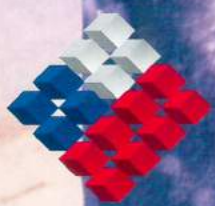


Revista de

# EDUCACION



GOBIERNO DE CHILE  
MINISTERIO DE EDUCACION

## Formación Inicial: Preocupación por los futuros maestros

Experiencias: Con mis alumnos aprendí cómo se aprende

Elia Mella: "La docencia es la principal profesión de la sociedad actual"

APRENDER  
+ Y  
MEJOR

Ministerio de Educación Av. Lib. Bernardo O'Higgins 1371 Santiago Chile Franqueo Conv. Res. Exta. 20-1980

N° 295 \$ 2.250

EDU  
295  
002  
Junio

Junio 2000

# INDICE



12

*EXPERIENCIAS  
Con mis alumnos aprendí  
cómo se aprende*

EDITORIAL

REFORMA

Formación inicial: Preocupación por los futuros maestros

EXPERIENCIAS

Con mis alumnos aprendí cómo se aprende

1

APUNTES DE LA REFORMA

La formación docente en países del Cono Sur

1

TENDENCIAS

Desarrollo profesional. Desde el presente al futuro

2

ENTREVISTA

Elia Mella: "La docencia es la principal profesión de la sociedad actual"

2

CONTRAPUNTO

¿Dónde están los énfasis en la formación docente?

3

EN EL AULA

Sacándole partido a los libros

3

REUNION DE APODERADOS

Cuenta conmigo para escribir

3

TECNOLOGIA

Abrapalabra

3

CALIDOSCOPIO

3

CORREO

4



*TENDENCIAS  
Proyectando  
desde el presente al futuro*



Formar educadores para el siglo XXI es una de las tareas nacionales más complejas y apasionantes. La Reforma Educacional se ha hecho cargo de este desafío a través del financiamiento, entre 1998 y 2001, de proyectos de mejoramiento de la formación inicial docente en 17 universidades del país por más de diez mil millones de pesos.

Entre los signos de éxito alcanzados en este tiempo, tal vez el más importante sea la recuperación en el interés por la Pedagogía. Son cada vez más y de mayor nivel académico quienes aspiran a educar a las futuras generaciones. Desde 1997 a la fecha, el número de matriculados en Pedagogía ha crecido en un 20%, considerando todos los niveles de formación, mientras que el puntaje promedio de los postulantes, tanto en las notas de enseñanza media como en el puntaje de la PAA, ha aumentado entre un 6% y un 10%.

Uno de los instrumentos que contribuyó a este incremento ha sido la beca para estudiantes destacados de Pedagogía, creada en 1998 como una nueva señal de que la educación, largo tiempo relegada a la trastienda de las políticas públicas, es ahora una prioridad para construir un país más desarrollado y con una distribución más equitativa de las oportunidades.

Los cambios de los últimos años en la preparación de los futuros profesores también han significado transformaciones en la malla curricular, el mejoramiento de la infraestructura física y de los recursos para la docencia; una mayor vinculación entre la formación profesional y el sistema educacional; y la definición de estándares que caracterizan un buen desempeño docente y contribuyen a guiar el proceso de formación profesional.

Ciertamente que las demandas que el mundo de hoy le hace a los educadores son más amplias y exigentes que las que tuvieron hace ya 160 años los fundadores de la primera Escuela Normal. La creciente expansión del sistema escolar necesitó entonces que germinaran múltiples centros formadores, desde donde emigraron cientos de hombres y mujeres que dotaron de la formación básica a chilenos y chilenas.

Los profesores del siglo XXI precisan de nuevas herramientas para enseñar en contextos diversos y heterogéneos, dominar un currículo exigente, aprender a desenvolverse en medio del constante cambio, desarrollar habilidades y competencias que les permitan acompañar la formación integral de sus alumnos y alumnas. En esta etapa debemos fortalecer las especialidades, mejorar en tecnología, ciencias e inglés; impulsar la acreditación de las carreras de Educación y acercar el mundo de la academia y el de la pedagogía.

En esa línea continuaremos trabajando en conjunto con las universidades, para consolidar una formación inicial docente a la altura de los requerimientos que nos demanda el país.

Mariana Aylwin Oyarzún  
Ministra de Educación

# REFORMA





# Formación inicial: Preocupación por los futuros maestros

Para que los cambios en el sistema escolar sean efectivos y sostenidos en el tiempo, se requiere adecuar la formación de los docentes.

Cuando a comienzos de la década del 90 se impulsaron transformaciones en las prácticas pedagógicas, se incorporó tecnología y equipamiento didáctico en las escuelas y liceos, las Facultades de Educación observaban estos cambios, sentían que se estaban quedando atrás, mientras la escuela se transformaba. Por otra parte, los maestros, con alumnos en práctica, reconocían que los universitarios ignoraban los cambios pedagógicos y curriculares del sistema escolar.

Las universidades no podían estar ausentes en un proceso de transformación de la envergadura que constituye la Reforma Educacional. El mejoramiento de la educación y sus resultados requiere de un conjunto de acciones y compromiso de todos los actores, quienes, sin duda, tienen un papel fundamental en las instituciones de formación docente.

A partir del diagnóstico de estas instituciones se ve la necesidad de fortalecer la capacidad académica de los formadores, actualizar y optimizar los currículos a las nuevas exigencias, relacionar la formación con las demandas de la realidad escolar, perfeccionar la dotación de recursos bibliográficos e informáticos y ofrecer incentivos para atraer alumnos con verdadera vocación a las carreras de Pedagogía. Para alcanzar estos objetivos, el Ministerio de Edu-

## Instituciones con Proyectos de Facultades de Formación Inicial Docente (FFID)

Región	Universidad
I	Universidad de Tarapacá
II	Universidad de Atacama
IV	Universidad de La Serena
V	Universidad Católica de Valparaíso
V	Universidad de Playa Ancha
VIII	Universidad de Concepción
VIII	Universidad del Bío-Bío
IX	Universidad Católica de Temuco
IX	Universidad de La Frontera
X	Universidad de Los Lagos
XII	Universidad de Magallanes
RM	Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez
RM	Universidad Central
RM	Universidad de Chile
RM	Universidad Andrés Bello
RM	U. Metropolitana de Ciencias de la Educación
RM	Universidad Católica de Chile

cación puso a disposición de universidades e institutos profesionales un fondo nacional concursable con el objeto de financiar proyectos de revisión, evaluación y mejoramiento del sistema de Formación Inicial de Docentes. Además, acordó estimular la entrada de buenos alumnos a las Pedagogías mediante un programa de becas.

Son 17 universidades, que cubren el 78% de la población que estudia Pedagogía, las que participan de este programa, cuyo financiamiento asciende a 30 millones de dólares, por cuatro años, distribuidos según las características y cobertura de los proyectos. Estos, en general, se concentran en mejorar cualitativamente los procesos formativos relacionados con las prácticas profesionales, en renovar el currículo, en incorporar tecnología y en el sistema de acreditación profesional.

## El aprendizaje docente en acción

Un concepto importante para los profesionales lo constituye el trabajo en redes. Por esta razón, las universidades relevaron las colaboraciones entre académicos, profesores de aula y alumnos. A esa necesidad de interacción se suma el situar la formación docente y producir una buena capacitación.

Las iniciativas de las distintas universidades, que buscan situar el aprendizaje se asocian a: conectar el currículo de formación con las experiencias prácticas; diversificar los lugares de práctica y establecer relaciones orgánicas entre las instituciones formadoras y los establecimientos educacionales donde éstas se ejercen.

Antes de que aparecieran estas propuestas, muy pocas universidades man-

tenían acuerdos formales con instituciones educativas, que pudieran convertirse en centros de práctica. Hoy, 14 de las 17 universidades tienen convenios con centros educativos y sus profesores, lo que les permite realizar un trabajo continuo con ellos. Junto a esto existen proyectos para formar redes de profesores de aula, colaboradores del trabajo práctico de los estudiantes; la constitución de comunidades de aprendizaje en las unidades educativas; y acuerdos de cooperación con los sostenedores y la comunidad donde se desarrollan las prácticas.

Para trabajar la relación entre formación y práctica, las universidades han propuesto distintas iniciativas. Cabe destacar los Talleres de Análisis de Evaluación de Prácticas Participativas de la Universidad del Bio-Bío, que consisten en reuniones temáticas, según los focos de atención, integradas por profesores de la especialidad y del área profesional pedagógica, quienes analizan los informes de la práctica de los estudiantes. En la Universidad de la Frontera existen Talle-

estudiantes, que inician la práctica, se planteen frente a ella como una posibilidad de cambio. Finalmente están las prácticas tempranas, que buscan la entrada al aula de manera gradual, a medida que se avanza en el aprendizaje teórico necesario para manejar y entender los procesos escolares.

A modo de evaluación, los académicos reconocen el desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo asociado a su propia práctica pedagógica y el esfuerzo de mejorarla; la ampliación de sus conocimientos sobre distintos contextos sociales y educacionales; el uso de procedimientos de evaluación orientados por estándares de desempeño; así como también el reencantamiento con la formación práctica de los futuros docentes. Por su parte, los estudiantes evaluaron positivamente el aporte de las prácticas en otras materias curriculares y el aprendizaje mediante la resolución de problemas; valoraron también tener una visión macro de los agentes educacionales. Finalmente, los docentes de aula destacaron participar en la formación de nuevos profesores y reflexionar acerca de su trabajo; apreciaron recibir información sobre la Reforma Educacional, además de haber reconstruido la visión de sus propios establecimientos.

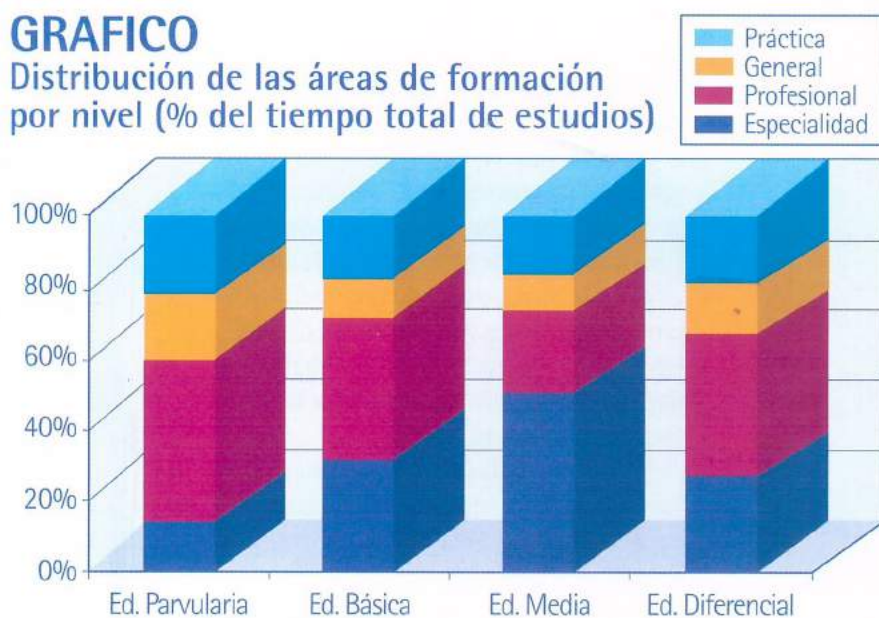
apreciaron recibir información sobre la Reforma Educacional, además de haber reconstruido la visión de sus propios establecimientos.

## Nuevo currículo

Reformar el currículo fue un requisito para las instituciones participantes en el programa. Ellas debieron revisar las materias y su ordenamiento, en relación con las deficiencias detectadas en el

diagnóstico, asociadas, principalmente, a la fragmentación de los contenidos disciplinarios y su desconexión con los requerimientos pedagógicos. La modifica-

**GRAFICO**  
Distribución de las áreas de formación por nivel (% del tiempo total de estudios)



res Integrados, y a partir del quinto semestre se estructuran talleres que buscan la creación de nuevos modelos para la acción pedagógica. Se trata de que los



ción del currículo se dio a través de reordenar lo existente y producir cambios sustanciales, que incorporaran nuevas lógicas al decidir los contenidos y las estructuras curriculares. Para lograrlo, algunas universidades mantuvieron su estructura tradicional de formación, pero modificaron el esquema de sus cursos, introduciendo nuevas formas de enseñanza, como talleres de integración de contenidos y metodologías basados en la resolución de problemas.

Dada las diferencias de organización curricular entre las distintas instituciones y para conocer su oferta, a las universidades se les consultó sobre la distribución de tiempo en cuatro áreas tradicionales del currículo: de especialidad, formación profesional, formación general y práctica.

La reorganización curricular en las 17 universidades fue la siguiente:

- Implementación del nuevo cu-

rrículo: Universidad de Atacama, Playa Ancha, Bío-Bío, Católica de Temuco, Los Lagos, Magallanes, Andrés Bello, Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez, Central y Metropolitana de Ciencias de la Educación.

- Reorganización: Universidad de Tarapacá, La Serena, de Chile y Concepción. La Universidad Católica de Valparaíso propuso modificaciones basadas en una estructura anterior.

- Cambios en el área de formación profesional: Universidad de La Frontera y Pontificia Universidad Católica.

Las universidades han diversificado su oferta curricular, dando más tiempo al trabajo en seminarios y talleres, y así, dejando de depender casi exclusivamente de la clase lectiva. Los distintos actores valoran esta experiencia de manera positiva. El trabajo interdisciplinario, la articulación y la coherencia son elementos considerados valiosos en las nuevas estructuras curriculares.

## Rol de la tecnología de la información y la comunicación

Desde el año 90 la informática ha cobrado un lugar importante en el proceso educativo. Y en un gran esfuerzo de país, a través del programa Enlaces, se ha equipado a las escuelas y liceos con computadores, así, los docentes se han capacitado en el manejo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (Tics).

Al principio este proceso se desarrollaba relacionando a las escuelas con las Facultades de Ingeniería, mientras las de Educación no se vinculaban con él. El proyecto de Formación Inicial consideró la posibilidad de infraestructura, equipamiento y capacitación en esta área, a fin de revertir el atraso que estaban sufriendo las escuelas de Educación.

Una evaluación externa a seis universidades aportó datos sobre las condiciones de conectividad y acceso disponibles en las instituciones, los recursos tecnológicos digitales que apoyaban el currículo y la presencia de la informática en él. En líneas generales, la mayoría de las universidades tienen buenas páginas web para el acceso a sus bibliotecas, entregan información relevante para académicos y enlaces a otros servicios. Todas tienen cursos introductorios y programas de computación para nivelar los conocimientos de los estudiantes. En otras, incluso, se destaca el trabajo en equipo con los profesionales de Enlaces. Un factor negativo en algunas universidades es la tendencia a concentrar los aportes de informática en las carreras de Matemática y Computación, descuidando las demás especialidades.

En la formación docente, la informática tiene dos dimensiones: por una parte, se constituye como una herramienta de trabajo académico de los alumnos y, por otra, se destina al ejercicio pedagógico a través de la creación de material educativo, el desarrollo y aplicación de estrategias para incorporar las Tics a la sala de clases.

### Calidad docente: habilidades básicas, estándares de desempeño y acreditación

En esta línea, el conjunto de universidades y el equipo de coordinación del Ministerio de Educación, han trabajado mancomunadamente en generar un sistema de información que asegure el egreso de profesionales bien preparados para ejercer la docencia.


Existe la percepción de que los estudiantes tienen problemas en las habilidades básicas de rendimiento académico y en su desempeño como profesores. Para esto se estableció un sistema de medición de habilidades básicas, que per-

mitiera identificar las dificultades, apoyar y mejorar las aptitudes lingüísticas y matemáticas de los alumnos. En colaboración con la Universidad de Princeton se confeccionó una prueba, que se aplicó a fines del 2000 en una muestra de estudiantes recién ingresados a Pedagogía. Con esto se han podido diseñar actividades compensatorias según los déficits.

Para formular criterios en la orientación de los contenidos curriculares, las estrategias de formación y las decisiones sobre el desempeño de los futuros egresados, comenzó un proceso que culminó en la definición de estándares de desempeño. Ellos fijaron los parámetros en cuatro dimensiones del trabajo docente: preparación de actividades, creación de un ambiente propicio para la enseñanza, enseñanza para el aprendizaje de todos los alumnos y el trabajo profesional en la institución educativa y fuera de ella<sup>1</sup>.

La acreditación de las carreras de Pe-

dagogía es otro sistema que contribuye a elevar la calidad de la formación. Al igual que otras profesiones existe preocupación por asegurar que los procesos formativos cumplan ciertos requisitos en términos de currículo, equipamiento y calificación de sus académicos. Por otro lado, se debe procurar que los egresados de las distintas Facultades de Educación estén dotados de los conocimientos y habilidades necesarias para su desempeño profesional.

El diseño original del Programa de Formación Inicial contempló una primera etapa que está llegando a su fin. La primera cohorte de alumnos que participó en estos procesos de transformación está egresando de las universidades y sus frutos se reflejan en las prácticas profesionales y sus primeras experiencias de aula. En los próximos años se deben consolidar estos esfuerzos y responder al reto de contar con mejores profesores para que más niños aprendan. 



<sup>1</sup> Este trabajo ha sido considerado en la elaboración del Marco para la Buena Enseñanza. Ver *Revista de Educación*, marzo 2001.



# Perfil de los estudiantes

Desde el inicio del Programa de Formación Inicial Docente (FID) hasta hoy, el panorama de los estudiantes de Pedagogía se ha transformado. Ellos han aumentado en número y en calidad académica. Una evaluación realizada el año pasado por este Programa, muestra que el ingreso a las carreras de Educación Básica y Media en todas las universidades se acrecentó.

## Matrícula total en carreras pedagógicas según nivel de formación

Nivel de formación	1997	1998	1999	2000	2001	% incremento 1997-2001
Educación Parvularia	3.787	4.151	4.200	4.694	4.665	23
Educación Básica	2.882	3.321	3.833	4.734	5.505	91
Educación Media	11.209	11.764	12.585	13.814	15.012	33
Educación Diferencial	2.117	2.422	2.568	2.700	2.635	24
Total	19.995	21.658	23.186	25.942	27.817	39

Fuente: Datos proporcionados por las universidades y por la División de Educación Superior (Mineduc).

Así como aumenta el número de matriculados, también lo hace el nivel académico, determinado por los puntajes obtenidos en la Prueba de Aptitud Académica (PAA) y por el promedio de notas de la enseñanza media.

