



INFORME COMISIÓN SOBRE FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

2005
Serie Bicentenario

Adriana
Juárez Fuentes

INFORME COMISIÓN SOBRE FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

Informe de la comisión convocada por el Sr. Ministro de Educación, Sergio Bitar, para elaborar propuestas de políticas para la Formación Inicial Docente en Chile.

Este es un documento no oficial del Ministerio de Educación.

Noviembre 2005



Comisión sobre Formación Inicial Docente

Presidente

Raúl Navarro

Rector Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación

Integrantes

Mónica Jiménez

Rectora Universidad Católica de Temuco

Sergio Torres

Rector Universidad Católica Silva Henríquez

René Flores

Decano Facultad de Educación, Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación. Presidente del Consejo de Decanos de las Facultades de Educación

Nolfa Ibáñez

Decana Facultad de Filosofía y Educación, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación

Patricio Donoso

Director Escuela de Educación, Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Red de Innovación Pedagógica Universitaria, RPU.

Ana Cárdenas

Secretaria Académica Facultad de Filosofía y Educación, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación



Alejandro Silva
Asesor del Departamento Nacional de Educación y
Perfeccionamiento, Colegio de Profesores

Carlos Eugenio Beca
Director Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e
Investigaciones Pedagógicas, Ministerio de Educación

Iván Núñez
Asesor Ministro de Educación

Paulina Peña
Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e
Investigaciones Pedagógicas, Ministerio de Educación

***La Comisión agradece la colaboración de las
siguientes personas:***

Invitados a sesiones

Beatrice Ávalos
Consultora en Educación

Juan Eduardo García-Huidobro
Director Escuela de Educación, Universidad Alberto Hurtado

María José Lemaitre
Secretaría Técnica Comisión Nacional de Acreditación



Académicos que entregaron aportes para la redacción del documento

Pilar Aylwin, Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas.

Rodrigo Fuentealba, Universidad Católica Silva Henríquez

Luis Ossandón, Universidad Academia de Humanismo Cristiano

Marisol Latorre, Universidad Alberto Hurtado

Fernando Mena, Universidad Academia de Humanismo Cristiano

María Inés Noguera, Universidad Católica Silva Henríquez

Mireya Gálvez, *Ana María Figueroa*, *Patricia Figueroa*, *Valeria*

Rey, *Ana María Soto* de la Facultad de Filosofía y Educación,

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación

Jenny Assael, *Isabel Guzmán*, *Verónica Vives*, *Eliana Rojas*,

Florentino Rojas, *Hugo Miranda*, *Roberto Villagra*,

Colegio de Profesores de Chile



ÍNDICE

	Página
COMPROMISO POR LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE EN CHILE	9
INTRODUCCIÓN	15
CAPÍTULO PRIMERO	
LA FORMACIÓN DOCENTE EN CHILE: CONTEXTO Y ANTECEDENTES	
1. Características generales de la formación docente	20
2. La formación docente y la realidad escolar	23
3. Contexto laboral docente	24
CAPÍTULO SEGUNDO	
SITUACIÓN ACTUAL DE LAS CARRERAS DE PEDAGOGÍA.	
1. Inserción de la formación inicial de docentes en el sistema de educación superior	30
2. Vacantes y matrículas en carreras de Pedagogía	34
3. Evaluaciones, estudios y demandas recientes respecto de la formación inicial docente en Chile	39
4. La situación de la enseñanza media técnico profesional	47



CAPÍTULO TERCERO
NUDOS CRÍTICOS DE LA FORMACIÓN
INICIAL DOCENTE

1. De la gestión institucional	50
2. De los currículos de formación	57
3. De los actores	62

CAPÍTULO CUARTO

PROPUESTAS DE POLÍTICAS DE FORMACIÓN DOCENTE	66
---	----

ESCENARIOS FUTUROS	82
---------------------------	----

BIBLIOGRAFÍA	88
---------------------	----



Compromiso por la Calidad de la Formación Inicial Docente en Chile

El presente compromiso fue firmado por autoridades de 46 universidades e institutos profesionales formadores de docentes, el Colegio de Profesores y el Ministro de Educación, en el contexto del Encuentro Nacional: Propuestas de Políticas para la Formación Docente en Chile, realizado el 6 y 7 de Octubre de 2005 en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Se invita a todas las instituciones y actores del sistema educativo a sumarse a este compromiso.

