en los alumnos, en los niños... justamente, por eso lo que yo agregaba de la vocación, por eso lo agregué. Porque para mí, independiente de que ese alumno salga con un 7, que sea brillante, que sepa un montón, que esté preparado con los mejores profesores, que tenga todos los estándares, sin vocación, es un alumno que no va a beneficiar a ningún niño y ese tema es un tema que no se ha tocado

Los académicos

Cuerpo académico

- Funciones y fortalezas académicas.
- Debilidades en académicos.

Saber

- Saber y saber hacer.
- Saber didáctico.
- Saber evaluado.

Cuerpo académico

- Funciones y fortalezas académicas.
- Debilidades en académicos.

Funciones y fortalezas académicas.

La incorporación de los estándares podría implicar en los programas de formación imponer nuevas exigencias no sólo a la institución y lo que ella contiene, sino también a su cuerpo académico. Es por esta razón que en la entrevista en profundidad se consultó acerca de los efectos que en el cuerpo académico podría tener los estándares.

Estas nuevas exigencias podrían orientarse a definir nuevas funciones, identificar la necesidad de trabajo en equipo y diagnosticar las fortalezas que apoyarían la implementación y las debilidades que serían necesario superar.

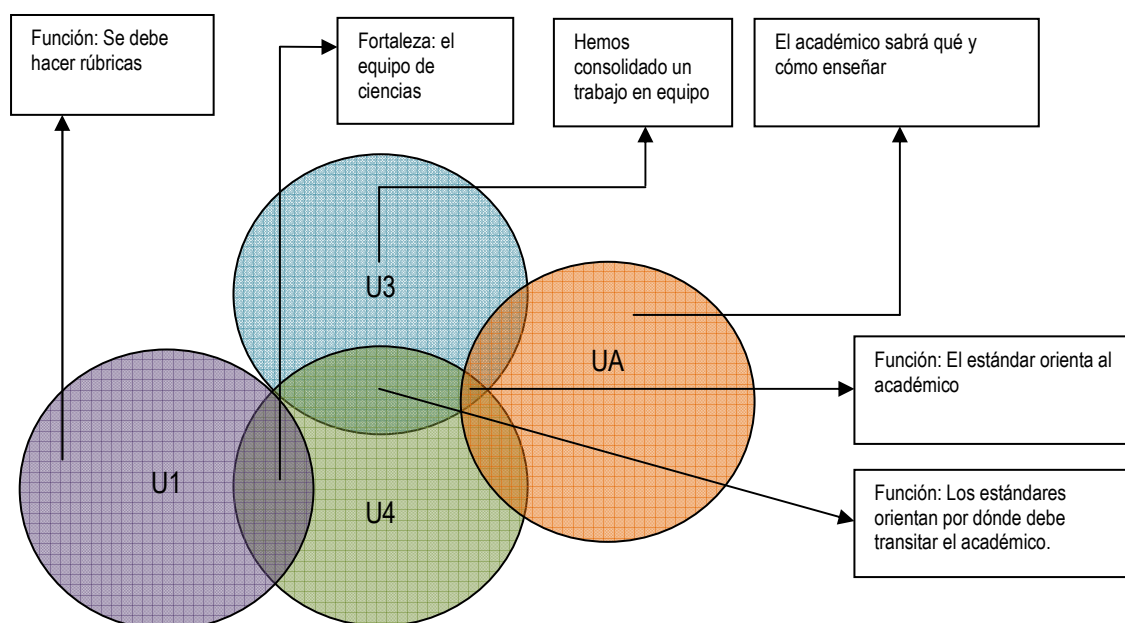
En relación con las funciones académicas se estima, en términos generales, que los estándares no necesariamente definen nuevas funciones – es probable que la pregunta sea un poco prematura y también lo sea adelantar juicios al respecto – y los mismos estándares servirían para delimitar el camino por el que debería transitar la enseñanza de los académicos a sus estudiantes.

Las distinciones en los discursos dan importancia a lo que se evidencia como nueva función o fortaleza en cada casa de estudio. Así en la U1 se declara que nuevas funciones académicas se verán demandadas para la construcción de rúbricas que permitan medir el progreso de los estudiantes. En el caso de la U3 se destaca haber consolidado un equipo de trabajo y que de manera articulada permite que la formación de los estudiantes no adquiere el carácter de parcela sino como un todo integrado. En la U4, al igual que en la U1, señalan las fortalezas que tendrían los equipos de ciencias. Finalmente, en entrevista de la U2 se indica que con los estándares el académico sabrá qué y cómo enseñar.

Todos los argumentos discursivos para esta sección fueron recogidos de las entrevistas en profundidad

Puntos de intersección para Funciones y fortalezas académicas (entrevistados)

Ilustración 23



Debilidades académicas.

Las debilidades del cuerpo académico se manifiesta de dos maneras, por una lado, como un problema de cantidad de profesionales y por otro, como un problemas de capacitación o preparación profesional para asumir los estándares.

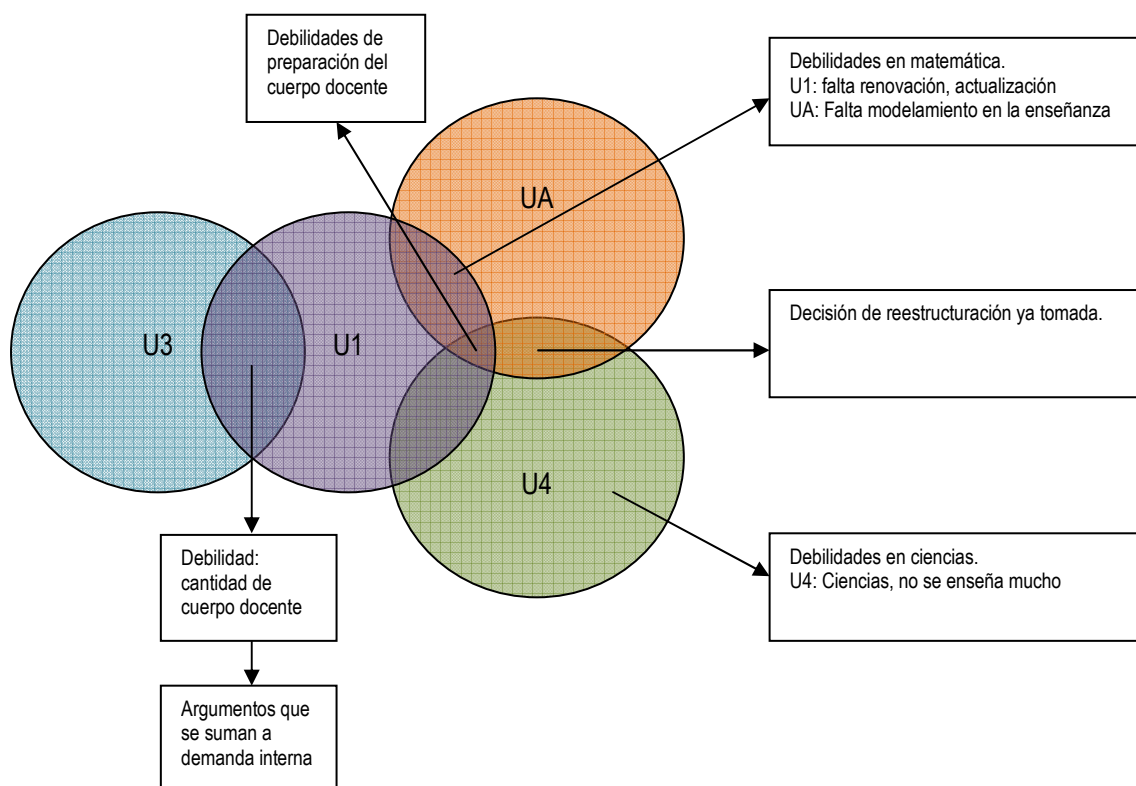
En la U3 y la U1 se elabora un discurso en base al primer argumento y ahí se señala que falta cuerpo académico para asumir la tarea. El problema planteado de esa manera se puede relacionar con la falta de “manos” para implementar los estándares, pero también puede revelar cierta cohesión interna que, cuestionada por un externo (el entrevistador), no se manifiesta como una debilidad, sino como una demanda por “más” (académicos), y que se verbaliza en la entrevista pero cuyo destino final es la autoridad interna. Esto es coherente con lo que en las mismas universidades se ha planteado en el tema de la [modificación de las mallas](#) y la [utilidad de los estándares](#).

No obstante la utilidad de los argumentos como eventual herramienta para ampliar la planta docente, en la U1 también se reconocen ciertas debilidades específicas en los sectores de matemática. Por su parte, este reconocimiento se manifiesta en la U4 en los sectores de ciencias y lenguaje. Es necesario mencionar que el discurso en esta universidad tienen las mayores manifestaciones directas.

Con la decisión tomada acerca de los cambios a la malla y las modificaciones al perfil de egreso, en la U2 los juicios a ciertos académicos parecen haber sorteado la necesidad de cohesión interna, por tanto, es posible esgrimir argumentos en relación al desempeño profesional de los académicos, Respecto de ellos se señala que no modelan a los estudiantes y ese sería un aspecto negativo. Algo similar ocurre en la U4 donde se reconoce la necesidad de asesorar y capacitar a algunos docentes.

Puntos de intersección para Debilidades Académicas (entrevistados)

Ilustración 24



Referencias

Funciones académicas

Jef-U3: no tanto a definir la función del académico, sino que linearle los puntos por los cuales él debe pasar, debe considerar para la enseñanza de su disciplina. Te línea, te establece el rayado de cancha.

Jef-U3: ayuda, ayuda; porque te dice claramente, o sea: "usted tiene que pasar por esto, puedes poner más, pero no puedes dejar de ver esto, porque esto se te va a pedir". Entonces, en la medida que es explícito, bienvenido es.

Jef-U1 ... las funciones acá ya están más o menos determinadas respecto de lo que hacemos. Tenemos dos funciones súper importantes que son prácticas y seminarios (...) Yo la otra vez lo miraba y lo hojeábamos, con los otros profesores y que para cada uno de éstos necesitamos hacer una rúbrica, para ver los distintos niveles de logro, vamos a estar por lo menos un año entero haciéndolo, todos dedicado a esto. Eso significa dejar de lado otras funciones que estamos haciendo a diario aquí mismo.

Jef-U4: En general, el perfil del académico que tenemos nosotros es bastante responsable, muy conocedor de su área; lo que me da la impresión de estos estándares lo que pueden hacer es orientar y limitar mejor lo que el académico tiene que hacer en la sala de clases, en el fondo lo que tiene que enseñar.

Jef-U4: ... a ver, la profesora de matemática que tenemos, en este caso, que son didactas, que son la Parte04-U4 que estaba ahí contigo, y "XX" que no estaba en este minuto; son profesores que trabajan en nuestra escuela pero la Parte04-U4 también hace matemática dura en ingeniería comercial, o en ingeniería etc. Entonces estos estándares a ella le aclaran tremendamente lo que un profesor tiene que saber.

Jef-U2: sí, el profesor tiene que leer los estándares y va a saber lo que tiene que enseñar, cómo lo tiene que enseñar; lo que debe saber el estudiante y va a poder hacer esa integración, que le decía que nosotros acá la tenemos separada en cuanto a la parte cognitiva y a la parte actitudinal valórica. Entonces creo que eso nos va a ayudar mucho mas a mejorar la formación del profesor, porque nosotros reconocemos que lo tenemos separado, y sin embargo nos gustó mucho esa parte donde está integrado.