## Puntaje promedio de notas de enseñanza media y PAA

Año	PAA			
	Parvularia	Básica	Media	Diferencial
1998	535	540	533	554
1999	506	552	543	566
2000	559	571	555	571
2001	570	587	589	592
Aumento	6%	8%	10%	6%

Año	Notas de enseñanza media			
	Parvularia	Básica	Media	Diferencial
1998	533	535	527	531
1999	542	553	536	547
2000	549	585	555	563
2001	575	583	568	567
Aumento	7%	8%	7%	6%

Fuente: Datos proporcionados por las universidades.

Respecto a la retención de los alumnos que ingresan a estudiar Pedagogía, la generación que se matriculó en 1998 tuvo un 77% de retención, aproximadamente, para todas las carreras, con excepción de educación media, que mostró un 60%. El promedio de notas en cada una de las generaciones es de 5,2.

## A mayor demanda, mayor oferta

La motivación que sienten los jóvenes por estudiar Pedagogía ha sido traspasada a las universidades, que año a año ofrecen más vacantes. A modo de ejemplo, el número total de plazas para estudiar Pedagogía, a lo largo del país, en 1997 fue de 5.916 y el año pasado subió a 10.172.

## La importancia de la Beca

Una de las variables que ha contribuido al aumento en la oferta y la demanda por estudiar Pedagogía son las becas específicas para esta carrera. Desde 1998, el programa de Formación Inicial Docente quiere aumentar el interés de los jóvenes por ser futuros profesores y, además, busca que ellos sean estudiantes con mejores puntajes en la enseñanza media y en la Prueba de Aptitud Académica.

Con este objetivo, creó la beca para estudiantes destacados. Consiste en un millón de pesos anuales para cubrir el arancel y un monto opcional destinado a materiales. Los requisitos para quienes rindan la PAA es lograr más de 600 puntos y tener sobre promedio 6,0 en las notas de enseñanza media. Quienes no rindieron la PAA, pero poseen experiencia pedagógica (como los monitores del P900), se les exige promedio 6,0 en las notas de enseñanza media.

Las condiciones para mantener la beca son: finalizar la carrera durante el tiempo que lo estipule la universidad y luego ejercer en establecimientos públicos por, al menos, tres años.

La evolución del aumento de interesados en la beca y de estudiantes beneficiados, está graficada en el siguiente cuadro.

El nivel de retención de los estudiantes becados es, comparativamente, más alto que el del resto (98% el 2000), y su promedio de notas es igual o mejor que el de sus compañeros de curso (5,5). Estos datos confirman que el esfuerzo y la inversión en ellos están justificados.

Estudiantes de pedagogía que recibieron becas para estudiantes destacados

Año	Número de postulantes	Número de becados
1998	633	122
1999	1.944	230
2000	2.100	263
2001	3.050	278
Total	7.727	893

Fuente: División de Educación Superior, Programa FID

## "Mediante la educación se puede marcar la diferencia"



Pedro Rupin  
Alumno 4° año Pedagogía en Matemática  
Pontificia Universidad Católica de Chile

"Estudí en el Colegio San Ignacio de Alonso de Ovalle y durante la enseñanza media tuve promedio 6,5. Por un aviso en el Metro supe que existían las becas para estudiantes destacados que ingre-

sen a Pedagogía. Fui el único de mi curso que postuló a ella. Me decidí por Pedagogía en Matemática y entré a la Universidad Católica con 751 puntos ponderados".

"Como la beca consiste en un millón de pesos anuales, destinados a cubrir el arancel, en mi caso significa pagar sólo 35 mil pesos mensuales. Durante el primer año fue bien importante, porque mis dos hermanos también estudiaban en la universidad. Ahora cuando alguien me dice que por ejercer la Pedagogía me voy a morir de hambre, yo respondo que estudio lo que quiero y casi gratis, lo que no es menor".

"Elegí esta carrera porque me interesa la formación de las personas. A través de la educación uno puede marcar la diferencia y abrir oportunidades potentes para los jóvenes. Creo que el acceso a

la educación está más allá de la labor de los profesores; sin embargo, ellos pueden entregar mejor formación académica a los estudiantes de sectores populares y así cambiar el sistema".

"Creo que la Pedagogía en Matemática ofrece un panorama que es la base de una buena formación. Y, aunque aparentemente no está muy asociado, el profesor de Matemática también tiene la posibilidad de aportar valores a través de su testimonio personal. Muchos estudiantes de Pedagogía en Ciencias sienten que no les dio para otra cosa: de los 70 que entramos en primero, en cuarto sólo quedamos 15; algunos se fueron a Ingeniería, otros a Construcción, etc. A mí me importa la educación, sobre todo en sectores poblacionales, por la posibilidad de compartir y de proponer otra visión de la vida".

# 160 años de historia: Escuela Normal-Universidad

Ya se cumplen los 160 años de la fundación de la primera Escuela Normal del país y 113 desde que se creó el Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile. La primera, que después se conocerá como "José Abelardo Núñez", fue el núcleo inicial del "normalismo": una de las más significativas palancas del desarrollo educacional chileno. El segundo tuvo la temprana originalidad de dar una formación universitaria específica a los futuros profesores y profesoras de educación secundaria.

Durante largo tiempo, los "preceptores" y "preceptoras" de escuelas primarias se improvisaban entre personas apenas alfabetizadas. Algo similar ocurría con los docentes de los liceos, reclutados entre profesionales que tenían el saber propio de su especialidad, pero que carecían de formación pedagógica.

El Estado chileno comprendió tempranamente que no podía construir un sistema nacional de educación sin elevar los conocimientos de quienes profesaban en las escuelas primarias y se les dotaba de las herramientas pedagógicas de la época. De aquí la siembra de centros formadores: en 1854, la primera y efímera normal de mujeres, y en las dos décadas finales del siglo XIX y comienzos del XX, se fundaron decenas de escuelas normales, de uno u otro sexo, y se encargó a profesores y a profesoras alemanas la conformación académica de estas instituciones, con lo más avanzado del saber pedagógico de entonces. Bajo régimen de internado gratuito, las normales fueron espacios de intensa y eficaz socialización y capacitación técnica. Ellas fueron decisivas en la formación del ejército civil, que se desplegó por todo el territorio, alfabetizando y proveyendo la formación básica y cohesionadora de la ciudadanía republicana.

El Instituto Pedagógico, por su parte, también se benefició del saber de los catedráticos germanos que lo fundaron. Monopolizó durante medio siglo la formación de los "profesores de Estado", que unían a su saber disciplinario especializado la capacitación pedagógica necesaria para desempeñarse como educadores de adolescentes. Sin ellos, el viejo liceo chileno no habría merecido el juicio de "formador de la clase media chilena".

Naturalmente, estos dos primeros tipos de instituciones de formación inicial de docentes admitieron con el tiempo el surgimiento de alternativas importantes. En los años 20 del siglo pasado, en forma pionera, la Universidad de Concepción empezó a preparar normalistas. A ella se sumarían algunas normales particulares, de Iglesia. Respecto al profesorado secundario, en 1904 se fundó, también bajo el alero de la Casa de Bello, el Instituto de Educación Física y, en los años 40 del siglo pasado, en el marco de la Universidad Técnica del Estado, se abrió el Instituto Pedagógico Técnico, respondiendo a la necesidad de instruir pedagogos para la enseñanza técnico-profesional.

Las exigencias de la expansión del sistema escolar, que requería cada año más y más maestros, llevó a una multiplicación y diversidad de los espacios de formación inicial. Así, universidades particulares, como la Católica de Santiago y la de Valparaíso empezaron a preparar profesores de todo nivel, mientras que la Universidad de Chile emprendía la formación de docentes secundarios y también parvularios, primarios o básicos y educadores diferenciales, en sus sedes a lo largo de todo el país.

En 1974, el gobierno militar dio el audaz y discutido paso de suprimir las escuelas normales y de concentrar la formación inicial en siete de las universida-

des entonces existentes, aunque años después la abriría a los recién creados institutos profesionales (más tarde terminaría disponiendo en la Loce que el título de Profesor o Educador requeriría el Grado Académico de Licenciado, privativo de las universidades).

Mirada en perspectiva larga, la formación inicial de docentes ha evolucionado desde una "primera profesionalización", inspirada en una lógica de extensión o cantidad y orientada a traspasar un rol docente de tipo técnico, a una "segunda profesionalización" en nuestros días.

Durante largos años prevaleció la urgencia de proveer a la expansión acelerada del sistema, en sus diversos niveles. En la educación primaria y más tarde en la básica, se quería formar rápida y económicamente a un educador que aplicara técnicas estandarizadas y transmitiera saberes estables, simples y uniformes. En la educación media, si bien se preparaba para transferir saberes más complejos, se capacitaba también para educar. Pero en los hechos, se atendía a jóvenes pertenecientes a una elite y no se enfrentaba el desafío de un liceo masificado y empujado.

El reto de la "segunda profesionalización" que está en curso, consiste en tener un rol efectivamente profesional, que provea los marcos de referencia y las herramientas para actuar en forma eficaz en un sistema que atienda a todos los niños y jóvenes, con toda su heterogeneidad, en el contexto de la descentralización, el desarrollo económico, la explosión del conocimiento y la prevalencia de múltiples incertidumbres. El docente de hoy y para las próximas generaciones no puede sino ser un profesional de excelencia. La lógica de cantidad está reemplazándose por otra de calidad, aunque no la percibamos claramente.

# Seminario de las carreras de Pedagogía: Tesis y prácticas en sectores de pobreza

En nuestro país es relevante conectar la formación docente con las demandas de la enseñanza en sectores de pobreza. No basta quejarse porque los alumnos no traen de sus casas un capital cultural adecuado para el trabajo pedagógico; el docente debe contar con herramientas que le permitan realizar una enseñanza efectiva con aquellos alumnos que presentan más necesidades.

Para discutir sobre estos desafíos, las universidades: Católica de Temuco, de La Frontera, de Concepción y Unicef, realizaron en mayo recién pasado el seminario "Formación docente y desafíos de la enseñanza en sectores de pobreza". Algunas de sus características fueron:

1. Convocar al diálogo a distintas universidades, donde los alumnos fueron protagonistas. Más de quinientos de ellos, docentes, universitarios, profesionales del Ministerio de Educación, profesionales municipales y representantes del Colegio de Profesores, analizaron los problemas y desafíos de la enseñanza en sectores de mayores necesidades.

2. Basar la reflexión en un conjunto de tesis y prácticas profesionales de los estudiantes. Ellos compartieron, públicamente, sus aprendizajes y conclusiones. Cada una de las presentaciones (ver recuadro) fue comentada y analizada por importantes académicas nacionales.

3. Generar un ambiente de colaboración intelectual y respeto profesional. Los asistentes valoraron la calidad de las presentaciones, señalando que este tipo de investigaciones significa un aporte al trabajo docente en el país.

4. Publicar los trabajos en un libro, que servirá de material de enseñanza para el conjunto de las universidades formadoras de docentes del país.

La mejor síntesis sobre este seminario la hizo la directora de uno de los liceos más destacados de Temuco: "me alegro de que los temas de la pobreza y los verdaderos problemas de la enseñanza hayan entrado por fin a la universidad. Cuando yo estudié ni se hablaba de ellos".

## Investigaciones y estudios

Estudios para la comprensión del fracaso escolar. Comentados por Dagmar Raczynski, investigadora en políticas sociales.

— A "Descripción de las causas y efectos que incidan en el fracaso escolar en las escuelas básicas de la IX Región", alumna Ana Luisa Muñoz. Profesores patrocinantes: Gastón Sepúlveda y Mónica Kaechele. Universidad de La Frontera.

— B "Factores relacionados con la retención de alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales en sectores pobres de la ciudad de Temuco", alumnas Liliana Ancavil, Marcela Cárdenas, Claudia Gallardo y Evelyn Vilches. Profesora guía: Mariela Molina. Universidad Católica de Temuco.

— C "Estudio sobre causas de la repitencia y orientaciones para su prevención en el sistema escolar", alumnas Sandra Morales, Romina López, Mariceli Gajardo, Marcela Fuentes. Profesora guía: Isabel Espiro. Universidad Católica de Temuco.

Construcción de modelos pedagógicos en contextos socioculturales de riesgo. Comentarista: Beatrice Avalos, experta en educación.

— A "Propuesta de enseñanza en el subsector Historia y Ciencias Sociales para estudiantes con riesgo de deserción escolar", alumnos Solange Espinoza, Simón Fuentes y Nelson Parra. Profesora guía: Mónica Kaechele. Universidad de La Frontera.

— B "Alianza de estrategias para la intervención en la integración", alumnas Sandra Jara, Natalia Murath y Elsa Pincheira. Profesora guía: Irma Lagos. Universidad de Concepción.

— C "Construcción de experiencias placenteras de alfabetización inicial en niños y niñas urbanos de alto riesgo", alumnas Marcela Paz Cerda y Carmen Luz Rivera. Profesora guía: Irma Lagos. Universidad de Concepción.

— D "De la resiliencia a la integración", alumnas Paola Sagredo, Ana Luisa Quintana y Paz Jorquera. Profesora guía: Xeny Godoy. Universidad de Concepción.

Atención a las necesidades educativas especiales. Comentarios a cargo de Rosa Blanco, especialista de Unesco.

— A "Propuesta metodológica para la enseñanza de la lectoescritura, considerando la diversidad", alumnas María Victoria Cárdenas y María Aurora Gutiérrez. Profesoras guías: Xeny Godoy y Cecilia Maldonado. Universidad de Concepción.

— B "Intervención psicopedagógica en educación media: una apuesta a ganador", alumna Mabel Aravena. Profesoras guías: Paola Abarzúa, Carmen Paz Tapia y Nicole Ernst. Universidad Católica de Temuco.

— C "La práctica pedagógica como construcción de saberes para la inclusión social de niños(as) con necesidades educativas especiales", alumnos Antonio Romero, Silvana Ormazábal. Profesor: Claudio Muñoz.

## Causas y efectos del fracaso escolar



Ana Luisa Muñoz  
Profesora de Historia, Geografía  
y Educación Cívica  
Universidad de La Frontera, Temuco

El fracaso escolar en estas escuelas básicas se manifiesta en altos porcentajes de repitencia, deserción y en un rendimiento escolar deficiente, evidenciado en los niveles de desempeño de la prueba Simce por debajo del promedio nacional. La investigación etnográfica busca la relación entre las formas de enseñanza y el fracaso escolar en tres establecimientos vulnerables.

Los principales hallazgos de la investigación se concentran en cuatro ejes: **1. Preparación de la enseñanza:** Los profesores responden a las entrevistas que planifican, pero en el aula se observó espontaneidad y sin diseño de materiales elaborados por ellos. **2. Determinación de necesidades de aprendizaje:** En las prácticas pedagógicas no se visualiza la preocupación por determinar las necesidades de aprendizaje. Los docentes no establecen qué aprendizajes deberían lograr, y las actividades resultan sin significado. No se consideran los programas de estudio. **3. Organización de la enseñanza:** Los estudiantes trabajan individualmente; la enseñanza es instructiva, en donde las prácticas más recurrentes son el dictado, la copia del libro, completación de oraciones, palabras o sílabas, memorización. Los docentes son los únicos mediadores entre el alumno y los contenidos. **4. Evaluaciones:** Son frecuentes al comienzo de una clase, debido a que la revisión de tareas usualmente es con nota. También hay evaluaciones sorpresas. En general, los profesores enseñan para la prueba o interrogación, reduciendo y simplificando los contenidos. La nota opera como un mecanismo de control en la lógica de premio y castigo, reproduciendo aquellos elementos del poder, que no siempre son percibidos como tales.

A partir de los resultados, la autora sugiere poner especial atención a las prácticas pedagógicas para mejorar la educación y superar el fracaso escolar.

## Intervención psicopedagógica en educación media: una apuesta a ganador



Mabel Aravena  
Profesora Educación Diferencial  
Universidad Católica de Temuco

Este trabajo sistematiza la práctica profesional en el Liceo Anibal Pinto de Temuco, el que por su condición de vulnerabilidad se determina como centro de práctica.

**“La partida:** Conocido el contexto escolar, mi misión debía apoyarse en los profesores. **Las jugadas:** Consideré las fortalezas de las personas para orientarlas hacia un mejor desempeño. Lo hice a través de talleres con profesores, paraprofesionales y alumnos. Me entrevisté con cada uno de los estudiantes que presentaban dificultades de aprendizaje.

La preparación de los talleres con los profesores fue la instancia colectiva para fortalecer sus prácticas. En la planificación de los talleres, consideré: respetar el horario convenido; utilizar un lenguaje directo con la equivalencias en conceptos técnicos cuando fuere necesario; explicar los objetivos del taller, formulados a partir de sus necesidades. Finalizar con una evaluación del mismo por parte de los participantes, que me sirviera de base para replantear el próximo encuentro.

Paralelamente al desarrollo de talleres con los profesores, trabajé con algunos de ellos, por ser claves en el proceso de atención de los alumnos. Con los profesores de Matemáticas, Química, Inglés y Lengua Castellana acordamos ajustes metodológicos para el avance de sus alumnos. Adecuamos las guías para el alumno e incorporamos un trabajo cooperativo para el desarrollo de las clases.

**En la recta final:** Todos ganaron porque todos aprendieron a ser mejores. Los cambios no fueron masivos, pero sí focalizados y consolidados en todos los estamentos de la comunidad escolar (adolescentes, profesores, paraprofesionales, padres, auxiliares)“.

# Con mis alumnos aprendí cómo se aprende

Llegamos hasta la Escuela Jorge Prieto Letelier, una escuela que esconde un mundo de sorpresas. Se encuentra a doscientos metros de la principal carretera del país, la ruta que une a Chile de norte a sur. En medio de un generoso valle de la V Región llegamos a una capilla, que nos recuerda los inicios de las escuelas en Chile. Día a día acuden 137 alumnos de prekinder a octavo básico. Muchos lo hacen caminando; los más chiquitos vienen en bicicleta con alguno de sus padres. Adentrándonos en este paisaje tradicional del valle central, encontramos grupos de niñas y niños que se comunican con el mundo. Casi todos los alumnos de segundo ciclo básico y sus profesores tienen correo electrónico. Desde kinder, los niños usan el computador. En la sala de clases se observan algunos equipos, donde ellos pueden dibujar, reconocer las letras, seguir instrucciones, navegar por Internet, buscar información para sus investigaciones. Dos de los ocho profesores han participado de pasantías al extranjero: Nancy Tapia W., hizo un diplomado en Didáctica de la Innovación y los Objetivos Transversales para primer ciclo básico, en Chile (Cide, Piie y Universidad Academia Humanismo Cristiano), y en Bélgica en la Universidad de Lovaina. También Elías Reyes D., profesor de cuarto año básico, realizó una pasantía: "Estrategias para Incorporar Problemas Sociales de la Comunidad en el Curriculum Escolar", en Berlín, Alemania, en la DSE.