El presente documento suscrito por representantes de las universidades del Consejo de Rectores, de universidades privadas e institutos profesionales que imparten carreras de Pedagogía, por el Colegio de Profesores y el Ministerio de Educación, tiene por objeto manifestar públicamente la voluntad de enfrentar en conjunto los desafíos de mejorar la formación docente en Chile, en tanto somos instituciones responsables de la formación y desarrollo profesional de los profesores que requiere el siglo XXI.

1º Consideramos la formación de profesores como un tema de alta importancia pública, pues es decisiva en los momentos en que el país está dando un gran salto adelante en desarrollo, en democracia y en calidad de vida de sus habitantes. Se requiere formar agentes profesionales educados al más alto nivel y en permanente aprendizaje, con capacidad reflexiva y autonomía para enfrentar la contingencia y la diversidad, y con un desarrollo personal congruente con la índole humanizadora que su tarea merece. En este contexto en que la formación de profesores se constituye en una importante función social, nos comprometemos a trabajar conjuntamente por mejorar su calidad, pertinencia y proyección.



2º Compartimos el diagnóstico presentado por el Informe de la Comisión sobre la Formación Inicial de Docentes, que se ha analizado en el presente encuentro, y del cual se derivan los principales desafíos para orientar los cambios necesarios para la formación de profesores que el país requiere.

3º Valoramos los avances en la construcción de una agenda de trabajo permanente que nos compromete, durante los próximos diez años, en la implementación de líneas de acción conducentes a enfrentar y resolver los principales problemas actuales en la formación de los docentes, los cuales han quedado descritos en el Informe ya mencionado y que serán complementados con el análisis realizado durante esta jornada de encuentro.

4º Nos comprometemos a articular esfuerzos en forma sostenida para lograr las metas compartidas que emanen de esta reunión y a realizar encuentros periódicos, a los cuales convocaría el Ministerio, donde se presenten y discutan avances, problemas y desafíos que van surgiendo, y se creen y consoliden redes de apoyo. Este es un compromiso abierto a otros actores del sistema educacional a quienes invitamos a contribuir en esta tarea desde sus propios ámbitos de responsabilidad.

Santiago, 7 de Octubre de 2005

Autoridades que firmaron el Compromiso por la Calidad de la Formación Inicial Docente en Chile

Ministerio de Educación
Ministro Sergio Bitar

Colegio Profesores de Chile
Presidente Subrogante Darío Vásquez Salazar

Universidad de Chile
Rector Luis Riveros Cornejo

Pontificia Universidad Católica de Chile
Rector Pedro Pablo Rosso R.

Universidad de Concepción
Rector Sergio Lavanchy Merino

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
Rector Alfonso Muga Naredo

Universidad de Santiago de Chile
Rector Ubaldo Zúñiga Quintanilla

Universidad Austral de Chile
Rector Carlos Amtmann Moyano

Universidad Católica del Norte
Rector Misael Camus Ibacache

Universidad de Valparaíso
Rector Juan Riquelme Zucchet

Universidad de Antofagasta
Rector Pedro Córdova Mena

Universidad de la Serena
Rector Jaime Pozo Cisternas

Universidad del Bío-Bío
Rector Hilario Hernández Gurruchaga

Universidad de la Frontera
Rector Sergio Bravo Escobar

Universidad de Magallanes
Rector Víctor Fajardo Morales

Universidad de Atacama
Rector José Palacios Guzmán

Universidad de Tarapacá
Rector Emilio Rodríguez Ponce

Universidad Arturo Prat
Rector Carlos Merino Pinochet

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Rector Raúl Navarro Piñeiro

Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación
Rector Oscar Quiroz Mejías