Trabajo en equipo

Jef-U3: hemos logrado consolidar ciertos equipos de trabajo. Siempre ha estado el interés, la disposición de trabajar con el otro, el fortalecer, el proyectarse. Hemos logrado tener, por ejemplo, un equipo de lenguaje (...) En historia también tenemos un equipo

Jef-U3: Por qué, porque nosotros si pensamos en una formación que no es trabajada en equipo, simplemente vamos entregando

<p>parcelas, y nosotros no podemos entregar parcelas, el estándar te demanda este conocimiento disciplinario y la vinculación con el otro. (...) hemos ido entregando casilleros y si nosotros formamos profesores en casilleros ellos van a seguir replicando casilleros y no es los que necesitamos.</p>
<p>Fortaleza en académicos de ciencia</p>
<p>Jef-U1: ... en el caso de ciencia yo creo que estamos bien; ¿por qué? , porque el equipo que tiene ciencia en este minuto en la Universidad, aparte que se está creando... tuvimos un MECESUP de diseño de pedagogía en ciencias, por lo tanto, ha quedado como un capital humano instalado. Ese fue un equipo que armó el diseño de una carrera de pedagogía en ciencias, basado en competencia, para, con mención en biología y química, pero además tenemos un físico, así que tenemos como para las tres salidas, y por lo tanto, tenemos gente.</p> <p>Jef-U4: yo creo que, más que nada, a ver en el área de las ciencias naturales se da muy bien esto de que las alumnas aprenden a planificar una clase, a determinar las mejores estrategias etc.</p>
<p>Debilidades en académicos</p>
<p>Jef-U2: ... entonces nosotros a raíz de estos estándares que estábamos viendo y donde hemos tenido nudos y tensiones acá, es que el profesor que viene hacer la disciplina generalmente no modela, sino que... sobre todo en la parte matemáticas; pero sí en la disciplinas, pero sí en un modelamiento de evaluaciones distintas, sin un modelamiento de estrategias metodológicas distintas, de construir el aprendizaje, sino que de darlo, de dar el conocimiento, y no que el alumno... adquiera el conocimiento a través de construcción de saberes.</p> <p>Jef-U3: hacemos cargo de los estándares significa también asumir nuestras realidades, asumir nuestras debilidades, que son muchas. Nosotros necesitamos un plantel académico mucho más fuerte y disciplinario.</p> <p>Jef-U3: Porque si no tenemos eso... y ése es un problema que tenemos hoy día, o sea, uno, .no es cierto, una planta académica que podamos estar cien por ciento seguros de que tenemos los académicos suficientes para abordar las áreas disciplinarias en un cien por ciento.</p> <p>Jef-U1: depende del área, o sea en alguna áreas yo creo que está subsanado, en otras áreas estamos deficitarios; y en algunos subsectores tendríamos que reorientarnos para captar gente, nuevas personas que tengan un enfoque en esas áreas.</p> <p>Jef-U4: Entonces a esos profesores que dictan esos cursos va a ver que formarlos de alguna forma o guiarlos para incorporar eso en sus programas. Esa es un poco la idea, y yo creo que va a haber que asesorar un poco o ayudar, va a ser en la parte de evaluación</p> <p>Parte06-U4: no hubo tanta resistencia, sin embargo, a la conclusión que se llegó es que se necesita capacitación para poder implementar esto en las áreas respectivas porque en forma muy transparente y muy colegiada se llega a la conclusión de que no saben didáctica.</p> <p>Parte06-U4: porque son personas que son investigadores en historia, que son investigadores en el área Geografía, son personas muy concentradas en la disciplina. Yo creo que por mi parte va a ser una tarea de persuasión, de entregar muchos elementos para poder darles la otra mirada, por lo tanto, coincido contigo plenamente de que no es fácil si lo vemos a nivel general de las universidades, las personas que enseñan esto debieran tener las dos vertientes: por un lado la disciplina y por otro lado la didáctica para poder enseñar.</p> <p>Parte06-U4: En esta discusión que fue, quiero insistir, muy jovial, nos reímos a carcajadas entre nosotros, o sea, eso ayuda mucho a poder producir cambios, llegó el momento en que dijimos "sí, podríamos intentarlo, pero necesitamos capacitación".</p>
<p>Debilidades en académicos de matemática</p>
<p>Jef-U1: En cambio en el quipo de matemáticas, está pasando una transición, porque hay gente que se está incorporando, porque hay gente que está a punto de jubilarse, entonces, claro la gente que está a punto de jubilarse a lo mejor no está totalmente al día, en lo que es, sobre todo, yo creo que didáctica de matemáticas, que es como un foco importante yo creo para la enseñanza; pero claro, se está incorporando alguien que está terminado un Doctorado, está como mediano, pero no tienen un tremendo equipo ahí muy estable armado, así como esta ciencias y matemáticas está más débil.</p>
<p>Debilidades en lenguaje</p>
<p>Parte05-U4: Tenemos diferentes visiones, entonces, lo que habría que trabajar a nivel de escuela me parece a mí, es que compartamos y tengamos una misma visión una misma línea. En este minuto en lenguaje no la hay.</p>
<p>Debilidades en académicos de ciencias sociales</p>
<p>Jef-U1: En cambio en ciencias sociales no tengo un equipo, no tengo equipo asociado a básica, tengo profesores adjuntos que dictan las actividades curriculares que comprende, pero no tengo a nadie de planta, es una debilidad que tenemos nosotros, ya que estamos viendo, de hecho estamos haciendo un llamado a concurso.</p> <p>Jef-U4: ... en el área de las ciencias naturales se da muy bien esto de que las alumnas aprenden a planificar una clase, a determinar las mejores estrategias etc. En el área de historia, prácticamente no se hace, se enseña mucho contenido; entonces yo creo que ahí hay que guiar a la profesora para indicarle cómo insertar esta segunda dimensión.</p>

Saber

- Saber y saber hacer
- Saber didáctico.
- Evaluación.

Saber, saber hacer, saber didáctico y evaluación

En el periodo de pilotaje los académicos pudieron conocer los estándares para la formación de docentes de enseñanza básica, en cuatro áreas del conocimiento. Para la presentación y conocimiento de los estándares cada universidad envió representantes que son los que más tarde formaron parte de las entrevistas en profundidad y del grupo de discusión. Las actividades consistieron en la realización de un seminario donde representantes de los centros productores de los estándares (CIAE y CEPPE) los explicaron a estos grupos. A continuación, cada grupo participó de dos talleres destinados a conocer y contrastar los estándares con sus realidades. Pasado un periodo de tiempo, que en algunos casos alcanzó a las tres semanas, se realizaron los grupos de discusión y las entrevistas.

Las expresiones de los académicos acerca de la valoración (o su crítica) fue expuesta al inicio de la entrega de resultados de este documento. Corresponde ahora revisar la consistencia de esas consideraciones; lo que se sabe y para qué sirven los estándares de acuerdo al discurso de los académicos.

En relación con el saber y el saber hacer en todas las universidades las distinciones son bastante prístinas. Solo cabe mencionar algún grado de confusión en el discurso que se expresa en la entrevista en la U2, pero los académicos identifican y separan las habilidades y conocimientos que deben adquirir los docentes de las actividades que como académicos deben realizar.

Las especificidades en el caso de la U2 se orientan a considerar que el docente debe hacer modelamiento.

En el caso de la U4, el apoyo para identificar el saber hacer se encuentra en los ejemplos que entregan algunos estándares. También es importante en esta universidad la estrecha relación entre la metodología y el conocimiento, e incentivar la inquietud intelectual en los docentes. Otro de los argumentos que entrega evidencias de la apropiación, se refiere a las expresiones discursivas acerca de la estructura de los estándares, sus divisiones y taxonomías

En la U3 no solo se demuestra conocimientos específicos en la materia, además se desliza una crítica hacia los estándares de matemática y, concretamente, se hacen observaciones a una consigna contenida en los estándares acerca de la profundidad de los conocimientos que debería tener un docente⁶ ¿qué significaría esa profundidad?

Respecto del saber didáctico ocurre algo similar. Las universidades que expresan alguna opinión son la U2, U4 y U3. En la U2 un académico identifica que los estándares de ciencias tratan de hacer la integración entre los distintos saberes. En la U4 se señala que la implementación de los estándares debe estar a cargo de didactas y que el desafío en ese sentido es que se debería contar con didactas (como ellas) a lo largo de todo el país. En la U3 expresa su opinión respecto de este tema, señalando que el estándar es una buena orientación didáctica (específicamente en matemática).

⁶ Se diría en el contenido de los estándares de matemática que un docente debe conocer más contenidos de los que enseña.

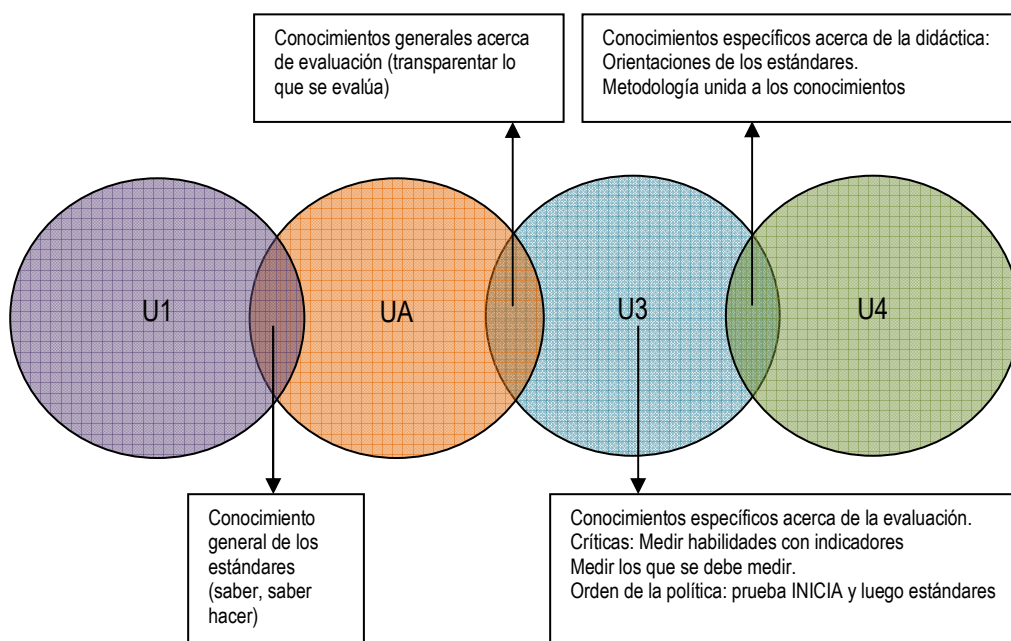
El saber evaluado es otro aspecto indagado en el grupo de discusión. Es necesario reiterar que el estudio está orientado a conocer el discurso de los académicos y no a la evaluación de los estándares, aun cuando sus opiniones técnicas podrían ser consideradas.

Tanto para la U2 como para la U3 los estándares permiten transparentar lo que será evaluado, pero la U3 desarrolla algunas críticas en relación con la medición de habilidades a través de indicadores (esto también puede implicar algunas rigideces metodológicas por parte de quien emite los juicios), o críticas acerca de que generalmente lo evaluado no se corresponde completamente, en este caso, a los estándares. También se menciona como algo ilógico el orden en que se han puesto las cosas: la prueba INICIA antes que los estándares y, finalmente, se manifiesta la necesidades de asegurar que lo que se mida lo que se tiene que medir (validez del instrumento).

Por su parte, en la U4 se señala que en la evaluación se debe hacer una medición parcializada, puesto que no es posible visualizar todo el conjunto en una medición.

Puntos de intersección para los saberes y la evaluación

Ilustración 25



Referencias

Saber
Jef-U3: ¿qué haces con un niño aventajado en la sala de clases, y qué haces con un niño que no tiene las mismas ventajas? El profesor tiene que estar preparado para eso, porque nosotros nos encontramos con esa realidad.
Jef-U4: <i>(el profesor)</i> tiene que tener herramientas aquí, es para buscar esa información y eso si se los tratamos de dar, tratamos de darle esta inquietud intelectual, herramientas para que sepan investigar, para que sepan buscar la información que necesitan. Por lo tanto, el día de mañana aparece en el currículum un contenido nuevo por las distintas evoluciones de los tiempos, ese profesor debiera ser capaz de actualizarse y buscar la información que necesita y de prepararse adecuadamente.
Saber hacer
Jef-U2: ...estos estándares, como están contruidos, nos permitiría qué cosa: que el profesor que haga la didáctica y que el profesor que haga la disciplina tiene que hacer un modelamiento, sí o sí, porque ahí dice el qué y el cómo hacerlo.
Jef-U2: esto contempla lo mismo que están en los programas de estudios que se están haciendo hasta ahora, sólo que han agregado unas cosas más y más y lo han hecho incluso más eficiente en el sentido de que está el qué, el conocer y el cómo hacer.
Parti01-U2: [Insigth] El saber podría yo asumirlo en términos de Ciencias, para especificar que estoy hablando de Ciencias, el saber sí,

el saber hacer no me queda completamente claro pero eso podría ser una limitación mía en la lectura o en la comprensión, pero como se trata de expresar la opinión insisto, no me queda claro el saber hacer.

Parti01-U2: No estoy muy claro si el saber hacer se va a lograr completamente.

Parti01-U1: yo creo que los estándares, en términos de concepción, entregan más orientación de cómo hay que hacerlo, que efectivamente nos aseguren que sepa hacer, o sea, la universidad -en este caso nosotros u otra institución- se siente interpelada a lograr eso, ese producto que se llama estándar.

Parte01-U1: Yo creo que los estándares están respondiendo, en el caso de nuestra asignatura, lo único que he revisado, podrían responder a cualquier adecuación curricular que se hiciera a nivel de educación básica; me estoy refiriendo específicamente a los contenidos que debieran entregar, manejar nuestros docentes para poder ser... tratar de mejorar la educación, pero para eso se requiere, tal como se plantea dentro de los estándares, que tengan un buen manejo de contenidos en el amplio sentido de la palabra, pero al mismo tiempo que sepan hacer esa bajada de los contenidos para lograr el aprendizaje entre los estudiantes.

Parte01-U4: Creo que la metodología hace sentido siempre que está ligada al conocimiento, al saber. Entonces esto de disociarla a mí no me calza.

Parte05-U4: ...acá están los estándares de qué es lo que finalmente, no es cierto, debería saber o saber hacer, los indicadores de cómo poder observar y el aterrizaje de eso, en la práctica está ilustrado, digamos, a través de los ejemplos, en el sector.

Parte04-U4: Profesores en ejercicio, tanto de colegios municipalizados y subvencionados, particulares, y cuando tú haces capacitación, al menos, puedo hablar en educación matemática, tú ves que hay una carencia en la dimensión disciplinar muy grande y en el saber enseñar desde la didáctica.