Esta escuela ha ido creciendo con el tiempo. A las iniciales tres salas de la capilla se han agregado nuevos espacios, pero, como señala su director Hugo Fuentes: "Ya no da más; el espacio se hizo chico. Estamos felices porque se inicia la construcción de la nueva escuela, allá al frente. Será un lujo para nosotros: cada curso tendrá su sala, estaremos en jornada escolar completa. Además, podremos mantener la capilla como lugar cultural para actividades complementarias. Esta construcción es patrimonio de la comunidad. Aquí había un fundo y el patrón tenía una persona que enseñaba. Recién en 1970 se le reconoció oficialmente. Y ahora tendremos edificio nuevo".



# Proyecto de Aula definido por niños y niñas

Todos los días hay un tiempo para la lectura silenciosa sostenida. Alumnos y docentes se juntan a leer. Un día de septiembre del año 1998, cuenta Nancy Tapia (profesora del segundo básico), llegó la niña Rita Ibarra, con una revista artesanal hecha por ella. En hojas de cuaderno pegó recortes de revistas y al lado sus comentarios escritos con lápiz de mina. "Esto causó furor entre sus compañeros. Todos querían tenerla y leer. Recuerdo que me pidieron hacer una revista y yo acepté".

Con esta idea se comenzó a gestar un proyecto de aula en el que participó todo el curso. Se definió como producto final la Revista. Se buscó un nombre que diera cuenta de las actividades: así nació "Carreteando por Llay-Llay". Con los alumnos se precisaron algunos objetivos de aprendizaje muy claros:

- **Mejorar la escritura, redacción y ortografía.** Para sacar adelante el proyecto se redactaron muchas cartas para pedir apoyo, "había que explicar bien lo que queríamos hacer y lo que necesitábamos, y no podíamos tener faltas de ortografía", explica Allan.

- **Mejorar la comprensión lectora y el gusto por la lectura.** Todos los días los alumnos desarrollaban la lectura silenciosa sostenida y siempre se daba un tiempo para comentar libremente lo leído. Para la preparación de la Revista se leyeron poemas.

- **Fomentar la producción de textos auténticos.** La Revista se fue elaborando a partir de la producción de textos de los alumnos, quienes definieron los temas y la forma de abordarlos (entrevistas, poemas, etc.).

- **Valorar la propia historia y la comunidad.** A través de la recolección de historias y leyendas, los alumnos integraron su medio sociocultural, reconociendo en él posibilidades para mejorar sus aprendizajes. La comunidad participó, sintiendo que sus conocimientos eran importantes para la escuela.

- **Uso de los computadores y manejo de procesadores de textos.** Los alumnos utilizaron los computadores para escribir sus textos, buscar información y comunicarse con otras personas.

Al tener definidos el producto y los objetivos, se organizó el trabajo a base de actividades de los alumnos y también de la profesora. Geraldine Flores nos explica que se distribuyeron tareas: "la idea era que todos trabajáramos y compartiéramos las experiencias, que se formaran grupos. Debíamos ser muy responsables con los plazos y la preparación de las actividades, pues todos queríamos que la Revista saliera bien".

Las principales actividades de los alumnos fueron:

- Revisar textos, revistas, diarios y los libros de la biblioteca de aula. Esto significaba preguntarnos sobre lo que nos dejaba la lectura como aprendizaje.

- Elaborar pautas de entrevistas y trabajos, definir los temas a tratar y a las personas que serán entrevistadas.

- Salidas a terreno para conocer el proceso de producción de una revista. Según señala la profesora, "muchos niños no se imaginaban cómo se produce una revista. Nosotros visitamos diarios y



Nancy Tapia y alumnos de 2.º año.

radios, para observar cómo se elabora una nota. Después fuimos a una imprenta para conocer los sistemas de impresión masiva y el proceso de producción. Y finalmente, para la etapa de comercialización visitamos una distribuidora de diarios y los kioscos de Llay-Llay. Cada salida se preparaba con una pauta, de manera que todo quedaba registrado".

- Solicitar, por escrito, permisos, apoyo de movilización, autorización de visita, etc.

- Redactar cartas de agradecimiento. "Después de cada actividad se les escribía una carta a las personas que nos ayudaron; por ejemplo, al vecino que nos puso la movilización, al gerente de la *Radio Ilusión*, de Llay-Llay, y de la *Radio de San Felipe*, etc. La carta la hacíamos entre todos. Para eso conseguíamos modelos y la corregíamos muy bien. Nada podía salir con faltas de ortografía", nos cuenta Diego Morales.

- Realizar las entrevistas. Con la pauta acordada por el curso se formaron grupos para entrevistar a vecinos del sector. "Aquí todos nos conocemos, pero fue muy

interesante que la abuelita de Humberto Mandujano, que tiene casi cien años, nos contara cómo era la vida del fundo cuando no había luz ni agua".

■ Elaborar informes escritos y presentarlos oralmente al curso. "Esta fue una etapa muy importante para el curso. Con los informes íbamos sistematizando los aprendizajes individuales y colectivos, no sólo del área de lenguaje y comunicación, sino de las demás asignaturas. Así, los niños y niñas descubrieron que "Carreteando se aprende".

- Escribir textos en el computador.
- Diagramar textos e ilustraciones.
- Revisar textos.
- Imprimir y compaginar.
- Autoevaluar y coevaluar. "Durante todas las etapas de producción tuvimos evaluación y al final debíamos ponernos nota. Lo mismo hizo la profesora", señala Doris Puebla.

#### Actividades de la profesora:

- Promover el proyecto de aula.
- Establecer compromisos entre alumnos, apoderados y profesora.
- Implementar la sala de Informática Educativa a través de donaciones.
- Programar salidas a terreno.
- Revisar pautas de trabajo.
- Corregir textos.
- Preparar pautas para evaluar los trabajos individuales y colectivos de los alumnos.
- Conducir y evaluar el proceso de producción de la Revista.
- Preparar informes de avance a los apoderados y docentes.

La Revista tomó su tiempo; durante dos años los alumnos desarrollaron la actividad y se recopiló mucho material. Al final de cuarto año, cuando se cerraba el primer ciclo básico, la Revista estuvo lista. Se multicopió y fue el regalo que los niños les hicieron a sus padres para fin de año. Ellos habían apoyado las distintas actividades, autorizaron las salidas, hicieron aportes para financiar la Revista, conformando una parte importante del proyecto, pero no se imaginaban lo que sus hijos eran capaces de hacer.

El proyecto marcó un hito en la vida de la Escuela Jorge Prieto Letelier. Este

año se quiere continuar con la Revista. Ahora serán otros los alumnos participantes. La más entusiasmada con esto es Nancy Tapia, la profesora que acompañó a los niños en este "carrete". Cuando nos cuenta de su vida profesional y los logros obtenidos lo hace llena de entusiasmo, reconociendo las limitaciones y cómo las ha superado. Este es su testimonio:

"Estudié Pedagogía en la Universidad de Playa Ancha. Las clases mías fueron muy teóricas. Tuve práctica profesional al final de la carrera, pero entendí de pedagogía cuando comencé a trabajar y en el diplomado. Estudié en una época de cambios. Nosotros como estudiantes nunca imaginamos que nos tocaría una reforma educacional; no vivimos lo que queremos que vivan nuestros alumnos, que sean más activos en su proceso de aprendizaje. Hoy, mirando mi experiencia en la universidad, siento que me faltó más contacto con la sala de clase. En la universidad me prepararon teóricamente: cuando se terminaba la teoría tuvimos un semestre de práctica, y ya estábamos fuera de la universidad, sin tiempo para revisar los aprendizajes ni relacionar colectivamente la teoría con la práctica.

Pasados diez años de trabajo docente, tuve la oportunidad de hacer el diplomado en Didáctica para Primer Ciclo Básico. Sólo después de estas experiencias pude encontrarles sentido a los conceptos de es-

tructura cognitiva, asimilación, acomodación, equilibrio, etc. Estos son procesos que se desarrollan en la cabeza de los niños, tienen rostro y no son iguales para todos.

Con mis alumnos he aprendido cómo se aprende, por qué se aprende, qué los motiva para aprender, etc. La teoría del aprendizaje es útil cuando se aplica a cada niño de acuerdo con sus particularidades. Vigotsky y otros sicólogos se hacen comprensibles en la experiencia de cada niño y niña.

Mis alumnos han sido fundamenta-



Alumnos de 6.º básico, escuela Jorge Prieto Letelier.



les en este proceso de ida y vuelta entre la teoría y la práctica; la pedagogía se aprende en la relación docente-alumnos-conocimiento.

El desarrollo del proyecto "Carreteando por Llay-Llay" fue un buen ejercicio de aplicación y creación. Los niños hicieron

la Revista y los pude acompañar en el desarrollo de los objetivos de aprendizaje establecidos para su nivel. Fue un agrado trabajar con ellos, pero hay que reconocer que esto no lo puede hacer una sola persona, pues hay que conseguir apoyo de los padres, de la Dirección de

la escuela y la comunidad.

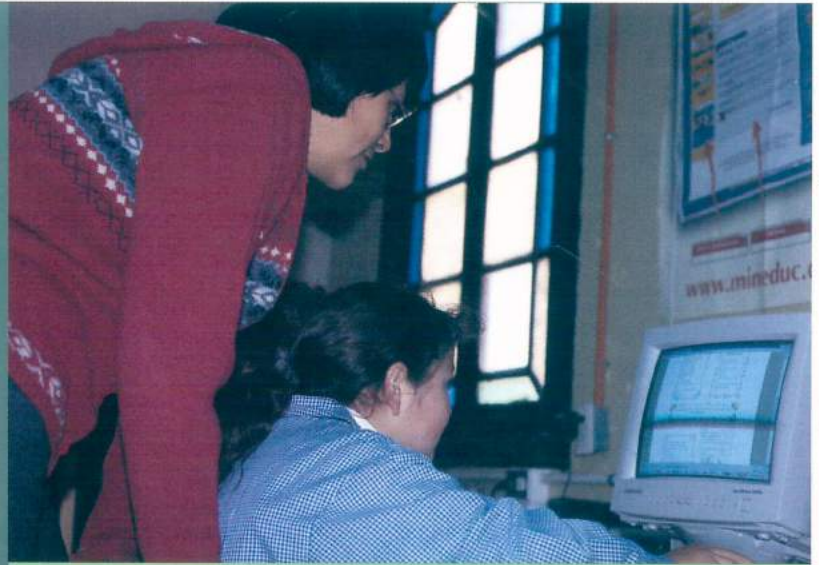
Cuando se ven los resultados uno se da cuenta de que los esfuerzos valen la pena. Los alumnos están contentos, se sienten reconocidos, saben más de su comunidad, leen con ganas, escriben y se comunican mejor".



## Un ejemplo de evaluación: Objetivo: Mejorar la producción escrita a través de textos auténticos

### Indicadores:

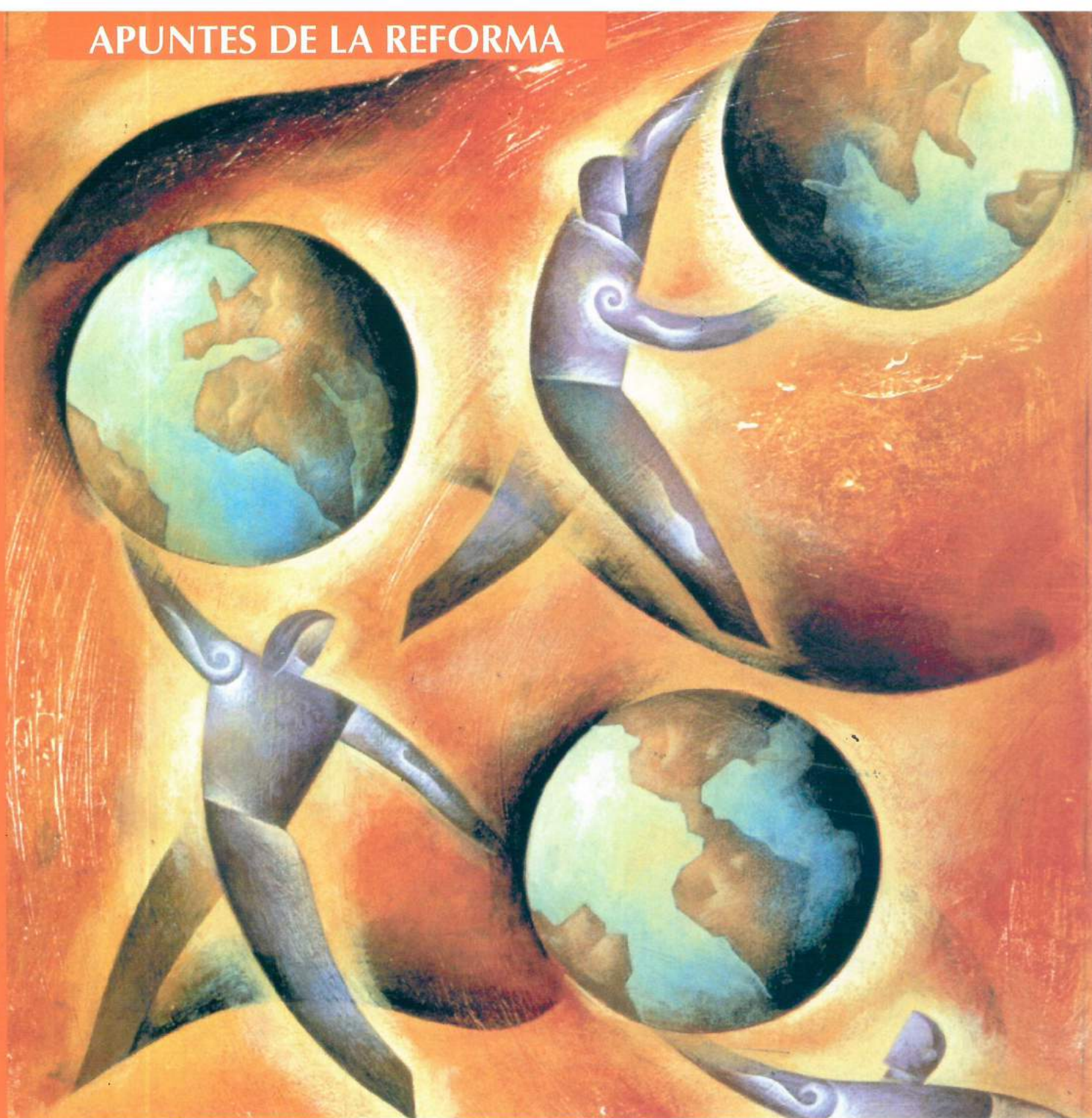
1. Lograr el efecto buscado a través del texto.
2. ¿Es satisfactoria la coherencia temática? (secuencia, precisión en el enlace de una idea con otra).
3. ¿Está claramente marcada la articulación entre frases? (uso de conectores: pero, si, entonces, de tal manera, sin embargo, etc.).
4. ¿Usa correctamente las mayúsculas?
5. ¿Emplea correctamente la puntuación? (puntos, comas, guiones, signos, etc.).



Para cada indicador se cuenta con una pauta, que permita conocer logros y también los aspectos deficitarios para hacer reforzamiento.

Alumnos	Si	No	Falta
Yerko			
Geraldine			
Allan			
Rita			
Humberto			
Ernesto			
Diego M.			
Diego N.			
Allan O.			
Valeska			
Doris			
Natalie			
Mariela			
José Luis			
Lilian			
Eduardo			
Mabel			

*Nancy Tapia,  
Profesora de 2.º año básico;  
Escuela Jorge Prieto Letelier, de Llay-Llay*



## La formación docente en países del Cono Sur

Estado de la formación inicial en Argentina y Uruguay. Comparación con el caso chileno.

*Iván Núñez Prieto*

**E**n Argentina, en las últimas décadas todavía están presentes los ecos de tres "tradiciones": la "normalista", con un carácter prescriptivo-moralizador, que propone la identidad de la docencia como "apostolado" y valoriza la vocación como guía del accionar en el aula; la "técnica", con énfasis en el desarrollo de saberes instrumentales, que tiende a romper la ligazón de la teoría y la práctica y aceptar una división del trabajo entre "los que piensan" (planificadores) y "los que ejecutan" (docentes); y la "académica", que ofrece una formación disciplinaria sólida, colocando la formación pedagógica en un segundo plano; esta última tendencia con fuerte arraigo en las universidades, con pensamientos tales como "se aprende a ser docente dando clases".

Actualmente coexisten en el sistema formador diferentes tipos de instituciones, de acuerdo con su origen o anterior dependencia: ex "escuelas normales", hoy denominadas Escuelas Normales Superiores (de nivel superior desde 1968); Institutos de Enseñanza Superior (IES), que forman docentes para la enseñanza media; Institutos Provinciales de Formación Docente; Institutos Terciarios de Formación Docente y Técnica; y Universidades. Estas entidades, de distintas dependencias y que preparan a docentes para diferentes niveles, llegan aproximadamente a mil; la mayor parte corresponde al sector público y el privado representa un 36% de la oferta. La matrícula se ha duplicado en el período 1990-1995.

A partir de la transformación educativa de los 90, todas las instituciones se han integrado en la Red Federal de Formación Docente Continua y, según acuerdos del Consejo Federal de Cultura y Educación, ellas deben ocuparse de la formación inicial, capacitación en servicio e investigación educativa.

De todas maneras, las instituciones se diferencian por sus historias institucionales y dependencia administrativa y por sus ofertas. Así, las instituciones terciarias no universitarias responden a la "tradicción normalista", mientras que las universitarias de formación responden más bien a la "tradicción académica".

Además, está presente la "impronta del nivel medio", que permanece en aquellas instituciones basadas en la matriz normalista. En estas instituciones se reproducen y perpetúan ciertos problemas propios de la escuela secundaria, tales como la rigidez y el verticalismo en las estructuras institucionales o en el trato a los alumnos de nivel terciario, similar a los de nivel medio. Los planes de estudio han sido poco flexibles y los contenidos de la formación, desactualizados y alejados de la realidad.

Los institutos que preparan profesores para la educación media tienen una organización y características similares a las entidades que trabajan para el nivel primario: ubicados en el nivel terciario, carecen de una lógica institucional propia del nivel universitario y, aunque se preocupan de qué y cómo enseñar, por lo general no se dedican a generar conocimientos.