Universidad Tecnológica Metropolitana
Rector Miguel Avendaño Berríos

Universidad de Los Lagos
Rector Raúl Aguilar Gatica

Universidad Católica del Maule
Rector Claudio Rojas Miño

Universidad Católica de la Santísima Concepción
Rector Fernando Jiménez Larrain

Universidad Católica de Temuco
Rectora Mónica Jiménez De La Jara

Universidad Academia Humanismo Cristiano
Rectora Cecilia Leiva Montenegro

Universidad Alberto Hurtado
Rector R.P. Fernando Montes Matte, S.J.

Universidad Católica Silva Henríquez
Rector Sergio Torres Pinto

Universidad Central
Rector Luis Lucero Alday

Universidad de Arte y Ciencias Sociales Arcis
Rector Tomás Moulián Empanza

Universidad Diego Portales
Rector Francisco Javier Cuadra

Universidad Andrés Bello
Rector Manuel Krauskopf

Universidad Autónoma de Chile
Rector Teodoro Ribera

Universidad Bernardo O'Higgins
Rector Jorge O'Ryan Balbontín

Universidad Bolivariana
Rector Antonio Elizalde Hevia

Universidad de Ciencias de la Informática
Rector Oscar Johansen Bertoglio

Universidad Finis Terrae
Rector Roberto Guerrero Del Río

Universidad Internacional SEK
Rector Alejandro Ormeño Ortiz

Universidad La República
Rector Jorge Carvajal Muñoz

Universidad Mayor
Rector Rubén Covarrubias Giordano

Universidad Santo Tomás
Rector Aníbal Vial Echeverría

Instituto Profesional Chileno Británico
Rector Anthony Adams Turner

Instituto Profesional Diego Portales
Rector Miguel Oyarzún Parada

Instituto Profesional ENAC
Rectora Magdalena Correa Sanfuentes

Instituto Profesional Helen Keller
Rectora Julia Calderón Bordalí

Instituto Profesional Hogar Catequístico
Rector Jorge Marticorena Zilleruelo

Instituto Profesional INACAP
Rector José Pedro Undurraga Izquierdo

Instituto Profesional Luis Galdames
Rector Joaquín Penroz De La Barra

Instituto Profesional Los Leones
Rector Fernando Vicencio Silva

Instituto Profesional de Providencia
Rector Alvaro Muñoz Jorquera

INTRODUCCIÓN

En Junio de este año, el Ministro de Educación, Sergio Bitar, convocó a la constitución de una *Comisión sobre Formación Inicial de Docentes* para que le propusiera las bases de una política nacional sobre la referida materia. El Informe que damos a conocer responde a esta invitación y es fruto del trabajo de la pluralidad de actores institucionales y sociales que han conformado la Comisión mencionada.

El espíritu de este Informe lo queremos graficar diciendo que se propone *visibilizar para encarar*. Este documento analiza y reflexiona sobre la **formación inicial** de docentes. Pero va más lejos y contiene fundamentos para propuestas de acción. Antes de ser entregado al Ministro de Educación, fue sometido al escrutinio del *Encuentro Nacional Propuestas de Políticas para la Formación Docente en Chile*,¹ realizado a comienzos de octubre en la sede de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, la principal de las instituciones que se dedican a esta tarea. La Comisión agradece los valiosos comentarios y aportes al documento formulados por los participantes² en dicho Encuentro, los que han sido incorporados a la presente versión de este Informe. En esa oportunidad se valoró la convergencia de los distintos actores involucrados y se firmó el Compromiso por la Calidad de la Formación Inicial Docente en Chile³ mediante el cual Rectores y representantes de 46 instituciones formadoras, el Colegio de Profesores y el Ministerio de Educación se comprometieron a realizar los esfuerzos necesarios para fortalecer la formación de profesores en nuestro país.