Parte01-U4: entiendo que los estándares están hechos de esta manera por una cosa práctica, porque es muy difícil poder entrar en el detalle de qué es lo que necesita saber y saber hacer un egresado de pedagogía si tú no vas separando por distintas áreas, yo creo que es una separación un poco ficticia, en ese sentido concuerdo contigo, el profesor tiene que ser una persona mucho más integral, poder ser capaz de conectar y todo, sin embargo, creo que está bien que estén separados porque eso te permite bajarlos y ver...

Parte02-U4: estamos hablando de dos cómo distintos en el fondo. Aquí hay un cómo desde, cómo nosotros docentes, académicos, vamos a enseñarles a los alumnos; ése cómo no está acá. Yo creo que el moderador se refiere al cómo se refleja en la práctica esto, es otro cómo. Eso está en lo ejemplos. Cómo ver que esto el alumno sea capaz de hacerlo...

Parte05-U4: acá están los estándares de qué es lo que finalmente, no es cierto, debería saber o saber hacer, los indicadores de cómo poder observar y el aterrizaje de eso, en la práctica está ilustrado, digamos, a través de los ejemplos, en el sector.

Parte05-U4: lenguaje. Ahora, si la pregunta es cómo las universidades van a hacer para que el alumno adquiera todas esas competencias, eso no, porque yo creo que también compete a las universidades...

Parte01-U3: ...cómo estos estándares se van a mover dentro del territorio nacional en los distintos currículum que están moviendo las distintas universidades, con sus distintos enfoques, con sus distintos modelos. Tendría que ser un estándar tan genérico, tan amplio, independiente del currículum que tú estés desarrollando en tu universidad; entendiendo que ésa es la lógica. Y en ese sentido creo que, independiente del currículum y el estándar, esta tendría que permitirte, por tanto, desarrollar tanto el saber que está explícito como el saber pedagógico y el saber disciplinario.

Parti01-U3: ... si esto responde a lo que digamos, en un régimen clásico, debiera saber y saber hacer... yo creo que se aproxima bastante en matemáticas, sin embargo, creo que en algunos casos como que pierde un poco el enfoque. A ver, el equipo aquí manifiesta, el equipo que elabora los estándares, que el profesor de educación básica debiera tener mayores conocimientos que los que se requieren para trabajar en educación básica, con lo cual estoy absolutamente de acuerdo; pero esos "mayores" significan ¿en volumen de conocimiento o en profundidad de los conocimientos? Por ejemplo, ellos plantean aquí una serie de indicadores en relación a función cuadrática; que no le veo absolutamente ninguna importancia.

Saber didáctico

Parti01-U2: ... no veo clara la vinculación con el saber didáctico a la luz de los estándares. De alguna manera testar que los estándares en Ciencias Naturales intenta, a través de los dominios, hacer la integración, igualmente el saber disciplinario no está acompañado del saber didáctico específico salvo en una u otra mención en particular.

Parti01-U3: yo creo que indirectamente el estándar puede orientar en la didáctica. Por ejemplo, uno podría ver a través de los estándares cuál es el rol que se le asigna a la resolución de problemas en la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas, cuál es el sentido del uso de la tecnología en el área disciplinaria, cuál es la importancia de la búsqueda de regularidad, cuál es la importancia de que los alumnos sepan hacer diferencias, utilizar el cuestionamiento deductivo. Yo creo que de alguna manera el estándar da una orientación didáctica, es una buena orientación.

Parte02-U3: ¿explicitarla aún más?, porque en forma indirecta a través de, digamos, como señalaba Parti01-U3, se puede... uno puede deducir cuál es lo que va debajo, sobre todo en ciencias, porque va digamos... insisto, a través de los estándares, lo que allí se solicita, uno deduce; es decir, nosotros tenemos resolución de problemas, trabajo de experimentación, indagación.

Parte04-U4: Mi única preocupación es que para poder ensamblar el saber disciplinario y el saber enseñar la disciplina, tiene que estar a cargo de didactas, entonces la implementación creo que es complicada.

Parte01-U4: estoy de acuerdo contigo en el sentido y con todo lo que han dicho anteriormente, que se van a necesitar académicos que sean como capaces de integrar, el saber disciplinar, con el saber enseñar y que no es tan fácil de conseguir, digamos, no andan por ahí y en todas partes; entonces eso es como un desafío.

Parte04-U4: ... es un desafío tremendamente grande, porque tendríamos que, a nivel país, en todas la universidades profesores didactas a cargo de estos estándares, digamos de echar a andar estos estándares

Saber evaluado

Parte03-U2: yo creo que los estándares sirven también para transparentar las evaluaciones, de una perspectiva determinan qué se espera que los estudiantes logren.

Parti01-U2: en términos generales yo pienso que sí, los estándares, en general cualquier estándar que se defina de algún modo, tiene como correlato el saber claramente bajo qué criterio va a ser evaluado. En este caso los estándares también definen aquello por lo que va a ser evaluado.

Parte01-U3: tú (*se refiere a una compañera de labores*) estás planteando que el desempeño tendría que ser visible. Porque el riesgo es ahí que se estudie para la prueba, que se aprenda los indicadores y sepa cómo responder al indicador, porque más o menos puedo visualizar la pregunta. Pero no quiere decir que tenga un desempeño acorde al estándar.

Parte02-U3: ... parece que es una cosa como institucionalizada ya en el sistema, donde uno va siempre el punto débil es evaluación. En algunas instituciones hacen actividades prácticas y laboratorios en ciencias y un montón de cosas, y luego ninguna evaluación contempla...o no ninguna, pero muy pocas contemplan que el estudiante se desempeñe tal cual como estuvo en un minuto haciendo bien el laboratorio. Lo trasladan todo a figuritas, cuadritos, papeles y qué se yo; la cosa es, parece que, no volver a pasar por el proceso engorroso este de llevar a los estudiantes al laboratorio.

Parte02-U3: ...yo estaría fascinada que luego del instrumento que le van a aplicar a los estudiantes para ver si lograron los estándares, se ajusten justamente a los estándares. Y el modelo, la estructura del instrumento sea evaluada, piloteada, monitoreada, validada, etc.; con todas las formas que haya para que el instrumento después refleje lo que tiene que reflejar. (...) Entonces, yo dejaría como una gran inquietud y una solicitud casi rogativa, que por favor, en algún minuto hagamos lo que nosotros de teoría siempre decimos que tiene que ocurrir: que exista una coherencia entre las formas de ir haciendo el proceso, de enseñanza ya aprendizaje, y luego cómo vamos a recoger la información en la condición en que terminaron nuestros estudiantes, o sea, la evaluación.

Parti02-U3: me llamaba la atención que esto fuera casi como que la prueba primero y luego los estándares, aunque fuera en paralelo. Entonces esa suerte de alineación tiene que estar, tiene que ser coherente igual como cuando uno tiene un programa de un curso y todo está relacionado, vinculado, entonces, de la misma manera debería ser.

Parte03-U3: porque esto ya tiene un problema evaluativo como está planteado, desde un indicador y no desde un desempeño; entonces ahí hay una contradicción entre lo que... nosotros decimos siempre que en las salas de clases se enseña una cosa y se evalúa otra, es decir, aquí se pide una cosa y se hace una propuesta evaluativa que no es coherente con lo que se quiere lograr.

Parte05-U4: ...en una clase de lenguaje, sería esperable observar los indicadores que ahí aparecen, digamos, yo creo que es muy difícil en una situación hipotética "X" para cualquier persona observadora de práctica, decir ya en este minuto tengo que ver todos estos indicadores juntos, ni modo, eso es imposible. Yo creo que de alguna manera hay que parcializar y en los minutos oportunos estar haciendo una práctica de ciencias sociales, estar haciendo una práctica de matemática... vamos a observar esos indicadores ahí.

La escuela

- Articulación de los niveles escolares.
- La escuela y los estándares.
- Estándares y la integración/inclusión escolar.
- Reformas curriculares.
- Práctica.

Articulación de los niveles escolares.

Otro de los temas de interés en relación a la elaboración discursiva de los participantes es la proyección que pudiesen realizar de los estándares como herramientas que se conectan con los establecimientos escolares y, al interior de ellos, entre los distintos niveles de educación. La intención en el planteamiento del tema no es la búsqueda de respuestas concretas, sino la indagación respecto de la posibilidad de aparición del tema y las proyecciones que los académicos hacen más allá de las universidades. Por ejemplo, la articulación de los temas escolares apareció y fue desarrollado en las universidades U1, U4 y U2. La ausencia de pronunciamiento de la U3 respecto de este tema se puede explicar por lo que más adelante plantea en relación con la vinculación de la escuela y los estándares.

El contenido específico del discurso de la U1 parte por poner dudas en relación con el diálogo entre las áreas de conocimiento, similares dudas que manifestará en relación a la capacidad de los estudiantes y su adecuación a eventuales cambios curriculares. Las manifestaciones quedan en esa idea y no se desarrollan más.

En la U4 la situación se refiere al análisis y la importancia que tiene la articulación entre los niveles de educación parvularia y educación básica, pero en referencia a la formación de docentes. La dirección del beneficio de la articulación entre ambos niveles se visualiza que es siempre más favorable a lo que estos estándares pueden aportar a la educación parvularia; esta iniciativa de la elaboración de los estándares de educación básica ayudaría a mejorar el nivel de la educación de párvulos y se señala que en el futuro sería recomendable, además, que se elaboraran estándares para este nivel.

En la única universidad donde se hace una mención de los niveles anteriores y posteriores a educación básica es en la entrevista en la U2 y en ella se señala el beneficio que implicaría para las orientaciones en el nivel inferior a básica y también para el nivel superior.

La escuela y los estándares.

En un tema similar al anterior, pero con énfasis en la proyección e importancia que los estándares tendrían para el nivel de educación básica, se expresa opiniones en las universidades U4 y U3. En la primera de ellas se menciona que el impacto en los aprendizajes de los estudiantes dependerá del proyecto educativo de cada establecimiento; sin duda los estándares deberían ser un aporte, pero se plantea que es difícil asegurarlo puesto que escaparía, obviamente, al ámbito de responsabilidad de la formación que entrega la universidad.

En la U3 existen argumentos parecidos e incluso van más allá en sus apreciaciones respecto de la relación de la universidad, la formación de los docentes y los logros en el sistema educacional. En su discurso se expresa lo importante que sería contar con un estándar pero para la política pública, quizá la reingeniería que plantearía esta situación de implementación de los estándares permitiría que el futuro profesor pudiese colaborar para la movilización y mejoramiento del sistema. También se expresa el deseo

que los estándares se transformen en una forma de ser y no en una lista de chequeo sobre la que los estudiantes verifican o no el cumplimiento diario de cada estándar. Sólo de esa forma esta herramienta puede trascender. El problema, nuevamente, se visualiza en lo que podría ocurrir con el apoyo a la puesta en ejercicio de estas nuevas competencias en el desempeño de los futuros docentes (hacer experimentación en el exterior, usar los laboratorios, etc.) ¿apoyará la escuela (sus directores, otros docentes y el sistema en general) a estos nuevos docentes y los cambios que propone? Es la pregunta que se hacen.

Finalmente, en esta universidad, y a propósito de los Postítulos de mención y el diagnóstico de los problemas de formación que se hacen de los profesores, se estima que las universidades, incluida ésta, deberían hacer un mea culpa por lo que han hecho o dejado de hacer en relación con la calidad del sistema escolar.

Estándares y la integración/inclusión escolar.

En relación a este tema se debe mencionar que la única institución que se pronunció fue la U4. El problema emergió como preocupación genuina; no se encontraba ni en la pauta del grupo de discusión ni de las entrevistas en profundidad.

Hay un efecto de sublimación en el tratamiento del tema de la diversidad, la integración y la inclusión en la U4. Mientras la U1 contiene ese tratamiento en su epistemología o desde una posición política, la U3 lo hace en el permanente contrastante en su discurso acerca de la realidad con la que se va a encontrar sus estudiantes y para lo que han sido preparados. En ambos casos se visualiza al alumno como un agente de cambio; uno que puede ser más revolucionario y otro más reformador. En el caso de la U2, si bien su discurso es más conservador (sitúa el problema antes que su institución) de igual forma identifica un “afuera”, otro sobre lo que se puede construir un discurso y sobre lo que existiría necesidad de cambios. Sin embargo, no ocurre lo mismo con la U4, construye una entelequia o un otro teórico sobre el que dice que debe existir una preocupación y endosa esa responsabilidad a los estándares para procurar que en las demás universidades también se responsabilice y reconozcan en ese discurso esa preocupación. Atender a eso, implica necesariamente sublimar y dejar un espacio vacío respecto de las otras necesidades sociales, y que sí visualizan la U3, U1 y, en menor medida la U2.

Es necesario aclarar que en la interpretación del discurso no se está señalando que el tema de la integración escolar es de menor cuantía o importancia, lo que se señala es que al ponerlo en escena como problema social y no hacer mención a los demás temas sociales, siendo éste un problema específico y relacionado a ciertas materias, se asume como si fuese la globalidad.

Reformas curriculares.