Otro problema del sector es la cantidad y calidad de los títulos que se otorgan. Para primaria se ha dado históricamente el título de Maestro, y para secundaria el de Profesor, relativo a una determinada disciplina. Pero con el tiempo ha aparecido una variedad de títulos, que combinan dos o más disciplinas. También han surgido títulos asociados a materias de enseñanza, más que a campos académicos específicos. La reforma curricular ha complicado aún más el problema, al reorganizar y redefinir las materias tradicionales, dejando a muchos de los existentes 1.700 títulos, en discrepancia con las asignaturas del plan de estudio escolar.

Por otra parte, en la distribución de las instituciones formadoras en las provincias, en muchos casos se observa una superposición de la oferta dentro de una misma zona. Además de un exceso de instituciones, se ha constatado un desequilibrio en relación con la cantidad de egresados, que hacia 1998 era calculada en un promedio de 14,6 egresados anuales por institución.

Hay una desigualdad en el hecho de que el 75% de las instituciones forma docentes para los niveles inicial y primario y sólo el resto para el nivel secundario. Así, mientras hay exceso de maestros primarios, el 50% de los profesores secundarios no tiene el título adecuado.

La Ley Federal de Educación de 1993 y más indirectamente la Ley de Educación Superior de 1995 (aplicable a las universidades y también a los institutos terciarios no universitarios), han llevado a un proceso de transformación gradual y progresiva de la formación docente.

Basándose en el texto legal de 1993, se ha entendido la formación como "continua", responsabilizándose a las instituciones no sólo de la preparación inicial y el título habilitante, sino también del desarrollo profesional a lo largo de toda la carrera de los docentes.

Se ha planteado la organización de las instituciones alrededor de tres funciones: la formación inicial, la capacitación en servicio, y la tarea de investigación y desarrollo. Esta última, la más novedosa en las instituciones terciarias, se apoyará en la fuerte conexión con las prácticas docentes, que significa la presencia de maestros y profesores en las instituciones, a efecto de participar en los procesos de capacitación.

Los currícula de la formación docente han debido reformularse. Coincidiendo con el esfuerzo de entregar los Contenidos Básicos Comunes para el sistema escolar, se han generado los Contenidos Curriculares Básicos para todas las instituciones de formación, incluidas las universitarias. Estos se organizan en tres grandes campos: formación general, especializada y orientada. El primero corresponde a lo que tradicionalmente se ha llamado formación pedagógica. El segundo se refiere al conocimiento del sujeto-alumno. El tercero, a las materias que se han de enseñar en el desempeño profesional. Para los docentes que enseñarán en los grados 7.º, 8.º y 9.º de educación básica y en el ciclo Polimodal (educación media diversificada), la formación orientada se centrará en una sola disciplina. Los contenidos de esta última deberán ser en alta proporción los mismos, propios de la disciplina enseñada en la correspondiente licenciatura universitaria. De este modo se consigue un doble efecto: facilitar que los alumnos de institutos terciarios continúen estudiando la disciplina en la universidad y, por otra parte, abrir un campo ocupacional a los licenciados universitarios, que pueden obtener en forma más expedita el título de Profesor para enseñar en EGB y/o en el Polimodal.

En lo relativo a los títulos docentes se ha planteado que se relacionen con una disciplina académica y no necesariamente con las áreas de la nueva organización curricular de los ciclos escolares. Así se flexibiliza la renovación curricular.

Toda esta propuesta de reorganización de la formación docente se ha ido acordando e implementando gradualmente, a través de complejas negociaciones políticas y de procesos técnicos, que han involucrado al Ministerio de Educación de la Nación, al Consejo Federal de Educación, a los Ministerios Provinciales y a los equipos técnicos de estos últimos. No debe olvidarse de que la aprobación de Contenidos Básicos Curriculares no supone automáticamente la elaboración de los diseños curriculares más detallados y específicos, en los cuales se insertan fuertemente las mismas instituciones formadoras.

Agrega complejidad a la ejecución político-técnica de esta reforma la necesidad de la acreditación de la calidad académica de las instituciones, tema en el cual en Argentina hay una débil tradición.

En la indicada Ley Federal de Educación se estatuyó el derecho de los docentes a la capacitación, actualización y nueva formación en servicio y se encargó al Ministerio de Educación la función de "promover y organizar concertadamente en el ámbito del Consejo Federal de Cultura y Educación, una red de formación, perfeccionamiento y actualización del personal docente y no docente del sistema educativo nacional".

Un acuerdo del referido Consejo, junto con ratificar el carácter continuo de la formación docente, la dividió en las siguientes instancias: 1. Formación de grado; 2. Perfeccionamiento docente en actividad; 3. Capacitación de graduados docentes para nuevos roles profesionales; 4. Capacitación pedagógica de graduados no docentes. Por su parte,

la Red está formada por los institutos de formación, universidades nacionales y provinciales, centros de investigación pedagógica y perfeccionamiento docente, de gestión oficial y privada y organismos intergubernamentales e internacionales.

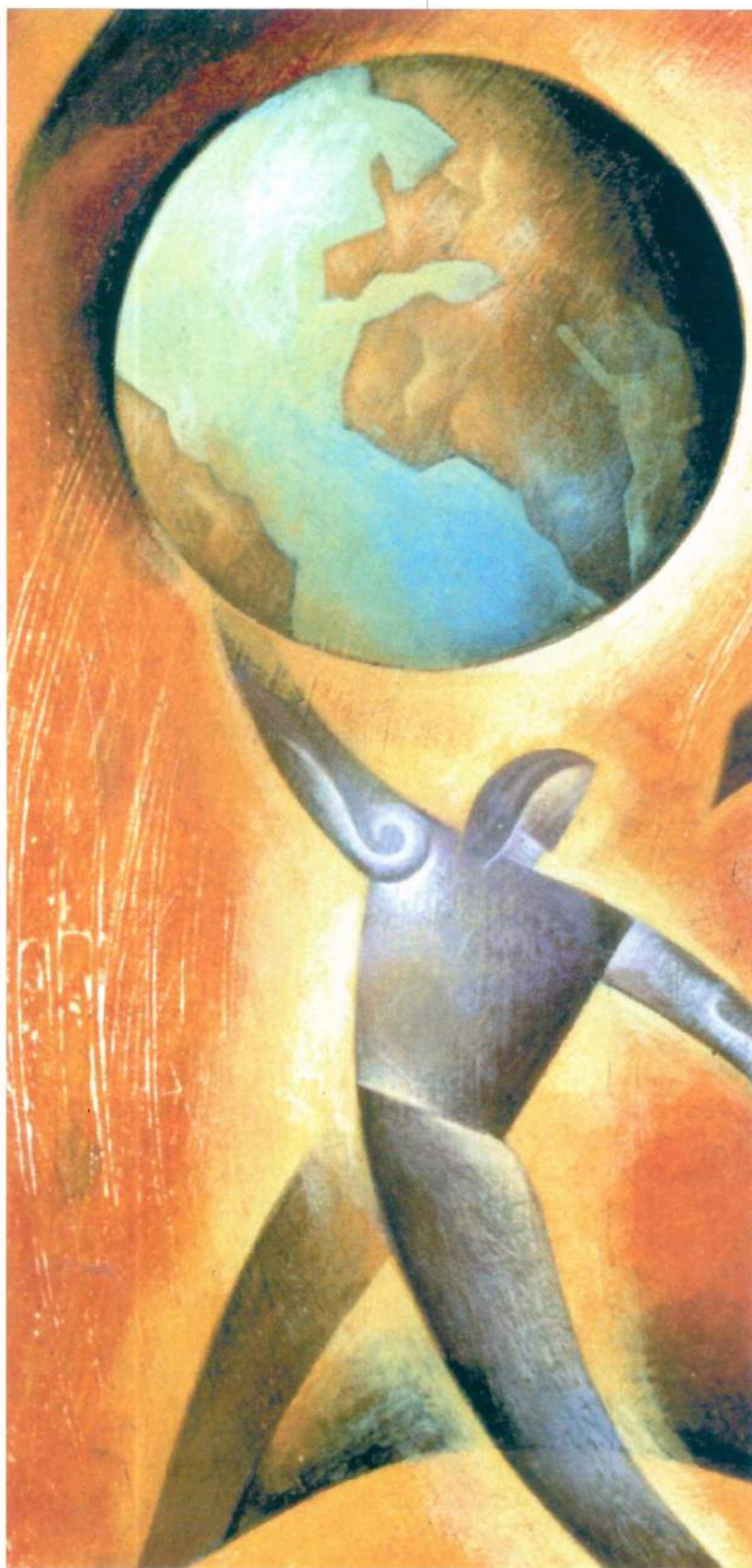
En Uruguay –año 1977– se habían creado 21 Institutos de Formación Docente (IFD), que buscaban una modalidad de descentralización de esta función. Proporcionaron títulos magisteriales y la posibilidad, para los estudiantes de profesorado, de realizar el "bloque común" de asignaturas en régimen presencial. Los exámenes de las materias "especiales" debían rendirse en la capital en calidad de libres. Esta modalidad de descentralización resultó ser, sin embargo, tímida e incompleta.

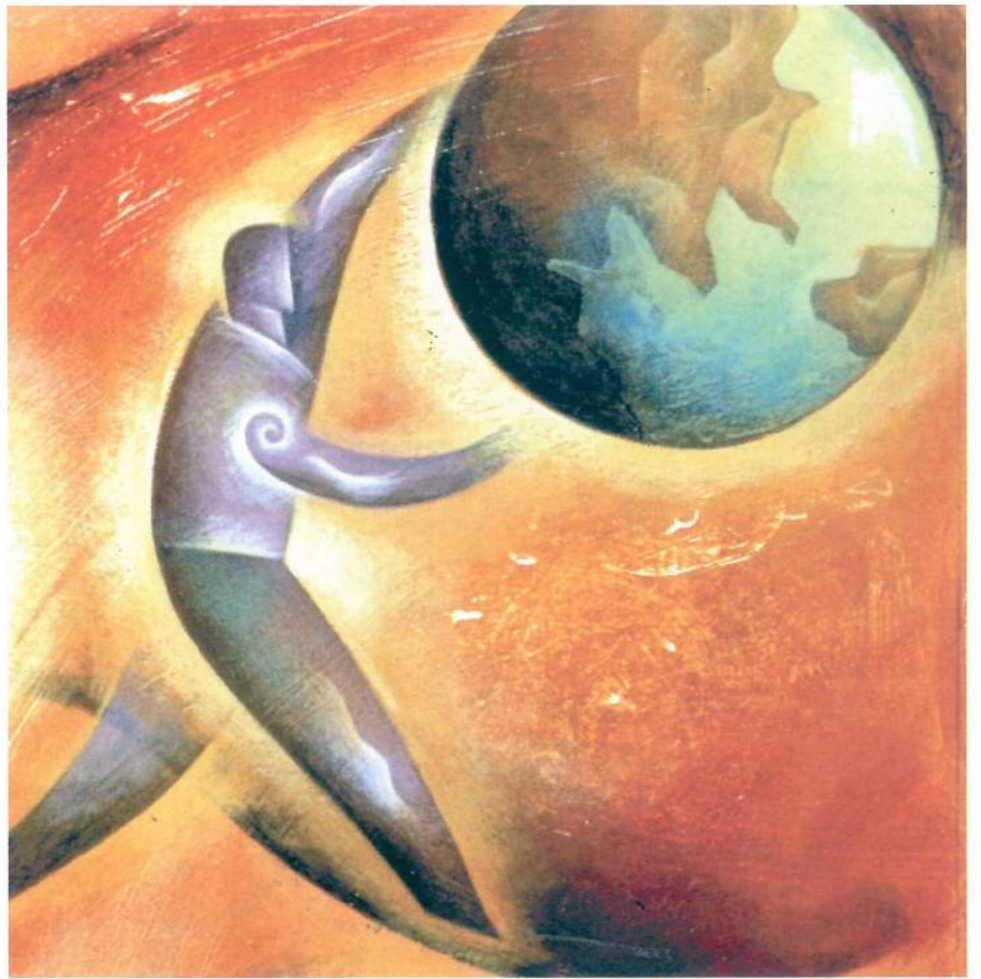
En efecto, el importante proceso de desprofesionalización del cuerpo de profesores de educación secundaria, asociado, entre otros aspectos, a la baja titulación de los Institutos de Formación Docente y a las altas tasas de retiros, así como también al explosivo crecimiento de la matrícula escolar en la enseñanza secundaria, registrado a partir de fines de los 80, constituían algunos de los rasgos más preocupantes de la educación uruguaya.

La escasez de docentes titulados se enfrentó a través del acortamiento de la formación de maestros a tres años, lo cual fue positivo, porque el número de estudiantes que ingresó a las carreras de Magisterio se duplicó entre 1995 y 1999. Al incremento de estas carreras contribuyó el mayor acceso a la educación terciaria de estudiantes provenientes de sectores socioeconómicos más bajos y la alta participación femenina en el mercado de trabajo.

En un plano cualitativo, la tradicional concentración de la formación docente en el Instituto de Profesores Artigas, IPA, en Montevideo, sumada al escaso impacto de los IFD, en tanto estrategia de descentralización, implicaban, en los hechos, que el problema de la ausencia de un cuerpo de docentes con un nivel aceptable de formación afectaba en forma mucho más crítica al interior del país que a la capital.

En 1996, la Administración Nacional de la Educación Pública del Uruguay se planteó las siguientes metas para el quinquenio, en materia de formación de docentes: 1) triplicar el número de egresos anuales de las carreras de profesorado, desde 121 a 363, en 1999; 2) formar a 1.440 profesores para la





educación secundaria a través de un régimen intensivo de estudio; 3) formar a 720 profesores para la educación técnico-profesional por medio de un régimen intensivo de estudio; 4) capacitar en servicio a 2.700 profesores no titulados de educación secundaria; 5) capacitar en servicio a 1.600 profesores no titulados de educación técnico-profesional; 6) capacitar mediante modalidad semipresencial a 13.000 estudiantes y docentes de los Institutos de Formación Docente; y, 7) brindar cursos de actualización en todos los Institutos de Formación Docente (Llanes, 2001: 2).

La Reforma agregó, entre 1997 y el 2000, un modelo efectivamente descentralizado de formación, a través de la inauguración de seis Centros Regionales de Profesores, CERP. Entre los motivos que llevaron a su creación, se destacan la escasez de docentes: hacia 1995 se requería el egreso de 750 profesores anuales, pero el Instituto de Profesores Artigas y los IFD no producían más de 250 (los 21 IFD del interior no alcanzaban 22 titulados anuales). A ello se sumaba la centralización en Montevideo de la formación docente para la enseñanza media.

El régimen curricular de los CERP introdujo varias innovaciones en el currículum del Instituto de Profesores Artigas, IPA, y de los IFD: 1) mayor carga horaria de los CERP respecto al IPA: 4.800 contra 2.400 horas en la totalidad del ciclo; 2) carreras de duración de tres años en los CERP (sin embargo, más intensivas) frente a cuatro en el IPA; 3) ocho horas diarias en los CERP, respecto a regímenes del IPA y IFD, que permiten compatibilizar trabajo y estudio, 4) concentración en ocho profesados en los CERP, respecto a 17 especialidades en el IPA; 5) organización curricular que en los CERP parte con materias más generales para especializarse progresivamente en segundo y tercer año, versus, contenidos específicos desde primer año en el IPA y en los IFD; 6) carga horaria relativamente importante en materias instrumentales como inglés e informática en los CERP; y 7) práctica do-

cente concentrada en un año en los CERP, mientras que en el IPA se extiende por tres años (Errandonea, 2001: 40).

Al crearse los CERP se implementó un sistema de becas para sus estudiantes, que cubre el traslado, alimentación y alojamiento de los estudiantes de la región. Con esto se trata de captar a jóvenes que, si bien tienen vocación y condiciones para la docencia, no pueden cursar la carrera debido a limitaciones económicas.

En cuanto a la calidad de la enseñanza en los CERP, se indican las siguientes condiciones favorables: el régimen de estudios "full time", la formación en grupos pequeños, con atención más personalizada; y la calidad de los docentes formadores. En efecto, los docentes de los CERP, después de seleccionarse en un concurso por méritos, en que era requisito ser egresados del IPA o haber obtenido un título universitario, cumplieron un curso de capacitación de 240 horas, de las cuales 180 correspondieron a actualización disciplinaria, mientras que las 60 restantes se dedicaron a la temática pedagógica.

Los formadores deben cumplir jornada completa en los CERP. De sus 40 horas de permanencia, unas 20 asumen el dictado de clases, y las restantes atienden consultas de los estudiantes, preparan clases, diseñan material didáctico, corrigen, buscan bibliografía, se coordinan con otros docentes, intervienen en la práctica docente en liceos o escuelas técnicas y otras. Estas condiciones de desempeño van acompañadas de una remuneración buena, de acuerdo con los estándares docentes del país.

## Comparación con Chile

En los tres países se ha partido de una matriz histórica de formación inicial de los docentes primarios en las escuelas normales, elevadas al nivel terciario o universitario (en el caso de Chile), en distintos momentos de las últimas cuatro décadas, a la que suman variadas fórmulas también históricas de formación de docentes secundarios, sea en instituciones postsecundarias situadas en o fuera de las universidades.

Mientras en Uruguay, la formación es una responsabilidad directa del Estado, que la ejerce conforme a parámetros de centralización/desconcentración funcional y territorial, en Chile la formación es fuertemente descentralizada, en tanto que en Argentina parece entrarse a una situación de transición. En efecto, mientras que la intervención del Estado nacional en Chile se limita a instalar marcos normativos y orientaciones muy amplias y respetuosas de la autonomía de las instituciones formadoras (públicas y privadas), y a proveer recursos financieros para estimular mejoramientos y transformaciones, en Argentina el Estado nacional ha operado con marcos legales más imperativos, con orientaciones más fuertes que las chilenas, pero con una lógica de "red", que expresa también una tendencia descentralizadora.