Esperamos que este Informe se constituya en la base para la formulación de políticas de parte del Ministerio de Educación y sea una herramienta de trabajo para las instituciones que forman docentes, los profesores en servicio, sus organizaciones profesionales y los estudiantes de pedagogía. Asimismo, aspiramos a que se difunda en la comunidad nacional, especialmente, entre las familias, los sostenedores de establecimientos educativos, el mundo empresarial, las iglesias y el mundo político.

¹ Las actas del Encuentro serán publicadas en un informe posterior.

² Al Encuentro asistieron 210 participantes, entre directivos, académicos y estudiantes de instituciones que forman profesores en el país. El 38% de los asistentes procedían de regiones.

³ Ver documento completo en página 9.



Este Informe tiene una legitimidad que no sólo proviene de la convocatoria del Ministro de Educación de un gobierno democrático. Tiene el respaldo que manifiesta el espectro pluralista de quienes lo han preparado. En la Comisión han participado representantes de los Rectores de Universidades que forman docentes, tanto públicas como privadas; representantes de los Decanos de las Facultades de Educación de las Universidades del Consejo de Rectores y de los Directores de los departamentos o carreras de pedagogía de un conjunto de universidades privadas. En la Comisión también se ha contado con la visión y experiencia de los profesores en servicio en escuelas y liceos, representada por el Colegio de Profesores de Chile, junto con autoridades y profesionales del Ministerio de Educación. Sin duda, los agentes implicados en mayor o menor grado en la Formación Inicial Docente son más que los que han podido estar representados en esta Comisión. Por razones operativas, ésta no fue más amplia, pero el Encuentro cumplió con la necesidad de abrir el abanico de actores sociales e institucionales que contribuyeron a la propuesta final. Con todo, la convergencia de miradas y experiencias, desde la institucionalidad pública y la iniciativa privada, desde el diseño y la ejecución de políticas, y desde las variadas prácticas educacionales y de gestión en la base del sistema, agregan significatividad a este trabajo.

La oportunidad del Informe es estratégica. Se publica en el momento en que la ciudadanía debate sobre un nuevo período gubernamental. Aquí hay un aporte que debieran considerar quienes se aprestan a ejercer los poderes ejecutivo y legislativo en el próximo tiempo. En este sentido, la propuesta se entrega con miras al Bicentenario y al año 2015.

La Comisión desea resaltar, con mucha satisfacción, que en la elaboración de estas páginas, en la realización del Encuentro en que se analizó este Informe y en diversos emprendimientos anteriores, se manifiesta y explicita una **voluntad de articulación y de continuidad** de trabajo conjunto entre las diversas partes implicadas en esta tarea. Esto añade, a no dudarlo, un valor agregado inédito a la *Agenda de Trabajo* que surja de estas propuestas.

La formación inicial de docentes es un problema de alta importancia pública. Está enclavada en el corazón de la empresa colectiva de mejorar la **calidad de la educación** y de superar las **desigualdades** que la afectan. Hay consenso transversal en que, a su turno, esto es decisivo a la



hora en que el país da un salto adelante en desarrollo, en democracia y en calidad de vida de sus habitantes. En este sentido, el Informe está pensado desde una **perspectiva nacional**, la que ha primado por sobre particulares enfoques, intereses y demandas, por legítimos que éstos sean.

Por otra parte, los autores de este documento comparten una convicción común: el problema educacional chileno requiere que se recupere la **dimensión pedagógica**. El país ya ha hecho bastante, aunque nunca lo suficiente, en la dimensión de los recursos básicos para educar. La organización educacional y los modos de gestionarla, han sido objeto de sostenida reflexión, debate e iniciativas. Pero como comunidad nacional, se ha debilitado la capacidad para entrar comprensivamente en el núcleo constituyente y fundamental de lo educativo, que sustenta la relevancia de la contribución al desarrollo humano que debe hacer la educación.