Las reformas a las que se podrían ver afectado el currículo no es un problema en la opinión de los académicos de las universidades U3, U1 y U2. Sólo la excepción se refiere a la entrevistada de la universidad U1.

Los académicos comparten la opinión acerca que los cambios menores en el currículo no deberían afectar el desempeño de los docentes. Específicamente, en la U3, solo habría que ponerse de acuerdo en cuáles son las competencias genéricas que permitan sortear cualquier cambio. En la U1 se confía en que los docentes podrán dar cuenta de cualquier cambio y en la U2 se comparte la opinión y se agrega que cuando el estándar está centrado en lo cognitivo traspasa cualquier currículo.

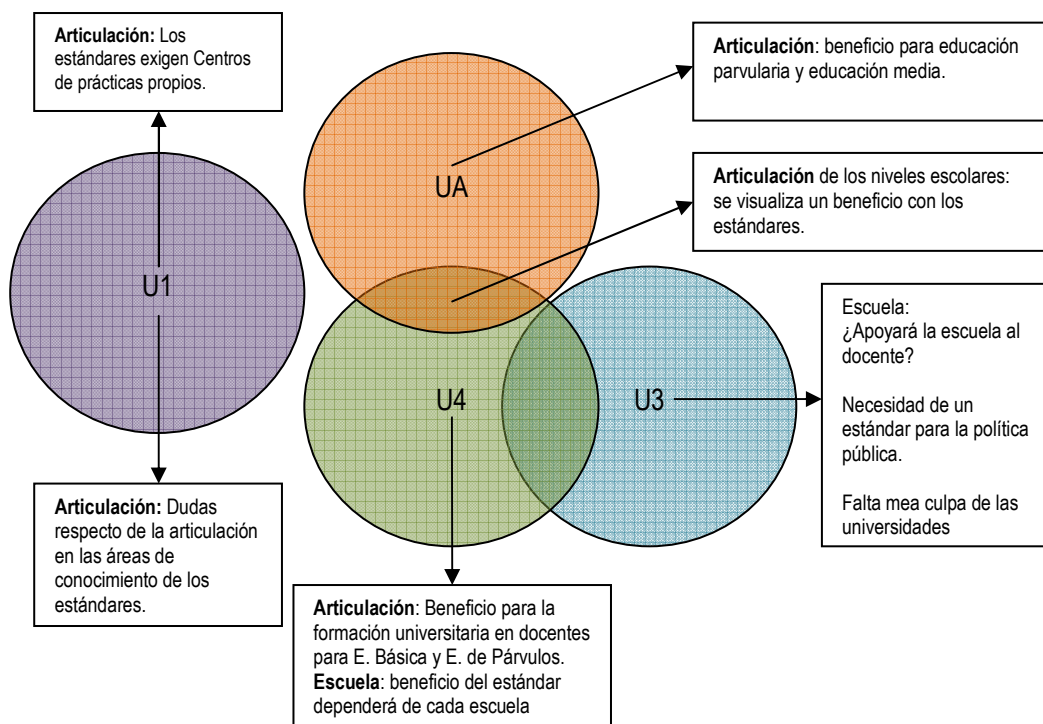
La U4 no expresa opinión al respecto.

Práctica

Respecto de las prácticas la única universidad que se manifiesta es la U1. En particular señalan que los estándares imponen exigencias en relación a las prácticas en el sentido de contar con centros propios para ese propósito.

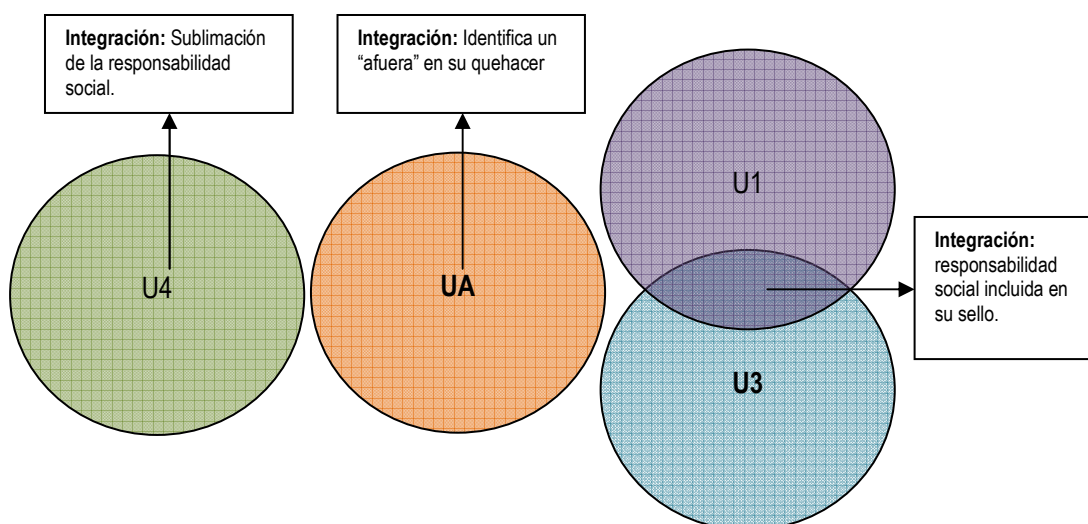
Puntos de intersección para: articulación niveles escolares, escuela y práctica

Ilustración 26



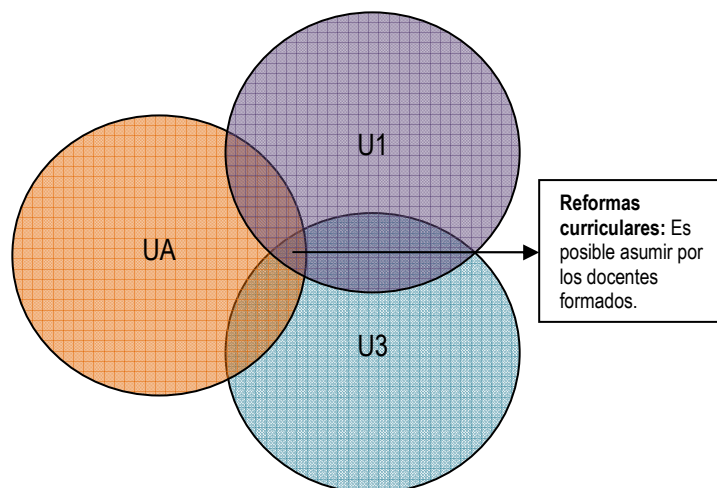
Puntos de intersección para integración/inclusión escolar

Ilustración 27



Puntos de intersección para reformas curriculares

Ilustración 28



Referencias

Articulación de los niveles escolares
<p>Jef-U1: cada nivel tendría un estándar, no sé como lo van a hacer dialogar entre ellos. Yo noto una cierta... un cierto desdiálogo entre estos cuatro subsectores (risas); creo que son hechos por la Católica, tienen una lógica estructural distinta de los que son hechos en Chile. Ahí yo creo que no...</p>
<p>Jef-U4: bueno, la verdad es que no domino los contenidos de los todos los otros niveles del currículum de media totalmente. A mí me parece, primero, que estoy muy de acuerdo en la nueva Ley que deje solo hasta 6° y suba hasta 7°, a que lo eleve al otro ciclo. En general no te podría... no tengo los conocimientos del currículum de media en todas las áreas como para decirte... me parece que los contenidos que se dan en estas cuatro áreas son fundamentales; me parece que son fundamentales para llegar más adelante.</p>
<p>Parte02-U4: yo creo que es una cosa muy positiva es que el hecho de establecer ciertos estándares de formación para las educadoras de párvulos tendría que, a lo mejor como consecuencia, tener un estándar de ingreso del perfil de alumna que debería estudiar educación de párvulos. En este minuto estudiar educación de párvulos, la alumna que, o sea, se da un perfil psicológico de la alumna que piensa que tiene que saber menos que en básica, alumnas que vienen muy dañadas del sistema escolar, que piensan que ser profesora de niños chicos es como entretenerlos.</p>
<p>Parte01-U4: desde la educación parvularia, porque yo hago clases en párvulos, siento que esto es muy útil que también lo manejen y lo lean, al menos en el aspecto de lenguaje, los profesores que hacen... los académicos que hacen a las futuras educadoras de párvulos. ¿Por qué?, para tener una visión más integrada de hacia dónde va lo que tenemos que enseñar</p>
<p>Parte07-U4: yo creo que en educación parvularia, de hecho trabajo en matemática en educación parvularia, y yo creo que no hay ningún quiebre, o sea, creo que estos estándares son una continuidad extraordinaria desde pre-escolar hasta educación básica y hacia arriba. Yo lo veo como una columna y que debe empezar a trabajarse desde pre-escolar, incluso es coincidente con algunos aspectos que están en las bases curriculares y que están nombrados ahí</p>
<p>Parte02-U4: yo creo que sería súper útil generar estándares para las educadoras de párvulos, sobre todo creo que hay un vacío tremendo en la educadoras de párvulos del manejo del saber conceptual... no tienen. En general, uno le pregunta a una educadora de párvulos en ejercicio o en formación qué es lo que tú le vas a enseñar a los alumnos y te quedan mirando con cara de... (no voy a entrar en ejemplos), entonces, creo que los programas de la educación parvularia no contribuyen en nada esclarecerlos, creo que, al contrario, son programas súper confusos.</p>
<p>Jef-U2: naturalmente que sí, porque están a la vista, entonces cada profesional del nivel puede tener un panorama de lo que recibe, si es que van a haber estándares de educación parvularia, me imagino, y después van a haber estándares en enseñanza media... yo creo que si están declarados, están explícitos allí... tendríamos que nosotros acá, para que nuestros egresados... tendríamos que dar una mirada a los estándares de educación parvularia y una mirada a los estándares de enseñanza media para que ellos más o menos tengan como referencia, que de acuerdo a sus estándares, ellos también tienen que trabajar para la formación de la persona que va a</p>