También puede enfocarse el estado de la formación docente desde el ángulo de la uniformidad o la pluralidad de opciones institucionales y curriculares. Quedó atrás la homogeneidad de los sistemas históricos de formación (que escondían desigualdades y segmentaciones poco reconocidas). Al presente, en los países rioplatenses hay una amplia diversidad institucional y también curricular (quizás más en Argentina que en Uruguay). Paradojalmente, Chile, el país con un modelo educacional más descentralizado y competitivo, ofrece un principal esquema institucional: la carrera de formación al interior de las universidades. Pero éstas tienen en sí mismas una amplia variedad para albergar la formación magisterial, que incluye universidades privadas sin aporte estatal, universidades privadas con aporte estatal y universidades públicas, clasificación que se hace más compleja si se consideran los tamaños, las localizaciones territoriales o metropolitanas, las historias y proyectos institucionales, etc.,

## BIBLIOGRAFIA

El estudio se basó principalmente en los siguientes trabajos del *Proyecto Alcances y Resultados de las Reformas Educativas en Argentina, Chile y Uruguay*, llevado a cabo por los Ministerios de Educación de Argentina, Chile y Uruguay y un Grupo Asesor de la Universidad de Stanford, en 2001:

Avalos, B., *La formación de profesores y su desarrollo profesional. Prácticas innovadoras en busca de políticas. El caso de Chile.*

Errandonea, F., *Antecedentes, contexto y desarrollo de la reforma educativa en Uruguay (1995-2000).*

Filgueira, F., *Formación docente y carrera docente: incentivos, rotatividad, distribución docente en las escuelas en Uruguay.*

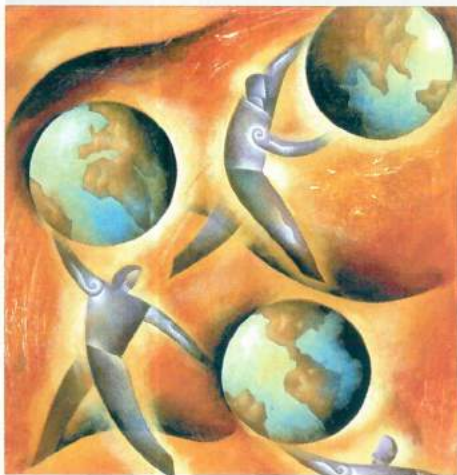
Llanes Bujater M.L., *Formación docente: la estrategia descentralizadora de los Centros Regionales de Profesores.*

Núñez, I., *El profesorado y la reforma de los 90: presiones de cambio y evolución de la cultura docente.*

Utilizó también otras dos fuentes:

Aguerrondo, I., "Las propuestas de transformación de la formación docente en la Argentina", *Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas*, año X, n.º 28, junio de 1998.

OECD-UNESCO, *Teachers for Tomorrow's Schools, Analysis of the World Education Indicators, Organization for Economic Co-operation and Development, Unesco, Institute for Statistics, World Education Indicators Programme, Paris, 2001.*



por lo que en Chile también hay diferencias de orientaciones y calidades.

Argentina y Chile han preferido respetar el tipo de instituciones preexistentes (una pluralidad de instituciones postsecundarias, que van desde escuelas normales superiores hasta universidades, y en el caso de Chile universidades e institutos) y trabajar al interior de ellas, en tanto que en Uruguay, junto con mantener parte de las instituciones preexistentes, se optó por priorizar la fundación de los CERP, como la concreción prioritaria de la política de formación.

La disparidad de los regímenes de formación y de organización curricular también se da en los tres países. En este sentido, el régimen "full time" de los CERP uruguayo está más cerca de las jornadas de dedicación completa o casi completa en las universidades chilenas que de las otras instituciones uruguayas o de Argentina.


La tensión entre la formación disciplinaria y la pedagógica, muy fuerte en las carreras que conducen al profesorado secundario, está en los tres países y origina a debates y experiencias diversas.

Otro rasgo común es la tendencia de las políticas públicas a asumir el carácter continuo de la formación docente. En este aspecto, Argentina es un polo, por haberlo reconocido legalmente, haber construido la Red de Formación Docente Continua y la implicación de las instituciones de formación inicial en los esfuerzos de capacitación en servicio o perfeccionamiento. En el caso chileno, quizás por efecto del pragmatismo de la reforma educacional en este país (la opción por inducir cambios y después declararlos y codificarlos), de hecho, las mismas instituciones participan en ambas dimensiones: la formación inicial y la continua, mientras que el Ministerio de Educación de este país las articula más débilmente.

Es variable la funcionalidad docente respecto a los diversos desafíos de las reformas educativas en los países considerados. Mientras en Argentina y en Chile los cambios en la formación están más basados en consideraciones de calidad, eficiencia y equidad, en Uruguay han sido muy fuertes las demandas por proveer personal calificado a un sistema escolar fuertemente expansivo.

Lo anterior, sin embargo, reconoce matices. En Chile, a lo largo de la década de los 90 ni se ha producido una fuerte expansión de la matrícula escolar, ni ha habido necesidad de recurrir en escala importante a personal no titulado. Aquí, el propósito general ha sido más bien de fortalecer un "mejor profesionalismo" del stock de docentes titulados. En Argentina y Uruguay, en cambio, se ha originado un importante proceso de "desprofesionalización", en el sentido de porcentajes preocupantes de docentes sin formación ni título, especialmente en la educación secundaria.

En Argentina y Uruguay, la dimensión curricular de las transformaciones educativas, ha generado la necesidad de revisar el currículum mismo de formación inicial y continua de docentes y de alinearlos con los cambios en los contenidos transmitidos en la red escolar. En Chile, las exigencias de las nuevas propuestas pedagógicas y curriculares de la reforma han pesado más sobre la formación en servicio que sobre la inicial. A esta última se le ha pedido más mejoramiento de calidad y entronque con la pedagogía asociada a la reforma, que adaptación a sus cambios curriculares. Por lo mismo, son significativas en Chile las experiencias de formación en servicio situadas localmente, asociadas a una reflexión sobre las propias prácticas y ligadas a la innovación.

En los tres países ha pesado también el criterio de equidad social. Las becas para el ingreso de estudiantes destacados en Chile y principalmente la fundación de los CERP en Uruguay, con su localización geográfica y con sus prestaciones a los estudiantes, son expresivas de la atención al criterio de equidad. 



El desarrollo profesional de los docentes:

# Proyectando desde el presente al futuro

Beatrice Avalos<sup>1</sup>

Los marcos conceptuales en que se debate la formación de profesores en América Latina y El Caribe; sus aciertos y problemas.

“En este nuevo mundo, de entre todas las tareas que son profesionales o aspiran a serlo, la enseñanza es la única a la que se le ha encargado la tarea formidable de crear capacidades y destrezas que permitirán que las sociedades sobrevivan y tengan éxito en la edad de la información”. Estas palabras de Andy Hargreaves, distinguido educador canadiense, resumen el enorme desafío que enfrenta la profesión docente, partiendo por los procesos de formación de profesores.

Una mirada al contexto en que se presenta este desafío y cómo se debe abordar requiere, como primer paso, ver los cambios ocurridos en torno a la concepción de los docentes y a sus instituciones formadoras. De hecho, la idea de la misión de los profesores ha ido variando con el transcurso del tiempo, desde visiones restringidas sobre su profesionalismo hasta asignarle en la práctica la casi total responsabilidad por los resultados del sistema educativo.

Inicialmente, los profesores fueron vistos como “preprofesionales” o ejecutores de tareas de enseñanza aprendidas en forma artesanal o cuidadosamente diseñadas por otros. Luego se pasó a una etapa de

profesionalización, en la que se introdujo un elemento “científico” a la pedagogía, el cual se entrega a través de los sistemas de formación docente. Más recientemente, se alude a la responsabilidad del maestro por el aprendizaje de sus alumnos y se busca medir su éxito según resultados.

Junto con esta creciente tendencia se construye teóricamente respecto a la profesión docente sobre la base de estudios cualitativos, que muestran la importancia de los procesos mentales según los cuales los educadores cumplen su docencia, o acceden o rechazan las reformas propuestas. Surgen también experiencias de encuentro entre profesores, para examinar sus prácticas, tomar nota de nuevas tendencias y ayudarse mutuamente. Aun sin haberse consolidado lo suficiente una cultura de aprendizaje colegiado, surgen otras

conceptualizaciones relacionadas con las nuevas demandas de globalización de los procesos culturales y económicos y con la sociedad de la información. Las demandas ya no consisten sólo en lograr los aprendizajes tradicionales de la escuela, sino en manejar propuestas curriculares hasta cierto punto ambiguas y con esquemas conceptuales muy diferentes a los anteriores, y estimular el desarrollo de habilidades cognitivas de muy distinto orden a lo que estaban acostumbrados.

A medida que se ha complejizado la figura del maestro, la estructura, contenidos y calidad de su preparación profesional se han convertido también en materia de discusión, tensionando los sistemas tradicionales de formación docente, como fueron las escuelas normales. El Estado, principal responsable de la formación ini-



<sup>1</sup>Profesora de las universidades Católica de Chile, de Gales, Inglaterra y Papúa, Nueva Guinea. Estudio presentado en el Seminario “Prospectiva de la Educación en la Región de América Latina y el Caribe”, organizado por Unesco (Santiago, Chile, 2001).

cial de docentes primarios a través de dichas escuelas, modifica estas instituciones elevando su estatus de nivel secundario a nivel terciario y alentando la asociación de las normales con facultades de educación universitarias.

No obstante, los cambios de institucionalidad de la formación docente inicial han afectado poco a sus contenidos y procesos de capacitación. Sigue predominando para la preparación de maestros primarios el concepto de un generalista, que maneja mínimamente lo requerido para transmitir los contenidos del currículo según lo especificado en planes y programas, los que a partir de los años '70 son formulados en términos de objetivos conductuales y actividades especificadas de enseñanza y evaluación.

Las modificaciones al currículo de formación pedagógica ocurren generalmente por sustitución y adición de cursos, sin otra lógica que la tradición o lo recomendado al momento en instituciones extranjeras. Así se llega en los '90 a una situación de la formación inicial docente caracterizada por currículos recargados y excesivamente fragmentados, y por una desconexión entre lo enseñado en cursos y lo requerido por el desempeño docente en las instituciones escolares.

### Avances y contradicciones

A continuación se presentan algunos temas que, siendo problemáticos, muestran tanto avances como contradicciones, que no siempre se explicitan suficientemente.

1. La base cultural de los maestros. Diversos estudios cualitativos han develado una base cultural y profesional de los maestros insuficiente para enseñar programas curriculares abiertos, que buscan desarrollar habilidades cognitivas complejas. En parte, este problema se relaciona con la baja calidad de entrada de los postulantes para la docencia, pero también refleja la calidad de sus procesos de formación.

Ha sido un avance disminuir el número de quienes ejercen la docencia sin ningún tipo de preparación, en especial los esfuerzos por exigir como punto de partida una educación secundaria completa. Son también avances los esfuerzos de mejoramiento de los conocimientos curriculares

que se realizan con la metodología de trabajo colectivo de profesores.

Pero existen aún algunas contradicciones y problemas relacionados con la insuficiente articulación con los factores que condicionan la entrada de buenos postulantes (condiciones de trabajo), entre otros. Para seguir mejorando es necesario también examinar la calidad de los contenidos de la formación inicial, en especial el tiempo dedicado al aprendizaje de conceptos complejos de las diversas materias del currículo de la formación escolar y los procedimientos que se usan para ello.

2. Lo que debe saber y ejecutar el docente. Otra área que se dibuja como de avance, se relaciona con la mejor precisión respecto a la base de conocimientos que necesita el docente para enseñar. Enfrentando la acumulación de saberes fragmentados y descontextualizados, que ha caracterizado a los currículos de formación docente, se han generado propuestas, como los Referenciais para Formação de Professores de Brasil, el Programa Plancad en Perú, la definición de requerimientos básicos de la formación docente, en México, y la formulación de estándares para la formación docente inicial, en Chile.

En estos esfuerzos hay, sin embargo, algunos problemas contra los que es necesario precaverse. Respecto a la determinación de estándares de desempeño, es más fácil y recomendable que sean genéricos, pero si no permiten precisar la diferencia entre un profesor principiante y alguien de quien se esperaría mejor nivel de competencia o manejo de las situaciones docentes, no servirán ni para orientar ni evaluar al nuevo profesor ni para ayudar al profesor en servicio que lo requiere.

Sería también contradictorio si las precisiones sobre conocimiento docente requerido terminaran por asociarse con los cursos tradicionales y su conocida fragmentación de saberes. Por otra parte, hay que advertir que si la implementación de un nuevo currículo de formación no va acompañada con acciones para "re-convertir" a los docentes formadores tradicionales, probablemente no cumplirá sus propósitos.

Otra contradicción presente en intentos de cambio bien intencionados, el no considerar las condiciones materiales en

que han de implementarse, ni los marcos legislativos o burocráticos que limitan la innovación. Tampoco es suficientemente la disponibilidad de los tiempos necesarios para ensayar las experiencias y permitir su incorporación en las personas e instituciones.

3. La formación docente como proceso continuo. Si bien en América Latina la formación continua es un concepto que se ha manejado con cierta fuerza desde los años '70, es en los '90 que empiezan a formularse políticas integrales de formación docente que comprenden ambas etapas: inicial y continua. Sin embargo, no siempre se han recogido los temas que preocupan en el ámbito regional y particularmente a los gremios de docentes. Una política de formación continua no consiste simplemente en establecer sus modalidades y las instituciones que realizarán las acciones formativas. Es necesario precisar cómo se articula el mejoramiento del desempeño docente con los tramos de una carrera magisterial. Hoy se habla mucho de incentivos o estímulos para mejorar el desempeño, pero ellos no operan automáticamente. Es en el marco de una evaluación formativa del desempeño de cada docente que cobran sentido tanto las actividades de formación continua como una política de incentivos. Para ello, deben existir condiciones que hagan efectivas las oportunidades de aprendizaje docente continuo; por ejemplo, tiempos establecidos para esto como un derecho de los profesores y sistemas de financiamiento, que no les signifiquen una carga mayor que lo que les permiten sus condiciones salariales.

Otra de las contradicciones que pueden perseguir a las políticas de formación continua es una ejecución desarticulada. También es insatisfactoria la inadecuada regulación de la oferta de perfeccionamiento docente. No cualquier institución o persona que ofrece servicios relacionados con el perfeccionamiento docente tiene una "mercadería" apropiada.

Por lo tanto, todo esfuerzo de tomar en cuenta estos factores y plantear un sistema coherente de formación continua ligado a estímulos y condiciones de trabajo apropiadas, es un avance en este camino.

4. El mejoramiento de la calidad docente como proceso situado en el lugar en

que ocurre la enseñanza. En los años '90, el trabajo colaborativo de profesores para el mejoramiento de su desempeño -sea en el contexto de una escuela o de varias escuelas en un lugar geográfico determinado- se fortalece como política y se estructura como iniciativa de los ministerios de educación. Ejemplos son los Talleres de Docentes ligados al Programa de las 900 Escuelas y los Grupos Profesionales de Trabajo en los liceos en Chile, los Círculos de Estudio de Ecuador, los Círculos Docentes en Guatemala y los Círculos de Aprendizaje en Paraguay. Si bien se documentan resultados de gran interés como elementos de desarrollo personal, social y profesional, su

la preparación de los docentes una vez que se han puesto en acción los programas de reforma. Las reformas que con mayor fuerza imponen nuevas condiciones a las prácticas establecidas de los docentes son los cambios en el currículo de la escuela. Sin embargo, lo nuevo hoy es mucho más radical que las reformas curriculares anteriores; plantea demandas cualitativamente diferentes y nada fáciles de ejecutar; y se da poco tiempo para que se asienten los procesos de cambio, tanto de concepciones básicas sobre la enseñanza como del conocimiento significativo de los nuevos contenidos. Así, antes de que el cambio haya ocurrido, se miden sus resultados,

comunicación y, por tanto, de informarnos sobre innovaciones y proyectos que atañen al campo del desarrollo profesional docente.

Desde la perspectiva internacional, por ejemplo, la discusión sobre evaluación del desempeño en distintos países nos abre tanto a sus posibilidades como a sus limitaciones en ciertos casos o condiciones específicas. También se han ido documentando diversas experiencias en América Latina relacionadas con la formación docente. Quizás la tarea restante en esto de aprender de experiencias exitosas, es realmente hacerlo. Muchas veces, los encuentros para presentarlos y discutirlos consisten en una mera descripción de la experiencia, con poca reflexión sobre las dificultades no superadas o superadas y la forma como esto ocurrió. Las condiciones propias de la localidad en que la experiencia sucede son importantes, pero muchas veces esos factores son más universales de lo que se cree y, por tanto, conviene tenerlos en cuenta. Se necesita facilitar encuentros que produzcan rediseños de experiencias sobre la base de los resultados de su implementación y de los aportes que distintas personas responsables tengan al respecto.

2. Superar las desarticulaciones entre reformas y situación de los docentes. Las condiciones de la sociedad de la información y la rapidez de los cambios están provocando constantes olas de reformas. A medida que se entregan datos sobre cómo está funcionando un sistema educativo en relación con otros (estudios internacionales), cunde la ansiedad por introducir nuevos cambios. En este frenesí de pequeñas reformas, los docentes siempre son ejecutores de acciones que otros diseñan. Cuando el cambio es de poca monta podría no tener importancia, pero cuando se decide un cambio mayor -como, por ejemplo, el de una estructura o currículo vigente- la incorporación de los docentes no puede seguir ocurriendo después de los hechos. De ahí, que haya que contar con equipos de "visionarios", de personas que provengan de diversos sectores sociales, incluyendo a los formadores de docentes y a los docentes mismos, que tomen el pulso de los tiempos y señalen cuáles pueden ser



incorporación como instancia de formación continua en los sistemas es débil.

Por otra parte, hay que considerar que el mero hecho de ocurrir en la escuela y de centrarse en el análisis colectivo de prácticas o propuestas, no necesariamente mejorará la calidad de la docencia. Si bien estos talleres tienen gran potencial formativo, requieren de una mínima estructura y de estímulos externos que les permitan ir más allá de ser instancias de agradable intercambio.

5. Reformas educativas y actividades de desarrollo profesional docente como procesos articulados. Esto, más que un avance, es una promesa de avance. De hecho, es muy usual que se preste atención a

culpabilizando a profesores que, aunque hubieran querido cambiar, no tuvieron la oportunidad para hacerlo.

### Mirando hacia el futuro

Hay al menos tres áreas de focalización que parecen importantes en relación al esfuerzo por mejorar definitivamente la formación docente. El presupuesto al presentarlas es que la formación docente será reconocida como un área prioritaria de desarrollo y desembolso económico en forma mucho más pronunciada de lo que ha sido hasta ahora en América Latina y el Caribe.

1. Construir y evaluar a partir de experiencias exitosas. En la actualidad han aumentado notablemente las posibilidades de

los cambios de dirección que se requieren y cómo hacerlos.

También en cada escuela y en cada institución de formación docente deben existir las condiciones para pensar el cambio educativo.