Este Informe comparte también otra convicción. Los procesos formativos que aquí se analizan, se refieren a una actividad que presta un servicio social y al mismo tiempo **un trabajo profesional**, en el más alto y estricto sentido. El Estatuto legal del magisterio reconoce hoy día el carácter profesional de la docencia en la educación parvularia, básica y media. Es más, siguiendo una antigua tradición que se remonta a 1842, para la instrucción primaria, y a 1889, para la secundaria, la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza reconoce que el trabajo de la enseñanza debe ser *idóneo* y expresa esa idoneidad en términos contemporáneos, al estipular que el título profesional de educador o profesor requiere previamente un grado académico de Licenciado, obtenible sólo en las Universidades. La excepción la constituyen aquellos institutos profesionales que con anterioridad a la LOCE tenían carreras de pedagogía y que entregan sólo el título profesional.

El profesionalismo docente no es sólo una etiqueta formal. Es una exigencia de la sociedad del conocimiento, de la complejidad creciente de la educación escolar y del carácter estratégico que ésta ha adquirido. La proyección del quehacer docente no se limita a la escuela ya que su misión se enclava, también, en distintas instancias societales que requieren ser atendidas pedagógicamente, como son las necesidades emergentes de niños, jóvenes y adultos, derivadas de múltiples factores que caracterizan nuestra época.



Lo anterior, posiciona en un lugar privilegiado el **eje pedagógico** como forma de estructurar un campo de producción de conocimientos acerca de la profesión de enseñar, comprendida incluso más allá del ámbito escolar. Ello implica asumir el rol central que tiene la educación hoy y la responsabilidad que se desprende de ello. *"...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 era de la información"*⁴. En este marco, se requiere formar actores profesionales educados al más alto nivel y en permanente aprendizaje, con capacidad reflexiva y autonomía para enfrentar la contingencia y la diversidad, y con un desarrollo personal congruente con la índole humanizadora que tiene su tarea. Aquí radica la significación más profunda del análisis y de las propuestas que entrega este Informe.

En estos últimos años, varias decenas de miles de jóvenes tomaron la decisión de ingresar a las carreras de Pedagogía y fueron admitidos en ellas. Los estudiantes matriculados en el área de Educación han tenido un incremento de 178,8% en el período 1997-2004. Los puntajes promedio en las pruebas de ingreso también son significativamente más altos que los de quienes ingresaron en 1998. Los estudios de Pedagogía, crecientemente forman parte de las primeras opciones de quienes postulan a las universidades. La sociedad chilena ha intuido más rápidamente que sus elites, que la docencia es una profesión con futuro. Este es un hecho que alienta a los autores de este Informe, a la vez que impone un desafío a los actores involucrados en la formación docente.

Las expectativas de las familias y los jóvenes que optan por estudiar Pedagogía, en lo particular, así como las aspiraciones y exigencias de la comunidad nacional, en un alcance más amplio, no dejan espacio a la autocomplacencia. Las inquietudes y frecuentes críticas de diferentes actores a los resultados del desempeño docente y, particularmente, a la formación inicial de quienes lo ejercen, motivan también las reflexiones, análisis y recomendaciones de estas páginas. Este Informe contiene elementos de **autocrítica** y de **demanda**, pero también de **aporte constructivo**. La esperanza de sus autores es que sirva de instrumento

⁴ Hargreaves, Andy (2003)



de mejoramiento a quienes comparten responsabilidades en este decisivo campo del quehacer nacional. Por lo mismo, invitamos a leer críticamente este documento, a comentarlo y enriquecerlo y a participar responsablemente, desde la inserción y capacidades de cada cual, en la tarea de configurar una política nacional de formación inicial de profesionales de la educación.

En el **primer capítulo** de este Informe se describen las características generales de la formación docente en Chile, sus modalidades, vinculación con la realidad escolar y el contexto laboral en que se insertan los egresados. El **segundo capítulo** presenta una breve reseña del estado actual de la Formación Inicial Docente en el país; para ello se describe primero la institucionalidad de la educación superior en que se insertan las carreras de pedagogía y se presenta una síntesis de las evidencias que aportan los estudios nacionales e internacionales realizados acerca de la formación inicial docente en nuestro país; para luego, en el **capítulo tercero**, levantar un análisis a partir de la identificación de nudos críticos en la formación de profesores.