ascender a otros cursos u otros niveles.
La escuela y los estándares
<p>Jef-U4: yo creo que depende tanto del proyecto educativo del colegio, de la personalidad del profesor. Yo no te podría decir "mira si el alumno logra estos estándares, los alumnos automáticamente van a aprender más, sería lo ideal, pero no me atrevo a asegurarlo; ¿tú qué crees?, ¿no puedes dar opinión?</p> <p>Jef-U4: en asegurar en que los profesores tengan por lo menos un cierto número de conocimientos y habilidades para transmitir ese conocimiento, debería ser un aporte a los alumnos; pero de ahí a la realidad, no sé, no me atrevo a dártelo firmado.</p> <p>Parti01-U3: ... lo lamentable es que el sistema termina absorbiendo, y todo el ímpetu inicial y toda la iniciativa, no es cierto, se va apagando, porque se mete en un contexto en el que la ley de mínimo esfuerzo parece que tiene mucha validez. En la medida de que hagamos esto que está escrito allí, evito estar pensando, estar creando, estar innovando. (...) mi temor grande es qué pasa, aunque nuestros egresados logran estas competencias, ingresa al sistema y ¿va a ser capaz de movlizar al sistema?, o qué es lo que como Estado realmente se hará para mejorar el sistema. Aquí realmente tiene que haber una reingeniería absoluta, no son cuestiones de... carecen ya de políticas a la cual yo no tengo acceso ni tengo competencias para definir.</p> <p>Parte01-U3: yo creo que el estándar, y siendo tremendamente positiva y visualizando por ejemplo, la escuela multigrado con la escuela rural, un estándar exigible como política pública, un estándar que además sea un elemento que permita generar un acompañamiento, un monitoreo al interior de la escuela (...) Yo creo que es posible, siendo muy positiva. No pienso en las variables, los contextos... no pienso en las condicionantes, pienso en el estándar como instrumento, como piso, como vara, como se ha dicho aquí, por lo mismo que se tiene que trabajar. Si eso se pudiera desarrollar y se pudiera trabajar, yo me imagino que a futuro lo que se tendría que visualizar son mejoras significativas a lo que es la disciplina.</p> <p>Parte02-U3: yo estoy entre don Parti01-U3 y Parte01-U3: (risas) ... indiscutiblemente el sueño, digamos, es que los chicos logren no este nivel de estándar, sino que estos estándares con unos niveles muy superiores. (...) ellos pudiesen hacer parte suya, de su forma de vida estos estándares de tal manera que estuvieran incorporados en su quehacer, no una condición obligada: voy a mirar qué estándar tengo que cumplir hoy día, sino que se transforme en una forma de vida, de su trabajo.</p> <p>Parte02-U3: Obviamente estos mismos estándares, en algunos aspectos, tienen que lograrlo los estudiantes, los estudiantes del colegio, digamos. ¿Irán a tener una cabeza suficientemente clara como para apoyar a este loco que quiere salir un día a terreno, porque no puede enseñarle a amar la naturaleza si no hace tocar las hojas, respirar el aire, mojarse con la lluvia...? ésa es mi pregunta. ¿Habrá alguien con la cabeza suficientemente clara para decir "es importante invertir?".</p> <p>Parte02-U3: el que recién sale, el profesional que sale, sale con todos los ímpetus pero tiene un agujero negro que le absorbe toda la energía, porque "quiero hacer esto", no se puede; "quiero estar allá!, no se puede, y más encima que no se puede van a pagar lo mismo. Entonces, terminan leyendo el ejemplo del texto del libro que mandaron del Ministerio de Educación, entonces: "llene la tablita 4, pinte la figurita 5" y se dio por pasado el medio ambiente y ahora respétele. O sea, más encima tenemos que lograr cosas valóricas de ese tipo trabajando de esta manera, entonces yo digo "qué nivel de frustración vamos a generar", porque los vamos a presentar, los vamos a formar para casi el paraíso y después...bum!, ésa es tu realidad.</p> <p>Parti01-U3: ... en esto de los postítulos, el material humano que nos va llegando cada año, va siendo inferior al que nos llegó el año anterior; inferior en términos de conocimientos, inferior en términos de compromiso de trabajo, y esos son los profesores que están trabajando en la educación básica. Pero son también los profesores que han formado las distintas universidades. No estoy eludiendo tampoco la responsabilidad, yo lo planteé en algún momento: cuándo las universidades vamos a hacer realmente un mea culpa del grado de responsabilidad que tenemos en lo que está ocurriendo en el sistema educacional chileno.</p>
Estándares y la integración/inclusión escolar
<p>Parte06-U4: Lo otro en que tampoco estoy de acuerdo, y eso es exclusivamente... lo hablaba con Parte02-U4, a raíz de una conferencia que asistí de un experto británico en todo lo que es la inclusión; no lo veo, siendo que nuestro país asumió el compromiso de Salamanca, no lo veo en forma explícita... por ahí se menciona, pero casi en forma tangencial...</p> <p>Parte02-U4: ... nosotros nos habíamos quedado tranquilas porque nosotros tenemos un ramo que apunta hacia las necesidades educativas especiales, ya sea en las actualizaciones curriculares y todo, pero si nosotros tenemos ese ramo, lo tenemos en la cabeza como que en algún minuto nos vamos hacer cargo, pero si esto llega a una Universidad que no lo tiene así, no hay nada que diga que un profesor de básica, en estas áreas tiene que hacer ciertas adaptaciones curriculares en función de la diversidad o de las necesidades especiales que enfrente con sus alumnos, entonces claro, está puesto hacia el niño perfecto, el niño que no tiene ninguna necesidad, que va a poder ser educado por esta profesora de matemáticas.</p> <p>Parte07-U4: Quisiera agregar un poco a lo de las necesidades educativas especiales, el problema es que incluso aunque tengamos ese curso no nos podemos quedar tranquilo, porque que se va a dar la misma constante que se da en general en todas las universidades. Tengo el curso pero si eso no lo trabajo desde cada una de las disciplinas, o si también es pertinente a cada una de las disciplinas, o sea, cada una de las disciplinas te dice cómo tu tendrías que ajustar y qué puedes desajustar, la adaptación a ser; una cosa es el marco conceptual y la otra es trabajarla y considerarlo en cada una de estas disciplinas, o sea yo creo que sí...</p>
Reformas curriculares
<p>Parti01-U3: [analogía] Para mí esta cuestión es independiente del currículum. Es capaz de analizar textos escolares, trasciende el currículum. Entonces si me cambian el currículum mejor, va a tener la competencia para analizar, pero después me tiran el ejemplo: "si es que tal texto" o si es un texto distribuido por... no voy a dar nombres, si un texto distribuido por el Ministerio de Educación cubre todos los objetivos fundamentales y los contenidos mínimos. Ése ejemplo no está identificando lo que está planteado en el indicador. No se condice, porque el indicador dice que es capaz de analizar, y el ejemplo me está pidiendo que poco menos que de memoria sepa</p>

si en el texto está planteado todos los contenidos mínimos y los contenidos fundamentales. Entonces ése es el cuento, si uno va a los indicadores hay muy buenas orientaciones y si uno se va por esos indicadores, los alumnos debieran ser capaces de demostrar sus competencias independientemente del marco curricular en el cual se estén moviendo. Pero los ejemplos de repente me desvirtúan los indicadores.

Parti01-U3: para que el futuro profesor o profesora logre competencias que le permitan enfrentar adecuadamente cualquier cambio curricular, hay que ponerse de acuerdo en cuáles son las competencias generales que ellos debieran lograr. (...) Yo veo acá en los estándares pero no a veces demasiado explicitados, algunas competencias, en matemáticas, de carácter general que debieran lograr nuestros alumnos, futuros profesores y que en consecuencia los habilitaría para poder enfrentar cualquier cambio que se produzca, sobre todo porque yo creo, como lo decía recién, que cualquier cambio en matemáticas no va a ser un cambio tan, tan drástico que poco menos va a echar abajo todo lo que se tenía y vamos a tener que partir de nuevo.

Jef-U1: mmm; no sé fijate, no me queda tan claro que el estudiante, el egresado, teniendo éste estándar sea suficiente; o sea no por tenerlo a la mano dicho estándar es como... sí, tenemos todo solucionado. Yo creo que hay una distancia entre tenerlos y poder hacer una serie de cosas al respecto. A lo mejor puede ser un apoyo, una ayuda, podría ser claro, habría que verlo, habría que ver cómo los chicos, cómo los profesores pueden tomar estos estándares, cómo ellos los entienden, cuál es el trabajo que ellos le pueden hacer desde el trabajo cotidiano, si es que sirve, por ejemplo, para adecuarse a otro currículum.

Parti02-U1: bueno, pienso que los estándares como se están planteando constituyen un marco o un paraguas bastante amplio en ese sentido, probablemente subsistan a cambios curriculares menores, como eventualmente podrían ser modificados ligeramente para readaptarse a eventuales cambios curriculares. Y en ese sentido, creo que los docentes que satisficieran los estándares estarían preparados para enfrentar cambios curriculares de ese tipo.

Parte01-U1: Yo creo que los estándares están respondiendo, en el caso de nuestra asignatura, lo único que he revisado, podrían responder a cualquier adecuación curricular que se hiciera a nivel de educación básica; me estoy refiriendo específicamente a los contenidos que debieran entregar, manejar nuestros docentes para poder ser... tratar de mejorar la educación, pero para eso se requiere, tal como se plantea dentro de los estándares, que tengan un buen manejo de contenidos en el amplio sentido de la palabra, pero al mismo tiempo que sepan hacer esa bajada de los contenidos para lograr el aprendizaje entre los estudiantes.

Jef-U2: bueno, yo creo que a lo largo del tiempo es poco lo que ha ido cambiando lo que se debe enseñar, sino más bien ha ido cambiando cómo se debe enseñar de acuerdo a un currículum centrado en el estudiante actualmente. Antes en el paradigma conductista, ahora en el paradigma constructivista, entonces yo siento que los estudiantes van adquirir un conocimiento más acabado de la disciplina y el cómo enseñar esta disciplina, por lo tanto, van a poder resistir si el currículum se cambia, porque generalmente, o sea, estos estándares abarcan, son muy amplios o sea amplio en el sentido sistémico que cubre todo desde mi perspectiva personal,

Parti02-U2: sí, de todas maneras; las reformas curriculares, a menos que sea una muy, muy, disímil a lo que hay...

Parte03-U2: En la medida en que se centren, que están centrados fundamentalmente en lo cognitivo, obviamente traspasan cualquier reforma curricular o cualquier nuevo enfoque curricular...

Práctica

Parte01-U1: en el caso de matemáticas, al revisar los estándares como están planteados permitiría un ordenamiento de la disciplina pero (...) Implica no solamente ampliar las actividades curriculares, sino que responder a ciertos factores que están incorporados, como tener centros de prácticas propios, una focalización diferente de las actividades curriculares y una reestructuración, una malla nueva que responda a lo que se está exigiendo, para que el profesor que egresa de la institución cumpla con los estándares estipulados.

Parti03-U1: soslayar el aspecto de las prácticas, yo creo que es un área crítica no sólo aquí sino un modelo de formación general, es algo que se deja al arbitrio de los colegios prácticamente, donde la Universidad tiene por lo general poca incidencia de lo que sucede efectivamente dentro del aula, entonces tenemos prácticas muy dispares en el sentido que hay prácticas efectivas donde el estudiante se hace cargo de la docencia en forma permanente, y en otros donde es más bien un hecho aislado. Y es algo que de acuerdo a los requerimientos, tendría que ser mucho más explicitado en términos de un modelo de práctica estandarizado, digamos, y es algo que así como está hoy...

Parti01-U1: Ahora, la universidad está realizando esfuerzos para poder formar adecuadamente en términos de competencia, en muchas de estas competencias que están puestas ahí para los estudiantes, un ejemplo de esos son, insisto, el programa de prácticas profesionales por competencia.

Reflexión de la simulación y el estudio

- Meta análisis.
- Necesidad de talleres de apropiación.

Era esperable que la estrategia de producción discursiva tuviese efecto en el mismo discurso. Es decir, que el seminario, los talleres y el mismo espacio para el grupo de discusión produjese un efecto sobre el discurso que los académicos entregarían. De ello es reflejo todo lo que se ha podido escribir anteriormente y de lo que se puede concluir mayores o menores grados de apropiación de los estándares. Sin embargo, si bien existían expectativas que el propio estudio conformara parte del discurso, no fue sino en la U4 en donde aquello ocurrió. Es posible que en las otras universidades exista un análisis similar, pero que no tuvo expresión ni pregunta a instancias del grupo de discusión, como sí ocurrió con los académicos de la U4.

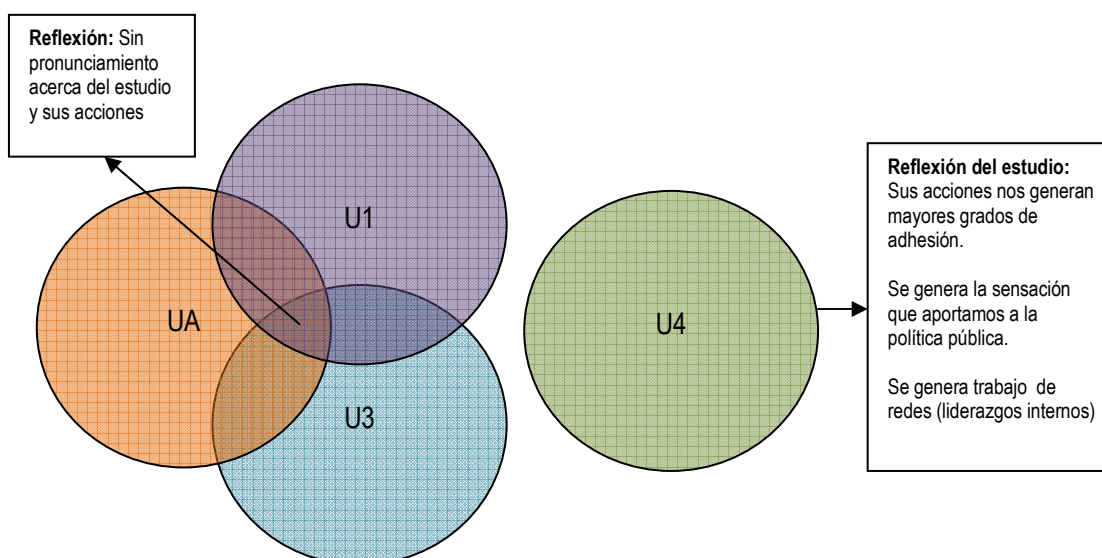
Concretamente, reconocen el efecto de esta iniciativa en la cohesión interna del equipo. Señalan la importancia de sentirse partícipes de la política pública y enfatizan en la importancia de poder participar y aportar en el mejoramiento de la calidad de la educación. Creen que la discusión, aun cuando existan posturas alternativas, genera acercamiento entre los académicos. Hacen consciente, además, la importancia del trabajo de redes que esto puede acarrear, y reconocen en esta iniciativa una buena influencia para la instalación e implementación de los estándares al interior de las casas de estudio. Los académicos, además, reconocen que pueden influir favorablemente en otros para que eso ocurra.

También recomiendan reproducir esta práctica (seminarios y talleres) al interior de las mismas universidades.

La reflexión en esta universidad revela lo importante que es para el académico sentirse parte de una política pública, donde ellos, con sus opiniones técnicas pueden aportar y sentirse partícipes a las definiciones. Esta situación que es reconocida y verbalizada en la U4, se manifiesta de maneras alternativas en las otras universidades y aportaría a producir el efecto de legitimación de la implementación de los estándares en el sistema de educación superior del país.

Punto de intersección para reflexión acerca de la simulación y el estudio

Ilustración 29



Referencias

Meta análisis.

Parte02-U4: exacto. Uno siente ¡uy! ¡al fin nos preguntaron a nosotros!. Y yo creo que una cosa que nosotros hemos comentado y, a ver, esto nos llegó en qué minuto, en un pésimo momento: fin de semestre, todas con pruebas, con toneladas que corregir. Nadie se ha quejado, estamos todas felices de participar. A nadie le importó en ir al centro y tener que perder una mañana, o sea, (interrupción de comentarios adicionales), porque esto indica en el fondo que estamos haciendo un aporte educacionales al país, o sea, esto es bueno para todos. Estamos acá, y al fin nos preguntan y podemos tener voz, no necesariamente voto, voz. Y eso yo creo que genera un clima súper positivo, entonces cuando los estándares lleguen finalmente decir: ¡ah! ¡bueno! ¡pucha! ya, vamos con esto, apoyemos.