3. Una política sistémica de formación docente. Aun cuando hay avances en la dirección de una mayor articulación, las miradas sistémicas siguen siendo incompletas. Un primer paso hacia la formulación de una política sistémica radica en articular una concepción potente, práctica y relevante para el mundo futuro de lo que es la formación docente. Un gran efecto conceptual de la investigación y la literatura internacional es el haber forzado un cambio de nomenclatura, desde hablar de "capacitación" y "perfeccionamiento" en referencia a la formación permanente a hablar de "desarrollo profesional" o de "crecimiento profesional". Sin embargo, en todos los círculos de la Región ronda aún el término "capacitación" como casi un equivalente de formación continua. Una actividad muy acotada, una actividad capacitadora, puede mejorar una habilidad; pero mejorar la capacidad de diseñar programas de aprendizaje requiere algo más que un entrenamiento: demanda cambios conceptuales y de actitud. Para esto se deben privilegiar situaciones de aprendizaje colaborativo en que se mezcle información, oportunidad de análisis crítico y ensayos de acción. Pero para que ello ocurra, se necesita: buena información, excelentes estrategias de comunicación, para dar a conocer lo que se espera que el profesor realice y materiales de estímulo apropiados, entre otros. Por otra parte, si el trabajo de formación requiere de tareas que van más allá de las disponibilidades de tiempo y energía de los profesores o si se les pide producir evidencia de resultados en pla-

zos poco realistas, las condiciones de éxito serán pocas.

Desde otra perspectiva, un enfoque sistémico de la formación inicial y continua no puede desentenderse de las condiciones de trabajo de los docentes. Asimismo, los llamados a "rendir cuentas" a los docentes en ejercicio sin que se consideren las condiciones por las cuales puede esperarse de ellos resultados efectivos, no tienen más efecto que producir resistencias.

Una política sistémica necesita mirar en su conjunto la calidad de las oportunidades de formación en servicio, la relación entre un desempeño efectivo y de calidad con tramos en una carrera docente que no tengan como punto de llegada único un cargo administrativo, y un sistema efectivo de evaluación formativa (no punitiva) del desempeño. Para ello, una política sistémica debe hacer posible la formulación de metas de desempeño que marquen hitos a lo largo de la ca-

rrera profesional, y la descripción de dichas metas necesariamente debe desembocar en un sistema nacional de aseguramiento de la calidad docente. Tal sistema debe contar con los mecanismos que permitan evaluar la calidad tanto en quienes se inician a la docencia como quienes se desempeñan en ella, y hacer lo mismo con las instituciones que organizan programas de formación (normales, universidades).

Finalmente, una formulación sistémica de la formación y desarrollo profesional de los docentes que se apoya en las acciones anteriores, tendrá que incorporar una definición clara de las decisiones que necesitan tomarse tanto para su implementación como para el seguimiento de sus resultados.

Fuente:

Boletín N° 10 de PREAL – Serie Políticas- Noviembre 2001 ( www.preal.org )

### ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DE UNA POLÍTICA SISTEMICA DE DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

¿Para qué? Conceptualización y propósitos	¿Cómo? Acciones de cambio	¿Bajo qué condiciones?	¿Cómo asegurar la calidad?	¿Qué estímulos?
1. Formación inicial apropiada y vinculada a los cambios del sistema educacional.	Acciones para mejorar la calidad de las instituciones formadoras: <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Revisiones curriculares, actualización e integración de contenidos y vinculación a las prácticas.</li> <li>■ Mejoramiento de formadores.</li> <li>■ Acercamiento de institución formadora y escuelas.</li> </ul>	Mejores condiciones laborales para docentes. Estímulos para mejorar la calidad de ingreso a los estudios de pedagogía. Sistemas de regulación de la calidad de egreso (estándares).	Establecer un Sistema Nacional de Aseguramiento (Acreditación) de la Calidad. Mejorar habilidades básicas y base cultural de los futuros docentes. Establecer estándares de egreso. Coordinar formación docente con establecimientos (práctica) y establecer sistema de formación de profesores mentores.	Fondos competitivos para el mejoramiento de las instituciones formadoras. Redes de apoyo interinstitucionales. Información y apoyo al cambio en situaciones difíciles.
2. Desarrollo personal, social y profesional de docentes en servicio.	Trabajo docente colaborativo institucionalizado en la escuela: <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Preparación pertinente de facilitadores, y desarrollo de contenidos y materiales para el trabajo colaborativo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Tiempos asignados para el trabajo durante la jornada escolar.</li> <li>■ Valorización de las acciones de desarrollo docente en el contexto del sistema educacional.</li> </ul>	Estándares de desempeño en contexto de carrera docente. Sistemas de evaluación del desempeño de carácter formativo como parte de un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad. Acreditación de cursos. Apoyos y seguimientos en la institución escolar. Financiamiento.	Incentivos económicos (regulados en carrera docente) y no económicos. Carrera docente establecida que estimule el esfuerzo por aprender y mejorar el desempeño. Fondos concursables para proyectos de mejoramiento de calidad de la escuela. Intercambios y aprendizaje de experiencias e innovaciones.
3. Actualización de conocimientos.	Cursos, seminarios.	Calidad de contenidos presentados de estrategias docentes.		
4. Información sobre cambios en el sistema y otros procesos educacionales.	Cursillos, publicaciones, redes electrónicas.	Difusión. Acceso a computadores.		

Elia Mella:

## “La docencia es la principal profesión de la sociedad actual”

Hablar con esta profesora resulta bastante alentador, especialmente si el foco es la formación de los docentes. Buscadora de nuevos rumbos, siempre aparece liderando proyectos y perfeccionándose al respecto: “todo me ilumina para mis alumnos”, justifica, al tiempo que sostiene la creencia de que el aprendizaje debe ser relacional: “se aprende sólo cuando un individuo es capaz de afectar a otro”. Entrevistada por nuestra Revista, esta educadora de educadores nos muestra cómo se puede poner en vigencia “la otra mirada” en la formación inicial de los profesores.

**"D**esde los inicios de la Reforma, nosotros, como unidad académica, dimos el vamos a una línea de innovación", parte relatando Elia Mella, actual directora académica del Departamento de Educación y Humanidades, de la Universidad de Magallanes. Y describe con entusiasmo la creatividad puesta por el equipo generador con el propósito de enfrentar los cambios que se venían en educación. Sin ir más lejos el P 900 les sirvió para incorporar a alumnos en práctica como monitores y que éstos, a su vez, reprodujeran la experiencia al resto de sus compañeros. También hicieron asesorías a los Proyectos de Mejoramiento Educativo, PME al Programa de Educación Rural, que los obligó a salir frecuentemente a terreno.

**¿Cómo ha sido este proceso de liderar la innovación en la Fid desde la universidad?**

"Somos gente inquieta, estudiosa, pendiente de las nuevas tendencias. Todos interesados en la educación superior en general. Un capítulo especial en este punto, merecen los Programas de Perfeccionamiento Fundamental (PPF), donde participamos desde el inicio. La idea original era formar un grupo sólido de académicos con el fin de que éstos no se vieran distanciados del trabajo en el aula. Cuestión que se observa en otras universidades, que los que hacen perfeccionamiento de los PPF no tienen idea de lo que está pasando en el proceso de la Reforma. Son muy expertos en su disciplina, pero no hacen esa conexión que, a mi juicio, es indispensable. Sin embargo, debo confesar que la intención de armar un equipo sólido cuesta a veces, porque no todos están dispuestos a sacrificar su tiempo y su espacio, cosa que entiendo; hay que trasladarse a Coyhaique, además de estar en Punta Arenas, tener disponibilidad los fines de semana, etc. De cualquier modo, entre tres académicos hemos mantenido esto en pie (las propuestas y el contacto desde el inicio) e hicimos otros enlaces, al incorporar a profesores de la zona que habían ido a pasantías. Aprovechamos todo los insumos de la Reforma.

Creo que esto que nos pasa a noso-

tros es un problema nacional; no todos quienes trabajan en las facultades de educación adscritas al Proyecto están involucrados de la misma manera, aunque creo también que es un proceso gradual. A medida que vamos incorporando este tipo de acciones, los alumnos sienten que realmente estamos trabajando con ellos para desarrollar las competencias que necesitan una vez que estén en el campo laboral".

**¿Podría hablar sobre las características que, a su juicio, debe tener esta nueva formación?**

"Hoy sabemos que hay que aprender a intervenir en el proceso de formación, lo que es totalmente diferente. Cuando hablo de enseñar lenguaje y un profesor comprende por eso que tiene que dar a conocer un contenido, se está quedando simplemente en el ámbito de lo conceptual, cognitivo, y olvidándose de la otra dimensión. Me refiero a la formación de ese ser, que está bajo su responsabilidad. Ese ser que posee una serie de potencialidades, para desarrollar en los ámbitos del pensamiento, de las interacciones, del comportamiento con los otros y, lo que considero más importante, de su desenvolvimiento constructivo en el plano social. Ahí aparece la idea de la pedagogía crítica; es decir, no solamente se trata de reproducir, sino aportar al progreso de una sociedad. Nosotros tenemos que formar profesores que tengan claros estos referentes, las responsabilidades que están asumiendo y eso implica en la parte curricular propiamente tal, un desafío de continua integración de saberes. Para que puedan tener una mirada que les permita comprender la realidad del aula y poder actuar sobre ella. Y no es fácil integrar saberes, porque nuestros alumnos cuando ingresan a la universidad no tienen un pensamiento relacional, sino lineal. Incluso, tengo una anécdota que ilustra lo que digo: estábamos haciendo una clase de recuperación de conocimientos previos sobre aprendizaje: cómo aprendieron ellos, qué entienden por aprendizaje. Aportamos múltiples ideas, listado de palabras, construimos propo-

siciones acerca de lo que era aprendizaje, sacamos una síntesis de todas las opiniones. Hasta que un alumno que estaba sentado en la última fila me dijo: "profesora, a mí no me gusta su clase, esto es muy desordenado, aquí hay un montón de ideas y todos hablan, pero usted no me está dando ninguna teoría". Y yo le respondí que la teoría venía después de averiguar lo que ellos sabían al respecto para estar en condiciones de formular juntos una hipótesis acerca de qué es realmente aprender, y luego eso lo íbamos a contrastar con las teorías, que no se preocupara. Creo que él representaba la preconcepción que tenía acerca de cómo siempre había aprendido. En el fondo, ese alumno esperaba que yo le diera una conferencia, no una clase".

**¿Se podría decir que las condiciones en que llegan los alumnos a estudiar Pedagogía son también un desafío para las entidades formadoras?**

"De todas maneras. El tema de las características de los sujetos que ingresan a la universidad, es una materia que se constituye en un desafío para la formación inicial docente. Y yo diría más todavía. Me encuentro participando en la elaboración de un proyecto Mecesup, donde queremos que la biblioteca sea un espacio de aprendizaje. Estamos viendo cómo habilitamos a profesores y alumnos para que trabajen con la información que está allí, con la biblioteca digital, las redes y los catálogos, todo ese cúmulo de información disponible. Esto atañe a todos los profesionales, aunque en especial a los profesores que reciben una avalancha de información que deben seleccionar y organizar. Y eso tiene que hacerlo desde un paradigma cultural, social, educativo, valórico, lo que significa que tienen una responsabilidad enorme. Creo que el medio, la sociedad, no ha valorado suficientemente cuál es la responsabilidad que le entrega a los educadores. Por eso, éstos tienen que profesionalizarse y elevar su autoestima. Además, deben mantener la reflexión sobre sus prácticas, ya que todas las investigaciones dicen que el sujeto más o menos

después de unos cinco años vuelve a las preconcepciones. Entonces tiene que estar constantemente autoevaluándose, analizándose, reconstruyendo su quehacer. No basta con saber de la investigación-acción, hay que ponerla en práctica".

**¿Con qué antecedentes cuentan ustedes acerca de los niveles de manejo de la información que tienen los profesores actuales y futuros?**

"Hay evidencias de que los sujetos no manejan bien la información. Les cuesta mucho. He tenido alumnos de séptimo semestre con los cuales he trabajado inferencias, por ejemplo. Eso muestra que hay una lentitud en adquirir el desarrollo de las ideas intelectuales de orden superior necesario en todo profesional, y más aún en un profesional de la educación, porque él es quien tiene que conducir el desarrollo intelectual de sus alumnos. Si él no lo tiene, ¿cómo lo hace en otros? Sabiendo esto, nuestro proyecto para potenciar el trabajo con la información cobra la mayor importancia. Y esto implica también que los académicos tengan que mirar y diseñar el tratamiento de sus contenidos en la misma dirección; es decir, con miras a permitir que el sujeto vaya adquiriendo esas habilidades de manejo de la información. No basta con una clase expositiva; al contrario, con ello estoy propiciando una retención de la información y ¿cómo desarrollo la organización, la discriminación, la elaboración, el debate, las argumentaciones y contra argumentaciones? ¿y la postura crítica frente a la información?"

**¿Qué cambios se aprecian con el Fid en aplicación?**

"También más proyectos de innovación que surgen de la acción conjunta de alumnos y profesores, lo que a mí me parece muy bueno. Se ha convocado a concurso, tienen fondos para hacerlos y los alumnos están trabajando mucho con la metodología de proyecto. En este punto creo que es importante recalcar la relación que se está haciendo en este momento, que quizás tiene que ver con el Fid de alguna manera,


pero más directamente con los procesos de autoevaluación y de acreditación que se están llevando a cabo en Chile. De esto han salido los talleres con los académicos, donde se usan los estándares de la formación inicial como lentes para mirar las asignaturas. Por ejemplo: ¿estoy incorporando los estándares como contenido en las asignaturas? Y vamos viendo caso a caso; así estamos trabajando para la calidad, y si estamos trabajando para la calidad hay relación con el fortalecimiento de la formación inicial docente. Desde las metodologías también se puede dar la mirada, cómo el trabajo de las metodologías permite desarrollar algunas competencias que están en los estándares de desempeño. Hoy el trabajo que están haciendo al interior del Departamento de Educación y Humanidades los formadores de educadores, es revisar los contenidos, las metodologías, los sistemas de evaluación; en general, cómo desde los distintos elementos que forman el currículo en el aula, cada uno descubre y propone de qué manera incide en el logro de determinadas competencias, que van a ser, finalmente, las que se van a medir".

**¿Cuáles han sido las mayores dificultades con que se han encontrado en el proceso de aplicación del Proyecto?**

"Creo que la misma dificultad que se ha dado en todos: la resistencia al cambio y esto traducido en personas. Y no es que no quieran cambiar, sino que le tienen temor al cambio. Les pasa lo mismo que al muchacho de la anécdota que mencioné anteriormente. Se refugian en sus preconcepciones, en aquello que aprendieron. Es lo que les sucede muchas veces a los profesores en los cursos PPF; se preguntan ¿para qué yo tengo que mirar un nuevo método de enseñanza de la lectura y escritura, si el que yo utilizo me da resultado? En el fondo, ¿para qué voy a cambiar lo que he hecho siempre si igual sirve? Por eso es que hay que vencerlos de que es necesario ampliar la mirada de lo que estamos haciendo, porque eso nos da la posibilidad de desarrollar mejor al sujeto que en definitiva es nuestro objetivo de trabajo, de estudio y

de preocupación. Esa resistencia provoca un clima adverso al cual hay que entrar de una forma muy lenta. Aunque creo que en eso hemos avanzado bastante aquí en la Universidad de Magallanes, ya hemos adquirido mayor confianza, tomamos cursos, hemos participado en seminarios, visto lo que sucede en otros lugares, y en esa medida se han ido incorporando las posibilidades de otras miradas".

**A nivel nacional se está registrando un aumento considerable en la demanda de las carreras de Pedagogía. ¿A qué cree usted que se debe este fenómeno?**

"Nosotros lo hemos notado. Tenemos 200 alumnos en primer año y han mejorado muchísimo los puntajes. Lo que ha puesto exigencias de organización mayor, de más contrataciones, y de que la Universidad esté asumiendo las cargas de Pedagogía con un fuerte sentido de compromiso social. De todos modos, creo que hay muchas variables de por qué se elige Pedagogía. No hay que olvidarse de que tenemos una realidad social que va más allá del hecho de que la Reforma apoyó los procesos de profesionalización y dignificación del profesorado. Todo eso creo que va respaldando a los educadores para que recuperen un lugar importante y verdaderamente reconocido como la principal profesión en la sociedad, pero todavía falta bastante al respecto. Hay que dar mucho apoyo a los profesores, sobre todo, a quienes ejercen en escuelas y liceos subvencionados, ellos tienen un desafío que no es en lo absoluto comparable con los de colegios privados (a lo mejor éstos tienen otros problemas), porque tienen que tratar de compensar una serie de deficiencias de los alumnos para poder ponerlos en condiciones de aprender. Está muy bien la no discriminación de los alumnos con problemas, pero también hay que recordar que es una situación que el profesor tiene que enfrentar en el aula. Yo le puedo desarrollar una serie de competencias; sin embargo la sociedad tiene que hacerse cargo, colaborar en la labor que realizan". 

# ¿Dónde están los énfasi

## "No más profesores generalistas"

Horacio Marín

Decano Facultad de Educación, U. Mayor

"Cuando hablamos de formación inicial docente, creo que debe haber un equilibrio. No se puede abusar de lo pedagógico ni de la especialidad. Porque primero que nada estamos capacitando a personas que van a tener un rol muy delicado e importante en la educación de las futuras generaciones. Deben recibir entonces, una sólida preparación personal, cultural, pedagógica y de aplicación; es decir, tener acceso a las prácticas en terreno desde el primer año. Y me refiero, no sólo en el campo de lo formal sino también en la educación informal, en los programas de pedagogía social, que cada día son más, y el profesor debe estar involucrado.

Después tenemos la formación de la especialidad y el ámbito de la investigación. No soy partidario de que se enfatice en un profesor generalista, ya que, si bien los resultados que hemos obtenido en las mediciones educativas son lamentables, han sido, en lo esencial, debido a que la mayoría de los profesores, en especial los de básica, son generalistas. Al principio salían con una mención, en cambio ahora simplemente cualquiera puede dictar una asignatura. Incluso, todavía hay un decreto vigente, y los profesores de media que quieren hacer clases en básica, deben pedir autorización. Pero, si echamos una mirada a los establecimientos más exitosos (voy a aludir exclusivamente a los municipales con mayores puntajes en las pruebas), todos sus profesores son de enseñanza media. Y en los colegios particulares, las especialidades, a partir de quinto básico son impartidas por docentes de media. Entonces, hay dos posibilidades: una que ya la Universidad Mayor ha innovado, y es el caso de la especialización. Nosotros, por ejemplo, damos el título de Profesor de Educación Física, Deportes y Recreación para educación

básica y media, lo mismo con Lengua Castellana y Comunicación y Artes Musicales. Tienen especialización pedagógica y sicopedagógica en los dos niveles.