El **capítulo cuarto** ofrece propuestas de políticas para contribuir al mejoramiento de la formación inicial docente en Chile. Más adelante se ofrece, en una visión prospectiva, una discusión acerca de los posibles contextos, necesidades y desafíos que se enfrentarán en el futuro.



CAPÍTULO PRIMERO

LA FORMACIÓN DOCENTE EN CHILE: CONTEXTO Y ANTECEDENTES

Este capítulo tiene por objeto describir sucintamente las características principales de la formación de profesores en Chile considerando los aspectos institucionales, las modalidades de formación existentes y sus vínculos con la realidad escolar, como también el contexto en que se desenvuelve la profesión docente.

1. Características Generales de la Formación Docente

A partir de los inicios de la década del 70 la formación de profesores en Chile pasa a ser enteramente de carácter terciario, quedando, luego de la supresión de las Escuelas Normales, a cargo de Universidades e Institutos Profesionales. A raíz de la dictación de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) en marzo de 1990, la formación de profesores debe conducir a la obtención del **grado** académico de licenciado y al **título** profesional, pudiendo ser impartida solamente por universidades y por aquellos institutos profesionales que tuviesen carreras de pedagogía creadas con anterioridad a la LOCE. La única excepción es la formación de profesores para la enseñanza media técnico profesional para la cual los Institutos Profesionales están autorizados para abrir nuevas carreras⁵.

Entre las universidades, 25 instituciones que pertenecen al Consejo de Rectores de Universidades Chilenas reciben aporte fiscal directo y otro conjunto de Universidades Privadas no acceden a dicho beneficio. Por otra parte, existen Universidades e Institutos Profesionales que gozan de plena autonomía y otras instituciones que aún no alcanzan tal condición, de acuerdo a los mecanismos establecidos en la LOCE. Por último, existen instituciones que han postulado voluntariamente a la acreditación

⁵ El art. 7º transitorio de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, de 10 de marzo de 1990, autoriza a los institutos profesionales que a la fecha impartían carreras de pedagogía a continuar ofreciéndolas en las mismas condiciones, pero no podrán crear nuevas carreras de este tipo.



institucional que concede la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP) y otras que se encuentran en proceso o no se han sometido a dicha acreditación⁶.

Del conjunto de instituciones, dos son universidades de ciencias de la educación. Para efectos de este informe, usaremos el término genérico de **Escuelas de Educación** para nominar a esas universidades, así como a las distintas unidades de Formación Inicial Docente al interior de las otras instituciones formadoras, tales como facultades, escuelas, departamentos e institutos de educación.

En Chile existen **tres modalidades de formación** de docentes. Primero, la modalidad de **formación concurrente**, que es la más frecuente en los programas de formación de profesores para la enseñanza Parvularia, Básica y Media. Consiste en el desarrollo de un currículo que simultáneamente ofrece *una formación general, una formación específica o de especialidad* acorde al nivel escolar en que se desempeñarán sus egresados, y una *formación pedagógica*. Si bien la proporción de créditos u horas destinada a cada uno de estos ámbitos difiere mucho de una institución a otra, en todos los casos se imparten asignaturas de los tres ámbitos. Las carreras de este tipo tienen, generalmente, una duración de ocho a diez semestres y exigen jornada intensiva, excepto en un número reducido de carreras que se imparten en jornada vespertina.

Segundo, la **formación consecutiva**, orientada a personas que tienen una licenciatura académica o un título profesional centrado en alguna disciplina específica y que desean obtener un título de Profesor de Enseñanza Media. Para ello, se imparten carreras de dos a cuatro semestres de duración centradas en temas pedagógicos y didácticos propios de las distintas especialidades. En esta misma categoría se inscriben los programas de formación de docentes para ejercer en la enseñanza media técnico profesional, ofrecidos a personas que tienen un título técnico de nivel medio o superior o bien un título profesional en el ámbito tecnológico y que desean obtener un título de profesor, para lo cual se les ofrece una formación pedagógica.