Parte02-U4: estaba pensando una cosa y un fenómeno que se produce. Yo creo que el hecho de haber sido invitadas a participar en esta instancia genera una cierta adherencia. ¿Qué sensación tiene uno desde el Ministerio de Educación?, que siempre las cosas son impuestas, o sea, los programas llegan, o sea, los programas ministeriales llegan, no son consultivos, no todos participamos de...nada, los estándares cuando a uno le llegan crean una cierta aversión y un cierto juicio crítico adicional: a ver, esto sí, no, adherimos a esto, o de frentón un rechazo...no, ¿sabes qué? En cambio, el hecho de poder opinar, no necesariamente para que vayan a cambiar, si no que este proceso genera a lo mejor una cierta adherencia o una cierta tendencia positiva a asumirlo. Entonces a lo mejor un mecanismo positivo para socializar esto es a través de dinámicas de este tipo; no que llegue un documento del Ministerio hacia cada una de las unidades académicas, de las áreas de educación, de la universidad, "éstos son los estándares, arréglenselas como pueda". Sino que el hecho de ser parte de...

Parte01-U4: yo creo que eso se da porque esto dice aquí en revisión, ya, y da el pequeño espacio, aunque sea muy pequeñito, de sentir que nosotros tenemos la posibilidad de influir en lo que eventualmente esto va a ser. Entonces eso te hace sentir como... con más ganas de participar y te hace tener una apreciación súper positiva a esto.

Parte02-U4: si lo que estamos buscando finalmente del cómo se pilotea esto y cómo se maneja y si esto es viable de ser aplicado, creo que generar este clima interno en la unidad... porque nosotros qué vamos a hacer, nosotras somos todas cabezas de algo, entonces yo le transmito esto a mi equipo de ciencias, la Parte06-U4 se lo transmite a su equipo de historia, entonces, vamos a lograr mayor adhesión a esto tanto como proyecto institucional dentro de la Universidad, pero uno más uno, esto en la cadena de favores, si todos adherimos vamos a...

Parte04-U4: yo quería agregar una cosita, perdón, que con respecto a eso... yo no sé si estoy mal o qué, pero, a mí me pidieron hace mucho tiempo cuando mandaron el primer...y volaron las plumas... (interrupción de varias participantes) no, pero por eso a todas las universidades, tengo entendido, que les mandaron esto, me refiero a esto, a los estándares. A nosotros nos consultaron, no sé si nos tomaron en cuenta, pero en el fondo todos participamos, dimos nuestra opinión...

Necesidad de talleres de apropiación

Parte02-U4: a lo mejor puede ser como interesantes talleres de apropiación desde la percepción. Sí, un poco como lo que ha hecho con nosotros; invitar a lo mejor a las unidades académicas de las distintas instituciones que imparten los programas. Hacer estos talleres de apropiación para que generen talleres de apropiación después dentro de sus propias unidades académicas.

Otros

- Acreditación de carreras
- Fondo concursables.

El proceso de acreditación de las carreras de pedagogía no está ausente del discurso de los académicos. Se debe recordar que la muestra fue intencionada hacia las universidades que presentaban una mayor cantidad de años de acreditación. Este hecho apareció reiterado en sus discursos como motivo de orgullo, pero también de preocupación por revalidar dicha condición.

La acreditación es reconocida por todos como un hecho esencial para los programas de formación; permitió o permitiría reprogramar (U4, U1 y U2), validar lo que se ha venido realizando (U3), hacer las modificaciones a la malla, etc.

La acreditación de las carreras ha sido un hecho tan importante que por conexión y desplazamiento, el discurso de los académicos da una jerarquía similar a los estándares y su implementación como política pública. Es decir, así como en el proceso de acreditación hay un externo que señala cómo se encuentra la universidad y específicamente la carrera, respecto a las expectativas que sobre su desarrollo se tiene, los estándares también son observados como un externo que podría emitir juicios, a través de distintas herramientas, acerca de la formación inicial de docentes de educación básica. Es decir, más allá si se está o no de acuerdo, los estándares son comprendidos como una nueva regulación de la actividad en la que todos se verán afectados y nadie podrá eludirlos.

En relación con los fondos concursables, solo en la U1 se emitieron opiniones. Los académicos señalan la necesidad de ampliar, a través de este fondo, las plantas de académicos y que se debería constituir en una política de incentivos para todas las universidades que adopten los estándares, es decir, el fondo debería ser concursable. El fondo, señalan, se necesita en forma urgente.

Referencias

Acreditación de carreras

Jef-U3: Entonces vivimos el proceso de acreditación, evaluamos lo que teníamos, nos proyectamos en el futuro y presentamos toda la propuesta que hoy día tenemos, que vamos recién en el segundo año de itinerario formativo en un modelo basado por competencias; que ya el año pasado hicimos una revisión de él y tenemos propuestas; propuestas de mejora.

Jef-U1: Nosotros tenemos el próximo año nuestro proceso de reacreditación y estamos... lo hemos discutido acá varias veces respecto de que, a lo mejor, eso nos obliga a nuestra nueva autoevaluación, a plasmar los estándares pero en nuestras mallas, pero eso va a significar que tengamos que modificar la malla...

Parte01-U1: ... nosotros como carrera debemos empezar a preparar nuestro proceso de autoevaluación, para presentarnos a la acreditación, por lo tanto, hay que agregar a eso, todos lo estamos viviendo, lo que significa preparar nuevamente y mantener los cinco años que tiene la acreditación que tiene la carrera, o sea, es un momento importantísimo.

Jef-U4: no, mira la reformulación nació -también lo pusimos en uno de los talleres- nació a partir de los resultados de la acreditación y de la nueva Ley General, porque nuestra malla es muy recargada, estaba muy, muy recargada en cuanto al número de ramos por semestre...

Parte02-U4: una de las cosas que nosotros lo pusimos en el taller anterior, nosotros coincide no a raíz de los estándares, sino que a raíz de necesidades internas de la Universidad por un plan de formación general, más avalados en estudios que hemos hecho, más cosas que hemos recogido de la acreditación, más las necesidades de la nueva Ley; estaba planificado dentro de nuestra planificación estratégica, hacer un estudio de malla y una propuesta de malla para el 2011.

Jef-U2: Entonces si usted me pregunta en términos de que disponemos de un personal idóneo, yo siento que sí, y de hecho lo avalan, cuando hicimos los procesos de acreditación, lo avalaron los empleadores y también las entrevistas que le hicimos a los egresados, que ellos sentían que tenían las competencias básicas necesarias para comenzar a trabajar

Parti01-U2: aún cuando la carrera esté acreditada por cinco años, resulta insostenible que la carrera se mantenga de la misma forma durante los cinco años siguientes, dado que tiene que reformular su plan de formación pensando en que en seis o siete años más va a estar ofreciendo a la sociedad profesores que tienen que hacerse cargo de 1° básico a 6° básico solamente.

Parti02-U3: ...esto no se produce de la nada, hay procesos de acreditación, ahora en casi todas nuestras carreras de pedagogía, hablando de la universidad, que validan y que dan cuenta de todo un proceso que se ha llevado a cabo con los estudiantes que están en curso, con los egresados, con consultas al medio, a los empleadores, etc.

Fondo concursables

Parti01-U1: ahora, hay mecanismos de incentivos, por cierto, que sí que nos podían ayudar a aquello, que son los financiamientos para las reestructuraciones de la institución porque hay un problema ahí, porque en el fondo es concursable no es obligatorio tampoco. Ahora, por cierto si queremos estar a la par de otra universidad que van a cumplir con los estándares tenemos que concursar y ponernos a la par de aquello, pero hay una situación de política de estado respecto de si queremos asegurar que todo el sistema funcione, debiera ser no concursable, sino que debieran estar todas las instituciones en aquello.

Parti02-U1: ...soluciones se nos han ocurrido algunas en nuestras discusiones. Parti03-U1 planteó la necesidad, bueno, a través de los fondos concursables, va a existir la posibilidad de que se yo, ampliar la planta docente de las instituciones; esos son fondos que no tienen las instituciones y que se requieren urgentemente...

Conclusiones

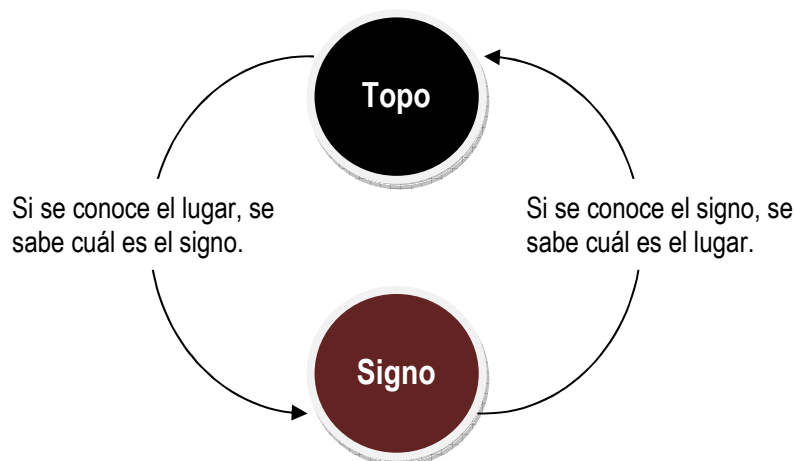
El discurso de cada universidad tiene particularidades, pero también puntos de intersección con una o varias casas de estudio.

Las particularidades discursivas permiten caracterizar a cada tipo de universidad y generalizar los resultados en relación a lo que en cada clusters se representa. Pero más importante que esa representación (que radica en la lógica cuantitativa), lo relevante en el análisis de discurso es cómo, a partir de su identificación y caracterización, se pueden establecer posiciones discursivas que luego serán ocupadas por distintas instituciones, presentes o no en la muestra de este estudio. Lo que logra el análisis de discurso, de este estudio, es identificar cuatro tipos y con ello abarcar las posibilidades de posicionamiento de los distintos perfiles estructurales que corresponden a todas las demás universidades del sistema de educación superior.

Luego del análisis, se propone el siguiente modelo para relacionar el lugar y el discurso en cada una de las cuatro conclusiones que se ofrecen a continuación.

La potencia del siguiente modelo de interpretación se refiere a que las proyecciones de las conclusiones permiten que para su generalización en otras instituciones no sea necesario conocer todos los elementos presentes en el discurso; si se conoce el lugar y si se sabe cuál es el perfil institucional, entonces su discurso podrá asemejarse al de otros sujetos que han ocupado una posición estructural similar. En cambio, si se conoce cuál es el discurso, se podrá predecir cuál es la posición de la institución en la estructura de la educación superior y, luego de ello, se podrá anticipar una aproximación a otros elementos discursivos que forman parte de su repertorio.

Ilustración 30

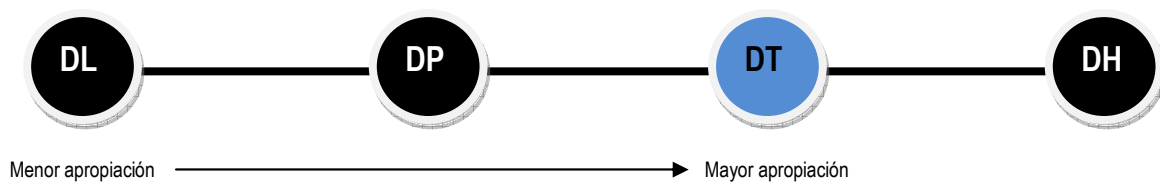


A modo de síntesis y conclusión se presentan a continuación las representaciones discursivas en figuras topológicas secuenciadas y de acuerdo a la presentación de los distintos focos de interés. En cada figura es importante separar sus componentes e identificar los nodos o puntos como lugares del discurso y las aristas o lados de las figuras como puntos intermedios para el desarrollo discursivo

1.- Valoración de los estándares

Cada una de las casas de estudio presentó particularidades en su discurso. Al identificarlas es posible construir una figura donde se transita desde la valoración o crítica, basada en la lógica formal, hasta observaciones de cuestiones técnicas en relación a la construcción de los estándares. Además, en la secuencia se puede encontrar el discurso que se identifica con el estándar y que por lo mismo, se le entiende como hegemónico o parte de lo oficial y lo establecido como política que está llamada a la implementación. La característica de este último tipo de discurso es alinearse con el paradigma oficial, es decir, ser él mismo el paradigma.

Ilustración 31



DL: Discurso Lógico – DP: Discurso Político – DT: Discurso Técnico – DH: Discurso Hegemónico

La figura representa el lugar del discurso de cualquier universidad; el lugar puede estar en algunos de los puntos de la figura, o bien una institución universitaria podría encontrar que su discurso se encuentra en un punto intermedio de los representados.