Soy partidario de que se vuelva a dar una mención a los profesores actuales de básica y que en el futuro próximo las universidades puedan especializarlos, especialmente en el primer ciclo básico, donde se presentan los mayores problemas en lenguaje y matemáticas. Y si un niño no aprende a pensar en esa etapa, seguro que le va a ir muy mal en el resto de su enseñanza.

En definitiva, para una formación inicial de profesores, debemos saber combinar las dos líneas que mencioné anteriormente, sin peso de una sobre la otra. En Europa han tenido muchos problemas en educación secundaria, a causa de que un gran número de quienes hacen clases son licenciados en la especialidad; es decir, le ponen "el sombrero pedagógico" en un año, y eso no es suficiente para formar a un profesor. Se necesita más madurez; aunque sean profesores de gran especialización van a saber el qué, pero no el cómo enseñar. Uno puede apreciar que a medida que avanza la pirámide educacional va disminuyendo la formación pedagógica. Por eso nosotros tenemos también postítulos en Pedagogía universitaria. Académicos de las distintas áreas (salud, ciencias, derecho, etc.) están estudiando, porque antes era más fácil. Uno se formaba primero como ayudante de algún catedrático; ahora son tantas las universidades, que se saltan ese proceso y se ha llegado a que el solo hecho de ser profesional te da la investidura de académico. Por eso creo importantísimo que la formación pedagógica vaya desde la educación parvularia hasta la educación superior".





# en la formación docente?

## “Formar pedagogos críticos es la clave”

Isabel Guzmán

Asesora Departamento Educación  
Colegio de Profesores

“Sabemos que la calidad de diversos programas de regularización, principalmente de profesores de básica, es bastante dudosa, en cuanto a infraestructura, tiempos, contenidos, etc., y eso es muy preocupante. Por ejemplo, en los cursos de educación a distancia, ¿cómo enseñas pedagogía sin vivir la experiencia del grupo-curso, de compartir espacios, que es la clave de la cultura escolar?, ¿cómo favoreces aprendizajes significativos en la construcción social, si no has tenido una experiencia de aprendizaje en la que se reflexione en grupo?”

En este sentido me parece interesante lo que se está haciendo ahora con respecto al sistema de acreditación universitaria, en el que se exigirán requisitos mínimos a todos los programas de educación, incluyendo los de regularización. Sólo esperamos que se haga obligatoria.

Frente a la pregunta ¿cuál tendría que ser el eje de la formación docente?, a mi juicio tiene que darse un equilibrio entre lo pedagógico y lo disciplinario. Sin duda que si un profesor no maneja bien los contenidos de la disciplina, no logrará que los niños se apropien de esos contenidos y construyan conocimientos a partir de ellos; tampoco podrá jugar con la diversidad de metodologías, ni ir apoyando los diferentes niveles y formas de aprendizaje de sus alumnos. Por lo tanto, es imprescindible conocer los ejes de la disciplina, no necesariamente todos los contenidos, pero sí los ejes que se pretende que los alumnos aprendan. Eso es clave, ya que desde ahí se puede seguir aprendiendo. También es importante dominar cómo se han construido históricamente las disciplinas, porque és-

tas no son verdades absolutas; son interpretaciones de la realidad. Así se evita que los alumnos se acerquen al conocimiento de una manera rígida, dogmática.

Otro aspecto relevante (que está muy débil no solamente en la formación, sino en el perfeccionamiento docente) es el cómo aprenden los alumnos cada disciplina, cuáles son los procesos que subyacen a los aprendizajes de acuerdo con las diferentes edades. Estamos equivocados si creemos que un profesor de media, por saber matemática, va a poder enseñar en quinto básico. La manera de acercarse a los contenidos disciplinarios de los alumnos de básica es muy distinta a los de enseñanza media, ya sea por sus dimensiones cognitivas, emocionales, sociales, culturales, familiares. Es importante también lo que tiene que ver con la didáctica; es decir, con las maneras de estructurar situaciones de aprendizaje en las cuales los alumnos se puedan ir apropiando de los conocimientos que uno quiere comunicar. Las formas de comunicación pueden ser diversas.

En definitiva, estoy convencida de que lo disciplinario y lo pedagógico deben tener el mismo peso. Sin embargo, hay un tercer componente al que no se le ha dado importancia en la discusión y que pongo al mismo nivel que los dos anteriores. Se trata de todo aquello que hace del futuro profesor un profesional reflexivo y crítico.

Reflexivo en el sentido de ser capaz de tomar decisiones con conciencia y fundamento, y hacerse responsable de cada una de sus acciones. Crítico (aspecto aún más borrado), que dice relación con que nuestra profesión es política; no se circunscribe nada más que al aula. La educación es un sistema que tiene la sociedad para reproducirse con las nuevas generaciones, por lo que los profesores somos un eje fundamental de transformación o de no transformación social.

Hoy la sociedad tiende a formar personas que no se preguntan por sí mismas,

que viven lo rutinario como natural, y son las que ingresan a Pedagogía (y a las otras carreras también). Pero en las carreras de Pedagogía tenemos que necesariamente producir un quiebre e ir preparando educadores capaces de ligar la reflexión sobre sí mismos con la de su



quehacer profesional y la sociedad que estamos viviendo. De no ser así, difícilmente vamos a tener una sociedad más humana, más democrática y más justa.”

# Sacándole partido a

La biblioteca en la sala de clases contribuye a desarrollar el lenguaje oral y escrito de niños y niñas, además de actitudes autónomas, creativas y responsables de su propio aprendizaje.

Los libros son motivadores de la escritura, la biblioteca puede enriquecerse con creaciones hechas por el curso.

## Algunas sugerencias para la producción de textos:

### El libro de las fantasías

Incentívelos a redactar textos creativos, donde cuenten de sus sueños y echen a volar su imaginación, con personajes e historias mágicas.

Para facilitar la producción de sus propios libros, permita que los alumnos cambien el final de otros cuentos o tomen prestadas las palabras de autores conocidos.

### El libro de los saberes

Sistematice los aprendizajes logrados por ellos durante el año como muestra de su desarrollo. En este libro se pueden incluir los distintos "saberes" con algunos ejemplos de situaciones de aprendizaje vividas por los alumnos.



Escribamos sobre nuestras lecturas.

### El libro de los cantares

Escriba con los niños diferentes expresiones de su cultura oral, tales como canciones, chistes, adivinanzas, anécdotas, trabalenguas, dichos, refranes, poemas, cuentos, leyendas y juegos lingüísticos.

### El libro de los juegos

Recopile con los niños los juegos que ellos conozcan. Motívelos a investigar sobre los juegos de sus padres y abuelos, a escribir y editar un libro.

### El libro de la historia del curso

Registre con los niños, gradualmente, las actividades que van realizando durante el año escolar, tales como paseos, exposiciones, cultivos, dibujos, trabajos manuales, coros, teatro de títeres, bingos, investigaciones, campañas, etc. Estimule a los alumnos a ilustrarlas con dibujos y otros documentos gráficos o fotográficos. Al final del año se podrá elaborar un libro, que constituirá un excelente testimonio de la historia del curso.



Dejemos volar nuestra imaginación y abramos ventanas hacia el mundo.

# los libros

## Neruda invita a crear

"¿Qué pasa con las golondrinas que llegan tarde al colegio?", preguntó Neruda: "las echan a volar y se van a su edificio", respondió Emiliana, cuando cursaba 3.º básico en el Colegio Francisco de Miranda, y su profesora jefa, Victoria Castro, los animó para hacer poesía.

Gracias a la guía de Victoria, niños de 8 años jugaron a hacer poesía, y diez años después repitieron la proeza como jóvenes a punto de egresar del colegio. Los frutos de este ejercicio se encuentran en el libro *Responder a Neruda: una aventura, un encuentro, un juego*<sup>1</sup>, el cual significó que la experiencia trascendiera a otros profesores y alumnos, y así, más personas pudieran disfrutar la poesía y la producción de textos.

El inicio de esta aventura fue la motivación. La profesora se sintió muy conmovida con *El Libro de las Preguntas*, de Pablo Neruda, y quiso traspasar ese cariño a sus alumnos. Para eso, los introdujo en el mundo del poeta, contándoles que a él le gustaba viajar, tener colecciones y que, además, había ganado un reconocimiento importante llamado Premio Nobel de Literatura. Después, seleccionó preguntas que estuvieran de acuerdo con la edad de sus alumnos; es decir, que no fueran muy abstractas, que atrajeran su atención y se las presentó de manera

lúdica. La forma interrogativa facilitó la respuesta entusiasmada de todo el curso.

Con el objeto de favorecer la creación, Victoria les dio libertad. Decidió que durante el acercamiento a la poesía no se evaluaría: si los niños escribían con faltas ortográficas no los inhibiría corrigiéndolos en ese instante, porque ahí lo más valioso era contar con un espacio propicio de creación. Sin embargo, los errores de redacción y ortografía implicaron que, durante la clase de Castellano más tradicional, profesora y alumnos trabajaran formas de mejorar el uso del lenguaje.

Luego de recopilar los trabajos, Victoria supo comunicarles la belleza que le provocaban sus creaciones, y ellos se sintieron orgullosos de sus habilidades. Además, una de las virtudes de esta actividad fue reconocer la sabiduría que sus alumnos traían desde el hogar (las canciones, poemas y relatos que habían escuchado), para luego desafiarlos a expandir sus horizontes.

### El libro

Para que este ejercicio se convirtiera en un libro, todavía tuvo que pasar un tiempo. "En los años ochenta estábamos obligados a hacer actos cívicos. En uno de ellos, un niño representó a Neruda y

sus compañeros le respondieron. El escritor Alfonso Alcalde estaba presente y nos propuso hacer un libro. Así, por iniciativa de él, se materializó el texto *Neruda pregunta, los niños responden*", que fue la primera versión del ejercicio literario.

"Imagínate lo felices que se sentían los niños, viendo sus respuestas plasmadas en un libro. Ellos ya valoraban la poesía, pero este texto fue algo especial para ellos". El ejemplar está en la biblioteca del colegio, los niños-poetas lo tienen, más de alguno se lo ha prestado a sus amigos, y así, la cadena de respuestas a Neruda ha crecido más y más.

Varios maestros conocieron el texto y replicaron la experiencia. Victoria señala que muchos profesores le han contado que ejercitaron la poesía junto a la de Neruda, con niños de distintas edades, en otros contextos, y que siempre tuvieron como resultado una gran creatividad y mejor uso del idioma. Por ejemplo, una colega le regaló un texto que sus alumnos crearon, inspirados por la experiencia de su curso. En otra ocasión, una artista plástica, residente en Alemania, pidió prestadas diez respuestas, que después transformó en dibujos. Victoria cuenta: "he realizado este trabajo diferentes veces, con otros niños... y con adultos también. Siempre ha sido bienvenido



Victoria Castro y alumnos.

<sup>1</sup> *Responder a Neruda: una aventura, un encuentro, un juego*, de Victoria Castro, pertenece a la Editorial SM y se puede encontrar en librerías o en la biblioteca de la Universidad Católica.

y me he alegrado cada vez. Pienso, firmemente, que la capacidad de crear tiene que ver con las oportunidades ofrecidas temprano, a mediodía, o incluso, en la tarde de la vida..."

## Más tarde

En 1990, la Universidad Católica quiso reeditar el libro, ya que la publicación anterior estaba agotada. En esta oportunidad, Victoria no quiso presentar el mismo trabajo, sino que invitó a los mismos autores de 1980 a responder nuevamente las mismas preguntas, pero como adolescentes, que cursaban cuarto medio. Ellos aceptaron el desafío y, además, incorporaron a sus compañeros que no estuvieron en la primera ocasión. Así nació *Responder a Neruda: una aventura, un encuentro, un juego*.

A la misma pregunta de Neruda: "¿qué pasa con las golondrinas que llegan tarde al colegio?", María José responde, "se les recibe con un buen desayuno y se les pregunta, además: ya que has llegado tarde ¿preferirías irte a casa y seguir durmiendo?"

Después de un tiempo, los intereses de los alumnos de Victoria habían cambiado, su grado de abstracción era mayor y su capacidad de expresión estaba más desarrollada. Gracias al mismo ejercicio pudieron expresar sus cuestionamientos existenciales; lograron identificarse con las metáforas y, en definitiva, se apropiaron del lenguaje poético una vez más y de manera novedosa.

Esta actividad mostró que un buen material destinado a la creación, una motivación de acuerdo con la edad de los alumnos y un espacio de libertad, pueden ejercer influencia positiva y renovadora en todos quienes deseen hacer poesía.

Después de la creación de este texto poético, el colegio ha producido otros, y muchos han seguido esta idea año a año. Neruda sigue ocupando un lugar importante en la biblioteca e inquietando a los alumnos: ¿a quién le puedo preguntar qué vine a hacer a este mundo? Varinia, de 8 años, responde: "yo sé a quién le puedes preguntar, al *Libro de las Preguntas*".

## ¿Por qué se suicidan las hojas cuando se sienten amarillas?



Emiliana	Se suicidan para no ver las grietas de sus cuerpos abultados y amorfos	Fernanda	Porque su orgullo las llana a descansar en tierra
Varinia	Porque para ellas el estar amarillas ya es estar viejitas y muy cansadas Las hojitas amarillas que ya están nuevecitas, se suicidan para así darles un espacio de vida a las nuevas hojitas verdes que vendrán a ocupar el gran árbol de este patio	Sabina	Porque se suicidan los hombres cuando se sienten fuera de su propio mundo
Paloma	Porque son buenas quieren darle la oportunidad de vivir a otras hojas nuevas	Leonardo	Porque añoran ser verdes y la pena las carcome, igual que a nosotros
Germán	Porque aquellas hojas que subliman su tristeza en el transeúnte desvalido, caen como un grito de socorro, amarillas, rasguñando la niebla espesa	L. Ernesto	No se suicidan, la rama la suelta cuando dejan de ser productivas
		Claudio	Porque se vuelven ciegas para caminar por lo verde
		Eduardo	No se suicidan, sólo duermen Alimentando de vida al nuevo renacer
		M. José	Porque son las únicas que reconocen el límite de su existencia

### Algunos objetivos logrados son:

- Conmover con la poesía.
- Fortalecer la percepción y expresión artística en todas sus formas.
- Formar lectores activos.
- Incentivar la producción de textos.
- Valorar el libro como objeto de aprendizaje.
- Estimular las preguntas fundamentales por la existencia humana.
- Alimentar la imaginación, y así, expandir las posibilidades.
- Establecer una relación más creativa con el entorno.



# Cuenta conmigo para escribir

En el marco de la campaña LEM, hemos venido publicando sugerencias para que actividades cotidianas de la familia apoyen el desarrollo del lenguaje y la matemática. La escritura nos permite mantener un registro de las vivencias familiares, comunicarnos y expresar sentimientos.



## Entreténganse escribiendo

Motive a sus hijos para que escriban en situaciones entretenidas o importantes para ellos, como saludar a una amiga que está de cumpleaños o escribir a un familiar que vive lejos. Al comienzo, ellos le pueden dar ideas y usted las escribe.

Cuando ya estén aprendiendo a escribir, pídale a ellos mismos que lo hagan. Al principio pueden ser palabras o frases, como su nombre o el de la calle en que viven. Más adelante, propóngales que escriban acerca de cierto tema que les guste o algo que les sucedió. Pídale que lean lo que escribieron y coméntelo con ellos.

## Estimule el gusto por escribir

Estimule a sus hijos a expresarse a través de la escritura. Dependiendo de su edad, pueden escribir rimas, trabalenguas, chistes, poemas, un diario de vida o un cuento. Si nota que disfrutan escribiendo, animelos a participar en un taller literario.

## Escriban juntos cosas simples y cotidianas

Escriba delante de sus hijos y con ellos. Demuéstreles que escribir es muy útil no sólo en la escuela sino también en la vida cotidiana. Es muy importante que ellos vean que usted usa la escritura. Por ejemplo:

- Pídale ayuda para escribir una lista de compras.
- Escriban una carta o una tarjeta de saludo.
- Redacten mensajes o recados para enviarse dentro de la familia; por ejemplo: "vuelvo a las siete", "llamó la tía Alicia", "te quiero mucho".
- Anoten algo que no quieren olvidar: una dirección, un teléfono o algo que comprar.



## Permítales equivocarse al principio

Permita que sus hijos se expresen con libertad y, cuando recién estén aprendiendo a escribir, no corrija sus faltas de ortografía o su "mala letra". Estos aspectos han de mejorar poco a poco. Al principio es mucho más valioso que usted los felicite por escribir; para esto puede enviarles una nota en que se repite el texto, pero escrito de manera correcta.



# Abrapalabra

Software pensado para niños de 1.º y 2.º básico que estimula el desarrollo de destrezas básicas en el aprendizaje de la lectura y de la escritura.



"En el parque del mago Nombrón, las cosas son y no son: la araña salta la cuerda, el elefante toca el acordeón... Al darle nombre a las cosas, las cosas son y no son". Estos versos se encuentran en el software educativo Abrapalabra, diseñado para apoyar la lectura desde su etapa inicial hasta llegar a la comprensión de textos.

Responder, completar palabras, vocalizar y dramatizar son parte de las actividades que presenta con el fin de que los

niños valoricen la comunicación oral y adquieran la capacidad lectora. El mago Nombrón y el conejo Cuentín son los anfitriones de esta aventura multimedial; ellos acompañan a los niños en el recorrido de las unidades de Abrapalabra. Así, secuencial y gradualmente, aprenderán las vocales, luego las consonantes y al final del segundo CD Rom, gozarán con historias y comics.

Junto con esto, cada uno de los usuarios puede guardar el registro de las actividades recorridas, hasta tener el estado de avance de 40 personas simultáneamente.

Los 160 ejercicios que contiene Abrapalabra usan recursos para acercarse a los niños, como el rap, los trucos de magia, las adivinanzas o los trabalenguas. Además, posee una guía para el adulto con información pedagógica y referencias para la instalación y navegación del programa. Este texto sugiere actividades complementarias al uso del software, como "utilizar las palabras y los aprendizajes logrados por el niño en el diario vivir, de manera que



tenga ocasión de practicar lo aprendido".

El software ofrece material didáctico para imprimir, que complementa el proceso de aprendizaje guiado por el profesor. Por ejemplo, se puede hacer con los juegos de dominó, naipes, loterías, etc. y de esta manera, reforzar los contenidos en la sala de clases, sin necesidad de tener el computador en frente.