El lugar ideal para la implementación es a la derecha de la figura, en el discurso hegemónico. Para encontrarse en ese lugar se deben cumplir varias condiciones a las que no todas las casas de estudio tienen acceso. El lugar óptimo se refiere al punto celeste, lugar al que se puede llegar sólo con el desarrollo discursivo. Para llegar a estructurar un discurso con esas características se requiere, entre otras cosas, haber superado discusiones, inflexiones y quiebres que es posible identificar en los puntos anteriores (DL y DP). Es importante hacer notar que para arribar a ese punto óptimo, además del esfuerzo de la universidad y sus académicos, existió apoyo externo para avanzar en la actual dirección deseada para la implementación de los estándares.

El aspecto central en la progresión discursiva relacionada a la valoración se relaciona con la tensión entre los estándares y la apropiación de los mismos por parte de los académicos. Es decir, el desafío para alcanzar el punto azul se relaciona con la estructuración de un discurso que sea capaz no sólo de apropiarse de los estándares, sino de producir nuevos significados (críticas, aportes).

2.- Las instituciones

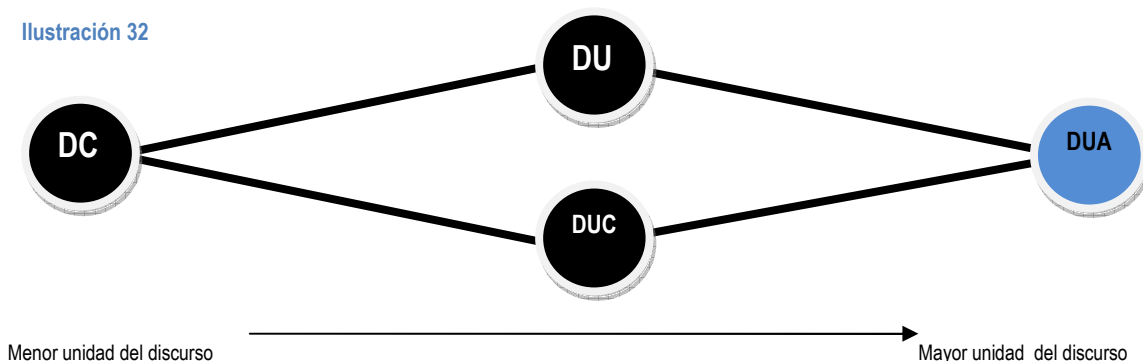
Para la implementación de los estándares se espera cierta homogeneidad discursiva entre los actores de una casa de estudios. Pero esa concordancia debe ir en la dirección de tomar las recomendaciones mutuas para resolver eventuales problemas que podrían poner en cuestión la implementación; la cobertura, los ajustes mayores y menores, las definiciones del perfil del futuro profesional, las modificaciones a la malla o lo que se expresa como expectativas de los alumnos, son algunas de las manifestaciones que de manera unidireccional han sido manifestadas en este estudio y sobre las que se puede establecer diferencias entre las distintas universidades.

La situación inicial (de izquierda a derecha en la siguiente figura) se refiere a un discurso en crisis, que debe encontrar nuevos elementos de definición institucional y sobre el que sus académicos manifiestan cierta incertidumbre. Si no existe cohesión entre autoridades y académicos, si estos últimos tienen problemas de legitimidad frente a sus autoridades respecto a lo que solicitan, entonces la situación se encuentra en un estado inicial que obliga a impulsar arreglos para la implementación de los estándares.

En el inmediatismo, son los mismos estándares los que pueden arbitrar las diferencias entre los distintos académicos y sus autoridades, en este sentido, pueden ser entendidos como un aporte para avanzar en la resolución de problemas internos, mas no necesariamente para asumir los desafíos que impone la política.

En el punto intermedio, bifurcado y sobre la parte superior, se encuentra un tipo de discurso que, al contrario del anterior, es homogéneo y unificado en torno a la decisión de implementación de los estándares. La diferencia con el discurso ubicado en la parte inferior se refiere a que la unificación, en este caso, se construye sobre un discurso conservador y que puede ser contrario al propósito final de la instalación de los estándares, es decir, en la institución se entiende la necesidad de instalar los estándares, pero puede no comprenderse completamente el sentido de su implementación.

Ilustración 32



DC: Discurso en Crisis – DUC: Discurso Unificado Conservador – DU: Discurso Unificado – DUA: Discurso Unificado y Alineado

Finalmente, y considerando que lo tensionado se refiere ahora a la institución y la implementación de los estándares, reflejado en la mayor o menor unidad del discurso, su expresión de mayor homogeneidad se manifiesta en aquellas instituciones donde, además de la unidad discursiva, el discurso presenta elementos que manifiesta comprensión del sentido de la política y de los aspectos técnicos involucrados en la implementación del estándar. A ese lugar debería llegar el discurso de todas las instituciones.

3.- Los académicos

Las palabras y las cosas nombradas por los académicos evidencian el grado de dominio del material al que se vieron expuestos durante la situación experimental que consideró este estudio. Pero las diferencias se explican por cómo cada universidad ha construido su historia en relación con el dominio conceptual de los distintos componentes de los estándares. De esa manera, su interpretación de todos los materiales asociados a los estándares habrá podido progresar más o menos rápido, en el periodo destinado al seminario y los talleres (un mes aproximadamente), dependiendo del bagaje conceptual con el que enfrentaron el ejercicio.

En el análisis es posible encontrar equipos que no se encontraban consolidados y para ello deberían realizar un esfuerzo institucional. Esta situación precaria influye en muchas actividades y funciones académicas, pero, en particular, y para lo que interesa a este estudio, afecta también la implementación de los estándares.

Sigue en la secuencia gráfica de la ilustración 26 siguiente, aquellos equipos que se encuentran consolidados (EC-P), que han tomado la decisión de orientar sus programas de formación de acuerdo a las indicaciones que entregan los estándares, pero que carecen de preparación en relación con el dominio de los estándares. La situación discursiva de estos académicos permite prever que en un periodo próximo deberían adquirir los conocimientos para pasar a otros puntos en esta progresión discursiva.

La situación en el siguiente punto (EC) es similar a la anterior, pero en este caso los académicos cuentan con algunas nociones, o los recursos para hacerse de esas nociones, y usar los estándares.

Finalmente, la situación a la que deberían arribar los discursos es la presentada en el extremo derecho (EC+P) donde se puede constatar que la instalación de los estándares involucraría una apropiación y uso permanente de la herramienta.

Ilustración 33



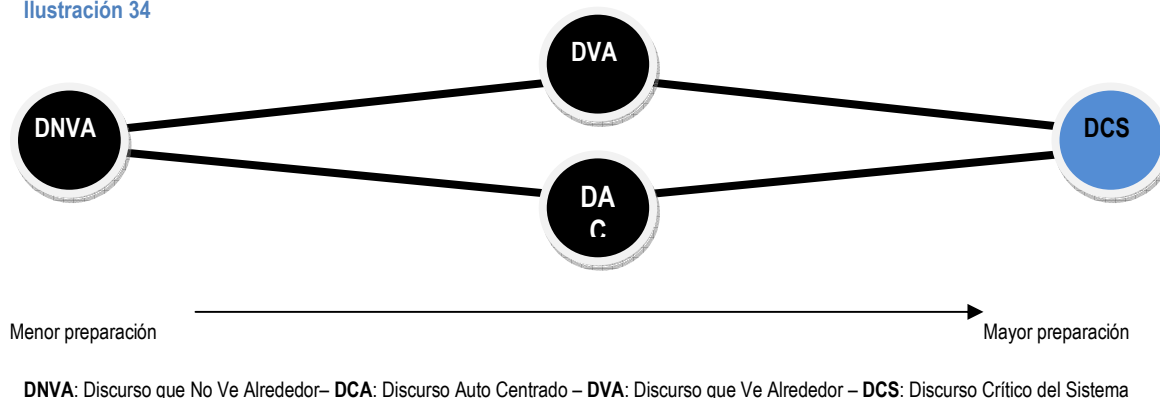
4.- La escuela

Visualizar a los establecimientos educacionales como el lugar donde ocurrirá el efecto final de las acciones en cada casa de estudio, es el propósito final de la política. Los tipos de discurso en relación a esta institución escolar transitan en tres puntos; el primario es reflejarse a sí mismo (DNVA) y no visualizar lo que sucede alrededor, es un discurso autorreferente que se comprende a sí mismo como el fin de la política y no como el medio para alcanzar un propósito distinto. Un paso más adelante (DAC) se encuentra el discurso que, centrado en sí mismo, proyectar soluciones externas a través de articulaciones entre distintos actores internos a la universidad aunque todavía no visualiza con claridad el exterior sino sólo como entelequias que es necesario atender. Un ejemplo de lo anterior se relaciona con anteponer a la proyección de la propia acción como académicos universitarios, en una escuela concreta, la atención a los temas de la diversidad y la inclusión escolar.

Por el lado de arriba de la figura, aparece un discurso que comparte el diagnóstico que en general la sociedad elabora acerca de lo que ocurre en la escuela, visualiza los beneficios que podría provocar los estándares en la articulación de los niveles escolares, pero, a diferencia del último punto (DCS), no produce argumentos propios respecto de lo que ocurre en el exterior.

Elaborar un discurso propio en relación al diagnóstico de la situación de la educación implica también comprender cómo las herramientas que proporciona el sistema podrán tener más y mejores efectos en los establecimientos educacionales y en el logro de los aprendizajes de los estudiantes. En el lugar de ese discurso es posible visualizar y pronosticar la mejor manera de implementación y uso de los estándares; no sólo implican la formalidad de implementarlos, sino que colaborarán en la formación de docentes que logren los propósitos antes descritos.

Ilustración 34



Sugerencias

La implementación de los estándares es comprendida como un hecho inminente en las distintas casas de estudio. No existe cuestionamiento respecto de este punto, y su cuestionamiento se refiere solo a responder “cuándo”.

Dada esa aceptación y legitimación de la política por parte de las instituciones universitarias, la recomendación a la política se orienta en dos sentidos.

1.- Las universidades que se presentan en la muestra son aquellas mejor posicionadas en relación al número de años de acreditación, no obstante aquello y como se ha podido apreciar en cada una de las conclusiones, existen aspectos que es necesario mejorar para asegurar la implementación. Por lo anterior es que se hace necesario diseñar políticas complementarias orientadas a apoyar las eventuales falencias o debilidades en algunas universidades del sistema.

2.- Se debe señalar que, dada los altos grados de legitimidad, la política debe seguir su curso y complejizar, en ese sentido, con los estándares, el sistema universitario. En la línea teórica de Niklas Luhmann, si el entorno (la política) se complejiza cada sistema (universidades) deberá hacerlo a su vez. Pero esto debe ser entendido no como una decisión unilateral, sino en el contexto donde varias casas de estudio ya han adoptado el modelo de formación por competencia y la decisión de la política pública en la materia sólo vendría a confirmar una tendencia.

Bibliografía

Arancibia, Violeta (2000): Efectividad escolar. Un análisis comparado. En: www.cepchile.cl/dms/archivo_1819_1298/rev47_arancibia.pdf.

Arancibia, V. y Alvarez, M. I. (1991). Modelo de variables del profesor y su impacto en rendimiento escolar y autoconcepto académico. Santiago: Informe Fondecyt.

Ávalos, Beatrice (2001): Estándares de Desempeño para la Formación Inicial de Docentes, Ministerio de Educación, División de Educación Superior.

Badenier, Osvaldo (2006): Perfeccionamiento, capacitación, formación y actualización de los profesores de Educación Superior, Universidad de Valparaíso. En: www.cse.cl/public/Secciones/seccionpublicaciones/doc/.../cse_articulo97.pdf.

Beyer, Harald (coordinador) (2010): Informe Final: Primera etapa "Propuestas para fortalecer la profesión docente en el sistema escolar chileno", Panel de Expertos para una Educación de Calidad.

Braslavsky, Cecilia y Birgin, Alejandra, (ed.) (1992): Formación de Profesores. Impacto, Pasado y Presente. Miño y Dávila, Buenos Aires.

Braslavsky, C. y Birgin, A. (1994): Quiénes enseñan hoy en la Argentina. Boletín Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe N° 34. UNESCO, Santiago de Chile.

Braslavsky, Cecilia (1999): Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores. Revista Iberoamericana de Educación N° 19, enero-abril 1999.

Bravo, Contreras y Sanhueza (1999): Rendimiento Educativo, Desigualdad, y Brecha de Desempeño Privado/Público: Chile 1982-1997, Departamento de Economía, Universidad de Chile.

Bravo, Falck, Gonzalez, Manzi y Peirano (2008): La relación entre la evaluación docente y el rendimiento de los alumnos: Evidencia para el caso de Chile. Centro de Microdatos, Departamento de Economía, Universidad de Chile y Centro de Medición MIDE UC, Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Chile.

Casassus, Juan (2009): La Política de Reforma Basada en Estándares aplicada a Chile. Otra mala idea. Comentario al documento "El Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad: Una Reforma Basada en Estándares". De Viola Espínola y Juan Pablo Claro. Texto presentado en el marco del seminario: "Reforma Basada en Estándares y Nuevos Ciclos Escolares: ¿Avance hacia una Educación de Calidad para Todos?", organizado por CIAE de la Universidad de Chile y UNICEF el día Jueves 24 de Septiembre de 2009.

Himmel, Erika (2009); ponencia en Mesa Redonda N° 2 "La investigación ante los nuevos desafíos educativos para Chile y América Latina", ENIN 2009. En: www.enin.cl.

Ibáñez, Jesús. *Más allá de la Sociología*. Madrid: S XXI, 1992.

Lara, M. (2007): Transferencia de la investigación educacional a la formación inicial de profesores. En: dialnet.unirioja.es/servlet/articulo.

Lucchini, Bedwell y Melo (2009): Docentes: Atribuciones de causa de aprendizaje de los alumnos, condición necesaria, pero, ¿suficiente para tener impacto consistente en los resultados educativos? *Reflexiones a partir de la aplicación de diferentes programas de capacitación docente en comunas de las regiones del Maule y Bío Bío*. Fundación Educacional Arauco, Santiago de Chile.

Mizala y Romaguera (2000): Determinación de factores explicativos de los resultados escolares en Educación Media en Chile. Serie Economía N° 85, agosto. Centro de Economía Aplicada, Departamento de Ingeniería Industrial, Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas, Universidad de Chile

Mizala y Romaguera (2002): Evaluación del desempeño e incentivos en la educación chilena. En: "Cuadernos de Economía N° 118, Año 39, Santiago de Chile.

Mizala y Romaguera (1998): Desempeño escolar y elección de colegios. La experiencia chilena. Universidad de Chile, Centro de Economía Aplicada, Santiago de Chile.

Montecinos, Carmen (2003): Desarrollo profesional docente y aprendizaje colectivo. *En: psicoperspectivas* Revista de la Escuela de Psicología, Facultad de Filosofía y Educación, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, vol. II (pp. 105 - 128).

Murillo, González de Alba y Rizo (2006): Evaluación del desempeño y carrera profesional docente. Un estudio comparado entre 50 países de América y Europa, OREALC/UNESCO, Andros Impresores.

Murillo, F. Javier, Coordinador Académico (2006): Modelos innovadores en la formación inicial docente. Estudio de casos de modelos innovadores en la formación docente en América Latina y Europa, OREALC/UNESCO, Andros Impresores.

Sanz, Ortíz y Alvarez (2003): Atraer, seleccionar, formar y retener profesorado de calidad en España. Informe Temático de la OCDE.
En: www.oecd.org/dataoecd/54/28/17940910.pdf.

Schiefelbein, Ernesto (2009); ponencia en Mesa Redonda N° 2 "La investigación ante los nuevos desafíos educativos para Chile y América Latina", ENIN 2009. En www.enin.cl.

Tedesco, Juan Carlos (1999): Fortalecimiento del rol de los docentes: visión internacional. En Ávalos, B. La formación de profesores, perspectiva y experiencias. Santiago de Chile, Santillana.

Tedesco, Juan Carlos (1996): Prólogo, en *Perspectivas*, N° 99. OIT.

Tenti Fanfani, E. (1995): Una carrera con obstáculos: la profesionalización docente. Revista IICE N° 7, Miño y Dávila Editores, Buenos Aires.

Vaillant, D. y Marcelo, C. (2000): ¿Quién educará a los educadores? Teoría y práctica de la formación de formadores. ANEP-AECI, Montevideo.

Vaillant D., Marcelo C. (2001): Las tareas del formador. Ediciones Aljibe, Málaga-España.

Vaillant D., Mancebo E. (2001): Las transformaciones en la formación del personal docente. Revista Trimestral de educación comparada de la UNESCO. "Los Formadores de Jóvenes en América Latina - Desafíos, Experiencias y Propuestas", BIE, Ginebra, Suiza, 2001.

Vaillant, Denise (2007): Atraer y retener buenos docentes para la profesión: una mirada internacional, ponencia en el XIX Encuentro Nacional y V Internacional de Investigadores en Educación (ENIN 2007), Mineduc. CPEIP, Santiago de Chile.



ANEXO N° 1

Estudio de las condiciones de las universidades para la implementación de los estándares de educación básica en los programas de formación de profesores

GUÍA PARA EL TALLER N° 1

Propósito: Generar un espacio para que el equipo de académicos de cada Universidad inicie el proceso de apropiación de los estándares, para su uso en su respectivo programa de formación de profesores de Educación Básica.

Participantes: Los cuatro especialistas según los sectores de aprendizaje involucrados, el coordinador de prácticas, el metodólogo o didacta y el jefe de la carrera.

Sede: Santiago.

Fecha: 22 de junio de 2010 (en la mañana).

Tarea:

1. Consideren los estándares y en relación con dicho material, realicen un análisis individual, respondiendo la siguiente pregunta principal y las preguntas secundarias que a continuación se señalan, con los fundamentos del caso (Tiempo asignado: una hora):

En el perfil de egreso declarado en la carrera de Educación Básica, ¿están contenidos, incluidos, incorporados los estándares?

Considere cualquier criterio de los estándares para realizar el análisis, como por ejemplo, pertinencia, adecuación, grado de facilidad/dificultad de logro, entre otros. Algunas preguntas secundarias que podrían considerarse en la ejecución de la tarea podrían ser:

- ¿Los estándares permitirían analizar el perfil de egreso declarado?
- ¿Los estándares permitirían recrear el perfil de egreso declarado con miras hacia su reformulación?
- ¿Los estándares permitirían fundamentar cambios en el perfil de egreso declarado?
- ¿Los estándares permitirían evaluar el perfil de egreso declarado?

2. Considere los estándares y en relación con dicho material, realice un análisis individual, respondiendo la siguiente pregunta principal y las preguntas secundarias que a continuación se señalan, con los fundamentos del caso (Tiempo asignado: una hora):

¿La malla de formación declarada en la carrera de Educación Básica de la universidad a la que pertenece, cubre adecuadamente los estándares analizados?

Considere cualquier criterio de los estándares para realizar el análisis, como por ejemplo, pertinencia, adecuabilidad, grado de facilidad/dificultad de logro, entre otros. Algunas preguntas secundarias que podrían considerarse en la ejecución de la tarea podrían ser:

- ¿Los estándares permitirían analizar la malla de formación de la carrera?
 - ¿Los estándares permitirían recrear la malla de formación de la carrera con miras hacia su reformulación?
 - ¿Los estándares permitirían fundamentar cambios en la malla de formación de la carrera?
 - ¿Los estándares permitirían evaluar la malla de formación de la carrera?
 - Dado los estándares analizados, ¿habría que agregar, quitar o integrar asignaturas, módulos u otros componentes actualmente considerados en la malla de formación?
3. Consideren la asignatura que tienen a cargo en el programa de formación de docentes de su universidad y en relación con el programa de estudio de su asignatura respondan las siguientes preguntas:
 - ¿Los estándares están contenidos en el programa de estudio?
 - ¿El programa de estudio considera aspectos no cubiertos por los estándares?
 - ¿Los estándares están representados en los objetivos/competencias del programa?
 - ¿Los estándares están representados en los contenidos del programa?
 - ¿Los estándares están representados en la evaluación que se hace a los alumnos?
 - ¿Se requerirían manuales para facilitar el uso de los estándares?
 - ¿Los estándares son un aporte a la asignatura?, ¿Ayudarían a organizar mejor la enseñanza?
 - ¿Los estándares son un aporte a la sintonía con el marco curricular vigente?, ¿A la integración de saberes disciplinarias y/o didácticos?

Plenaria de cierre (Tiempo asignado: una hora)

Hasta el momento usted ha analizado en forma individual el material de los estándares. La idea, ahora, es generar un espacio para compartir los análisis e integrarlos para disponer de una respuesta del equipo universitario, esto es, de los siete académicos que lo integran. Por lo anterior, les sugerimos que se nombre a un moderador y un secretario, independientemente de la organización que le den a este espacio.

Actividades pendientes:

En tiempo complementario auto asignado por el equipo de académicos, complete los análisis del caso para terminar el desarrollo de esta guía. Si desean, pueden integrar a otros académicos del programa de formación. La guía debe entregarse antes de iniciarse el Grupo de Discusión, que se realizará en la sede universitaria según fecha acordada previamente con el Programa de Formación Inicial del CPEIP, y en todo caso entre los días 5 y 8 de julio de 2010.



ANEXO N° 2

Estudio de las condiciones de las universidades para la implementación de los estándares de educación básica en los programas de formación de profesores

GUÍA PARA EL TALLER N° 2

Propósito: Generar un espacio para que el equipo de académicos de cada Universidad genere conocimiento respecto al uso de los estándares en el proceso de formación de profesores de Educación Básica.

Participantes: Los cuatro especialistas según los sectores de aprendizaje involucrados, el coordinador de prácticas, el metodólogo o didacta y el jefe de la carrera.

Sede: La universidad.

Fecha: 29 de junio de 2010 (en la mañana).

Tarea:

En relación con los estándares, y constituido como grupo de trabajo, se solicita al equipo académico de la Universidad responder las siguientes preguntas, sobre los tópicos que se indican:

Organización del programa, contratos y funciones del plantel académico

- ¿Existen horas contratadas dedicadas a otras funciones más allá de la docencia? (labores administrativas, coordinación académica, análisis de casos y de resultados, seminarios, análisis de temas académicos). ¿Se necesitan horas contratadas para esto?
- ¿Existen horas contratadas dedicadas al perfeccionamiento?, ¿Se necesitan horas contratadas para esto?
- ¿Qué organización de los recursos humanos y materiales es necesaria para que los estándares puedan ser usados?
- ¿Requeriría de perfeccionamiento para implementar el uso de los estándares en la asignatura que dicta?

Los estándares y los alumnos de pedagogía

- ¿Los estándares contribuyen a que los alumnos sepan aquello que deben saber?
- ¿Los estándares contribuyen a que los alumnos sepan aquello que deben saber hacer?
- ¿Los estándares contribuyen a que los alumnos sepan aquello por lo que serán evaluados?

Los estándares y la organización del proceso de formación de profesores

- ¿Queda claro qué es un estándar?
- ¿Los estándares son difíciles de trabajar, de lograr?, ¿Los estándares están calibrados?
- ¿Los estándares son claros/entendibles en sus enunciados?

- ¿Los estándares ayudarían a mejor organizar el proceso de formación?, ¿a la estructura de la carrera?, ¿a la función docente?, ¿mejorarían el proceso de formación de profesores?
- ¿Los estándares ayudan al proceso de formación con independencia de posibles reformas curriculares?
- ¿Los estándares están calibrados en el sentido que son factibles de lograr?

Actividades pendientes:

En tiempo complementario auto asignado por el equipo de académicos, completen los análisis del caso para terminar el desarrollo de esta guía. Si desean, pueden integrar a otros académicos del programa de formación. La guía debe entregarse antes de iniciarse el Grupo de Discusión, que se realizará en la sede universitaria según fecha acordada previamente con el Programa de Formación Inicial del CPEIP, y en todo caso entre los días 5 y 8 de julio de 2010.



ANEXO N° 3

Estudio de las condiciones de las universidades para la implementación de los estándares de educación básica en los programas de formación de profesores

GUÍA PARA EL EQUIPO DE ACADÉMICOS DE LA UNIVERSIDAD

Propósito: Generar un espacio para que el equipo de académicos de cada Universidad genere conocimiento respecto al uso de los estándares en el proceso de formación de profesores de Educación Básica, teniendo como referencia el programa de formación en el que participa.

Participantes: Los cuatro especialistas según los sectores de aprendizaje involucrados, el coordinador de prácticas, el metodólogo o didacta y el jefe de la carrera.

Sede: La universidad.

Fecha: A partir de la realización del Seminario y primer taller.

Tarea:

En relación con los estándares, y constituido como grupo de trabajo, se solicita al equipo académico de la Universidad dedicar tiempo auto asignado suficiente para responder las siguientes preguntas:

- ¿Existe un proyecto educativo institucional de formación de profesores?
- ¿Tenemos plantel académico competente para implementar el uso de los estándares en la formación de profesores?
- Para implementar el uso de los estándares en la formación de profesores, ¿se requeriría un trabajo en equipo del plantel académico?
- ¿Los estándares aportan para efectos de organizar el saber disciplinario de las asignaturas de la malla de formación?
- ¿Los estándares aportan para efectos de organizar el saber didáctico de las asignaturas de la malla de formación?
- El uso de los estándares ¿facilitaría que los egresados administraran/gestionaran cualquier currículo vigente que mejorara/asegurara los resultados educativos de los alumnos que atendieran?
- El uso de los estándares ¿facilitaría/ aseguraría la integración curricular?
- El uso de los estándares ¿facilitaría/aseguraría la articulación entre niveles educativos?
- ¿Los estándares homogenizan la formación docente o respetan la autonomía de las instituciones formadoras?
- ¿Los estándares permiten una revisión/contrastación con otros referentes como el Marco para la Buena Enseñanza?
- ¿Los estándares consideran los objetivos del marco curricular vigente y los ejes disciplinarios que lo estructuran?

- ¿Los estándares consideran solo lo esencial cuando especifican los componentes que deben dominar los docentes?
- ¿Los estándares utilizan como referente el ajuste curricular recientemente aprobado por el Consejo Superior de Educación?

Plazo de entrega de la guía resuelta: Antes de la realización de los grupos de Discusión y Entrevistas y en todo caso entre el 5 y 8 de julio de 2010.