Link recomendado para ejercitar la lectura y la escritura:

[www.pequenet.com/index2.asp](http://www.pequenet.com/index2.asp) Es un portal para disfrutar de cuentos y noticias (a través de PequeTimes) dedicadas y hechas por niños.

## Abrapalabra en la Escuela Gabriela Mistral, de Arica:

# Aprendo a leer jugando



**D**urante su pasantía en Colombia, una de las cosas que más llamó la atención de Alejandra Báez, fue que con pocos recursos, en 1.º básico los niños son capaces de leer. La razón es que "en escuelas que dependen del Estado, hay profesores especializados en Lenguaje, Matemática y psicopedagogos preocupados del aprendizaje". Como profesora básica con especialidad en Lenguaje, a su regreso pensó que en Chile no contaba con los recursos humanos suficientes para lograr el mismo objetivo. Sin embargo, en la Escuela Gabriela Mistral de Arica, existían computadores que podían apoyar esta labor. Así nació el proyecto "Aprendo a leer jugando", que tiene como columna vertebral el software Abrapalabra.

El objetivo de la profesora fue articular el aprendizaje para que los niños de 1º y 2º de transición puedan leer comprensivamente al finalizar 1º básico. Con 10 computadores empezaron a conocer las vocales y luego aprendieron los fonemas más difíciles, como la R, la F y la P.

Alejandra se sorprendió con las apti-

tudes de sus alumnos en la utilización de un instrumento multimedial: "cómo manos tan chicas pueden tener tanta motricidad fina", comenta asombrada. Agrega que los niños son más diestros que algunos profesores en el uso del teclado y de las demás interfaces. La profesora atribuye esta destreza a la libertad de aprendizaje que otorga el computador y el software. "Lo interesante es que los niños pueden elegir qué aprender, cómo y a qué ritmo. Hay quienes gustan del mago, otros de la música, y algunos, de los cuentos". Cada uno y por distintos caminos se familiarizan con la lectura.

Aunque ahora cuentan con 30 equipos en la sala de Enlaces, igual deben pedir hora para ocuparla dos veces a la semana. Dentro se da una especie de ayudantía entre los alumnos mayores y los más pequeños: quienes tienen más manejo guían a los aprendices; "es muy buena la relación que se crea, porque entre ellos se entienden fácilmente, usan el mismo idioma".

El equipo docente encargado del pro-

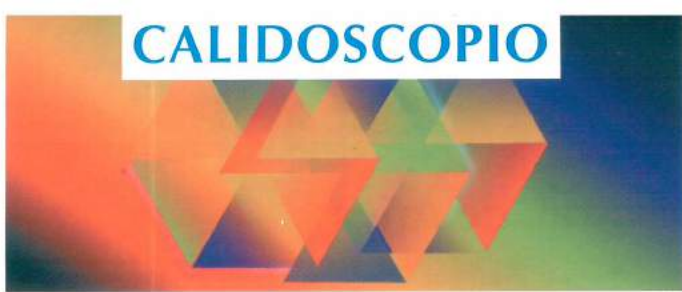
yecto sabe que Abrapalabra es la base, pero que necesitan actividades que complementen y fortalezcan el aprendizaje. Alejandra cuenta que, en primer lugar, reconocen las competencias lingüísticas que traen los niños desde sus casas y además, los alumnos de transición trabajan con un texto de autoría Carmen Chu Han, llamado *Lulú*; y en básica con uno de Alejandra, denominado *Aprendo a leer*, que permite ejercitar la lectura, la escritura y hacer un buen uso del idioma.

Junto con esto, las palabras que aprenden con el software son el punto de partida para el conocimiento en otras áreas. Por ejemplo, desde la pala conocieron al campesino y a la agricultura, en Comprensión del Medio.

El equipo docente espera que, reforzando las habilidades lingüísticas, los frutos de este proyecto se reflejen en los próximos resultados del Simce. ➡



Profesora Alejandra Báez.



## PROYECTO DE EVALUACION DOCENTE

El Ministerio de Educación, Colegio de Profesores y municipios pondrán en marcha -en agosto próximo- el plan piloto del Sistema Nacional de Evaluación Docente. Se trata de que los profesores de seis municipios de sectores rurales y urbanos colaboren voluntariamente de la iniciativa. La expectativa del programa es alcanzar un 20% de participación en cada comuna. Se efectuará una campaña destinada a sensibilizar a los docentes a través de charlas y afiches. Es importante que los educadores respondan como profesionales en cuanto a su labor frente a sus alumnos y a sí mismos.

En forma paralela se trabajará en el diseño de los instrumentos de evaluación, los que estarán constituidos por una autoevaluación, la presentación de portafolios con los elementos que el docente genera en sus actividades y la observación de las clases impartidas. Se estudia la evaluación de cuatro áreas: la preparación del profesor para enseñar, la creación de un ambiente propicio para que los alumnos aprendan, las responsabilidades profesionales fuera del aula, incluyendo la atención a los padres y apoderados, y la enseñanza misma de los contenidos.



## POESIA EN BREVE

*Qué es la antipoesía:*

*Un temporal en una taza de té?*

*Una mancha de nieve en una roca?*

(pág.7, "Test", Nicanor Parra)

La Editorial Universitaria, de la Universidad de Santiago, publicó una selección de las obras de seis destacados poetas chilenos del siglo XX: Pablo de Rokha, Vicente Huidobro, Gabriela Mistral, Pablo Neruda, Nicanor Parra y Gonzalo Rojas, en seis ediciones separadas.

Cada uno de estos libros en sus 24 páginas recoge un compendio sobre la biografía del escritor, muestra sus principales creaciones y al final aporta orientación bibliográfica, que permitirá a los lectores profundizar en la vida y obra de estos grandes poetas.

En este trabajo han participado distinguidos conocedores de la obra y vida de tan importantes poetas: Nain Nómez, Ana Pizarro, Grinor Rojo, Nelson Osorio, Iván Carrasco, Floridor Pérez.



## MATEMATICA RECREATIVA EN EL AULA

**Cruz numérica:**

"Escribir los números del 1 al 8, de manera que un número no quede vecino con su antecesor ni con su sucesor, ni por los vértices ni por los lados" (pág. 153).

Con una entretenida metodología, este texto, de 231 páginas, logrará cautivar a profesores y alumnos en la enseñanza-aprendizaje de la matemática.

Las autoras: Alicia Cofré Jorquera y Lucila Tapia Araya entregan material basado en experiencias aplicadas en educación básica en cursos de extensión y optativos del

programa de la carrera de formación de profesores.

El material seleccionado se ha organizado en tres capítulos: 1. Aprendizaje matemático y recreación, con algunas reflexiones teóricas que lo fundamentan; 2. Juegos matemáticos de iniciación a la lógica, número y numeración, operatoria y geometría; 3. Actividades de matemática recreativa con juegos como cubos, mosaicos, bloques, fósforos, calculadora, números, puzzles geométricos y de iniciación al álgebra. En cada uno de los capítulos se presentan guías con secuencias de actividades.

Fundación Educacional Arauco (Fundar) y Ediciones Universidad Católica de Chile han publicado este libro para la educación básica.



## PROGRAMA PARA LA EDUCACION PARVULARIA

Para facilitar el aprendizaje y desarrollo de habilidades en la educación parvularia, la empresa IBM de Chile acaba de lanzar el Programa "KidSmart", que promueve el uso tecnológico en la sala de clases.

IBM donó 15 módulos computacionales, que incluyen novedosos juegos interactivos, una estación de trabajo de llamativos colores y diseño ergonómico, además de un teclado con características acordes a la edad de los pequeños usuarios. Junto con aportar una alfabetización digital, permite también el desarrollo de múltiples habilidades cognitivas y sociales en los niños de 5 a 7 años.

El Mineduc dio su amplio apoyo a tan significativo proyecto. A este convenio se sumó la Universidad Andrés Bello, quien a través de la carrera de Educación Parvularia tendrá a su cargo el diagnóstico, capacitación y asesoría del trabajo que se realice en cada establecimiento favorecido por este Programa.

Los colegios donde ya se ha iniciado el Programa son: San Joaquín, Jorge Alessandri, San Lorenzo, Mano Amiga y República de Israel.



## CONCURSO DE POESIA, HISTORIAS Y CUENTOS DEL MUNDO RURAL

Las personas que estudian, viven y/o trabajan en el medio rural y se interesen por escribir poemas, podrán tomar parte en este concurso de la Fundación de Comunicaciones, Capacitación y Cultura del Agro (Fucoa). Se puede enviar uno o más poemas, originales, en libre formato. Los trabajos premiados serán publicados en la *Antología 2002*. Se entregarán tres premios en dinero efectivo (\$ 400.000, \$ 300.000 y \$ 200.000) y menciones honrosas por regiones.

Los poemas enviados quedarán como patrimonio cultural de la Fundación.

El plazo de recepción de originales

es el 12 de julio de 2002. Más información: [www.mineduc.cl/destacados\\_web/poesiarural.htm](http://www.mineduc.cl/destacados_web/poesiarural.htm)

Por otra parte, se invita a participar en el Décimo Concurso de Historias y Cuentos del Mundo Rural, a quienes viven, estudian y/o trabajan en ese medio y se motiven a escribir cuentos, relatos, historias o leyendas. Pueden ser mayores de 18 años: (categoría A: "Historias campesinas"), o menores de 18 años (categoría B: "Me lo contó mi abuelito"). Los premios se darán a nivel nacional y regional. Plazos de recepción de originales: 12 de julio de 2002. Más información: [www.mineduc.cl/destacados\\_web/historias.htm](http://www.mineduc.cl/destacados_web/historias.htm)



Sres.  
Revista de Educación

Quiero agradecerles la gentileza de mandarme la Revista en la que aparece la entrevista sobre mi experiencia en Colombia respecto a educación de adultos, en la pasantía del año 98. Por esas cosas del destino, la edición me llegó justo un día antes de embarcarme para este hermoso país, donde iba a graduarme del curso Ética y Pedagogía de los Valores, realizado el año pasado, en la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá.

Realmente, una linda experiencia, ya que fue una ceremonia muy formal, como se estila acá y donde me sentí orgulloso por ser el único extranjero de la promoción (fuimos 22 de nuestro grupo y 14 de un magíster). Fue emocionante. Obviamente, eché la Revista a mi maleta y en una fiesta realizada hoy, por mi graduación, vinieron a visitarme personas del Ministerio de Educación de Colombia, quienes participaron con nosotros en la pasantía del año 98 y les mostré el artículo. Pidieron que les dejara la publicación, por lo que saqué una fotocopia, pues ha tomado un auge este sistema de aprendizaje tutorial en Colombia y Centro América. También les di la información de la página web y se contactarán con Uds.

Reitero mi agradecimiento y a mi vuelta, el próximo domingo, espero poder visitarles para adquirir unos ejemplares que me han pedido de parte de mi familia y también de Colombia. Desde este país tan hermoso y tan golpeado por la violencia, un abrazo.

Luis Miranda

R: Felicidades por su afán de desarrollo y crecimiento personal. Nos interesa, como

siempre, dar a conocer las experiencias de los profesores en sus distintas áreas e intereses para que otros las conozcan, las adecuen y apliquen según su realidad local.

Sres.  
Revista de Educación

Quiero compartir con mis colegas este mail que me parece muy interesante.

¿Cómo nace un paradigma?

Un grupo de científicos puso cinco monos en una jaula, en cuyo centro fue colocada una escalera y, sobre ella, un montón de plátanos. Cuando un mono subió la escalera para agarrar los plátanos, los científicos a cargo del experimento, lanzaban un chorro de agua fría sobre los que quedaban en el suelo. Después de algún tiempo, cuando un mono iba a subir la escalera, los otros lo agarraban a palos.

Pasado algún tiempo, ningún mono subía la escalera, a pesar de la tentación de los plátanos. Entonces los científicos sustituyeron uno de los monos. Y este lo primero que hizo fue subir la escalera, siendo rápidamente bajado por los otros, quienes le pegaron. Luego de algunas palizas, el nuevo integrante del grupo ya no subió más la escalera. Un segundo mono fue reemplazado, y ocurrió lo mismo. El primer sustituto participó con entusiasmo de la paliza del novato.

Un tercero fue cambiado, y se repitió el hecho. El cuarto igual, hasta que el último de los veteranos fue relevado.

Los científicos quedaron entonces, con un grupo de cinco monos que, aun cuando nunca recibieron un baño de agua fría, continuaban golpeando a aquel que intentase llegar a la pila de plátanos.

Si fuese posible preguntar a algunos de ellos por qué le pegaban a quien intentase subir la escalera, con certeza la respuesta sería: "No sé, las cosas siempre se han hecho así aquí..."

Alejandro Castro  
Profesor de Historia y Geografía

Profesores aportan a la Reforma  
MAS QUE PONER NOTAS

"Los profesores, en su práctica cotidiana, están sometidos a una serie de obligaciones propias de su labor. Entre otras, deben crear situaciones de aprendizaje, controlar la convivencia dentro de la sala de clases, responder a las formalidades necesarias para comunicar el desarrollo de sus alumnos, entrevistar a padres, conversar con sus alumnos, preparar materiales, evaluar los aprendizajes de sus alumnos. La calificación es también una de las tantas actividades del docente que, en muchas ocasiones se realiza en forma rutinaria y sin el alcance que merece. No obstante, la calificación, como parte del proceso de evaluación, tiene una relevancia especial, puesto que despierta expectativas en los alumnos, en sus padres y en el sistema. Junto a esto, es la certificación del aprovechamiento escolar y la "carta de presentación" para futuras instancias educacionales".

(Extractado del artículo Las Calificaciones Escolares, del profesor Claudio Jorquera Aceituno, publicado en nuestra página web, sección Página Abierta).

MINISTRA DE EDUCACION: Mariana Aylwin Oyarzún, Representante Legal • SUBSECRETARIO DE EDUCACION: José Weinstein Cayuela  
CONSEJO EDITOR: Carlos Eugenio Beca I.; Cristián Bellei C.; Cristián Cox D.; Juan Eduardo García-Huidobro S.; Vivian Heyl C.; Josefina Lira B.; Pedro Montt L.; Iván Núñez P.; Alejandra Pérez L.; Paula Serrano P.; Carmen Sotomayor E. • DIRECTORA: Cecilia Jara B. • EDITORA: María Teresa Escoffier D. • PERIODISTAS: Paz Escárte C.; Nelda Prado • COLABORACION: Paola Melus • REVISION DE TEXTOS: Liliana Yankovic N. • FOTOGRAFIA: Matías del Campo C. • Ministerio de Educación. ISSN 0716-0534. Avda. Libertador Bernardo O'Higgins 1381, 2º piso. Tel. 3904104. Fax: 3800316. Correo electrónico: reveduc@mineduc.cl Sitio web: www.mineduc.cl/revista. Edición N° 295. junio 2002. Tiraje 10.000 ejemplares. Impreso en Chile por Quebecor World Chile S.A.

## DICTA NORMAS PARA PAGO DE HORA NO LECTIVA ADICIONAL

Teniendo presente que el H. Congreso Nacional ha dado su aprobación al siguiente Proyecto de ley:

**Artículo 1º.-** Introdúcese, a contar del 1 de marzo de 2003, en el artículo 80 del decreto con fuerza de ley N° 1, de Educación, de 1996, que aprobó el texto refundido, coordinado y sistematizado de la ley N° 19.070, el siguiente inciso tercero, nuevo, pasando a ser cuarto, quinto y sexto los actuales incisos tercero, cuarto y quinto, respectivamente:

"La docencia de aula semanal, para los docentes que se desempeñen en establecimientos educacionales que estén afectos al régimen de jornada escolar completa diurna, no podrá exceder de las 32 horas con 15 minutos, excluidos los recreos, cuando la jornada contratada fuere igual a 44 horas semanales. El horario restante será destinado a actividades curriculares no lectivas. Cuando la jornada contratada fuere inferior a 44 horas semanales e igual o superior a 38 horas semanales, el máximo de clases quedará determinado por la proporción respectiva".

**Artículo 2º.-** A contar del 1 de marzo de 2002, se pagará a los sostenedores de los establecimientos educacionales subvencionados, regidos por el decreto con fuerza de ley N° 2, de Educación, de 1998, que se encuentren afectos al régimen de jornada escolar completa diurna, un aumento de la subvención del artículo 9º de dicho cuerpo legal, de acuerdo a la siguiente tabla, expresada en unidades de subvención educacional (U.S.E.):

Aquellos establecimientos que estén afectos al régimen de jornada escolar completa diurna por sus alumnos de 1º y 2º años de Educación General Básica, percibirán por estos alumnos el mismo incremento a la subvención establecido para la Educación General Básica de 3º a 8º años.

Los sostenedores de los establecimientos educacionales a que se refiere el artículo primero de la presente ley, percibirán este aumento a contar del 1 de marzo de 2003.

**Artículo transitorio.-** El mayor gasto fiscal que represente en el año 2002 la aplicación de esta ley, se financiará con cargo al presupuesto del Ministerio de Educación y al ítem 50-01-03-25-33.104 de la Partida Presupuestaria Tesoro Público".

Y por cuanto he tenido a bien aprobarlo y sancionarlo; por tanto promúlguese y llévese a efecto como Ley de la República.

Santiago, 24 de mayo de 2002.- RICARDO LAGOS ESCOBAR, Presidente de la República.- Mariana Aylwin Oyarzún, Ministra de Educación.- Nicolás Eyzaguirre Guzmán, Ministro de Hacienda.

Lo que transcribo a Ud. para su conocimiento.- Saluda atentamente a Ud., José Weinstein Cayuela, Subsecretario de Educación.

### Nivel y Modalidad de Enseñanza que imparte el Establecimiento Educacional Aumento de la Subvención en U.S.E.

Educación General Básica (3º a 8º)	0,0327
Educación General Básica Especial Diferencial	0,0994
Educación Media Humanístico-Científica	0,0361
Educación Media Técnico-Profesional Agrícola y Marítima	0,0361
Educación Media Técnico-Profesional Industrial	0,0361
Educación Media Técnico-Profesional Comercial y Técnica	0,0361

# Yo enseño, tú enseñas, ellos aprenden

Biblioteca Mineduc



00025196

## Cuenta conmigo....

para aprender más y mejor



Guía para padres involucrados en la educación de sus hijos.  
REFORMA EDUCACIONAL.

GOBIERNO DE CHILE  
MINISTERIO DE EDUCACION

La Guía Cuenta Conmigo es un aliado de vuestra tarea. Promuévela.



CAMPAÑA  
•LECTURA • ESCRITURA • MATEMÁTICA•  
EN CHILE TODOS LOS NIÑOS APRENDEN.