⁶ A octubre de 2005, de 508 pedagogías –incluyendo 23 programas especiales– que imparten 65 instituciones, la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP) ha acreditado 73 carreras por períodos que van de 2 a 6 años, luego de los cuales deben volver a evaluarse. 7 carreras han sido rechazadas en este proceso. En las 73 carreras acreditadas estudian alrededor del 19% del total de estudiantes de pedagogía del país.



Tercero, la modalidad de **programas especiales**. Entre estos, cabe distinguir: i) los programas de *regularización*, destinados a personas que tienen estudios incompletos de pedagogía o bien una práctica docente prolongada, los que ofrecen la posibilidad de lograr un título profesional en un tiempo menor al habitual, asistiendo a clases en horarios vespertinos o los días sábados o cursando estudios a distancia; ii) los programas **abiertos** a personas que solamente han cursado Enseñanza Media y que, en algunos casos, tienen alguna experiencia de trabajo o colaboración en establecimientos educacionales en tareas no docentes y a quienes también se les da la oportunidad de cursar estudios de pedagogía básica o parvularia con menores requisitos de ingreso y con un número menor de horas presenciales o a través de la modalidad a distancia.

La formación de profesores en Chile se relaciona con los niveles o modalidades del sistema escolar y toma en consideración los sectores de aprendizaje del currículo escolar, dando origen a distintas carreras pedagógicas para formar docentes de educación *Parvularia, Básica, Diferencial y Media*. No obstante, en virtud de la autonomía universitaria las instituciones de educación superior son libres de diseñar sus propias carreras. Así, por ejemplo, algunas universidades ofrecen carreras que apuntan al ejercicio profesional tanto en Educación Parvularia como en los primeros años de Educación Básica; otras instituciones están ofreciendo formación de profesores de algunos subsectores, como Inglés o Educación Física, habilitados para desempeñarse tanto en educación básica como media; y, por otra parte, las universidades han formado tradicionalmente de maneras distintas a los docentes de humanidades y del área científica; en este último caso, pueden hacerlo diferenciadamente según las especialidades de matemática, biología, física y química, o bien agrupando las tres últimas bajo la denominación amplia de ciencias naturales o agrupando dos de las tres disciplinas mencionadas.

Como se sabe, el currículo escolar es determinado por el Consejo Superior de Educación⁷, de acuerdo con las normas establecidas en la LOCE. Por su parte, el Ministerio de Educación, a través de la Unidad de Currículo y

⁷ *Integran este organismo un grupo de consejeros designados por las universidades estatales; las universidades privadas autónomas y los institutos profesionales autónomos; las Academias del Instituto de Chile, la Corte Suprema de Justicia; un académico designado, alternadamente, por el Consejo Superior de Ciencias y el Consejo Superior de Desarrollo Tecnológico; y el Jefe del Estado Mayor de la Defensa Nacional.*



Evaluación, propone a dicho Consejo los **Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios** para cada nivel escolar, así como los programas de estudio indicativos que son usados por los establecimientos que no formulan los propios, de hecho la gran mayoría. Sin embargo, no existe ninguna relación institucionalizada entre la descrita administración del currículo escolar nacional y las instituciones formadoras de profesores para el sistema escolar, salvo la que pudiera resultar de la integración de Rectores de universidades en el Consejo Superior de Educación.

En los últimos años, se han realizado esfuerzos de coordinación entre el Mineduc y las universidades para analizar el currículo escolar, mediante seminarios y jornadas de estudio, pero de carácter limitado en cuanto a cobertura y extensión. La OCDE, en su *Revisión de las Políticas Educativas de Chile (2004)*, señala la poca relación entre los currículos de formación inicial y el currículo escolar, existiendo una carencia de estudios más acuciosos sobre la materia.

Con todo, las universidades e institutos profesionales que forman docentes tienen plena libertad para formular sus respectivos currículos. Ciertamente, al hacerlo toman en consideración el marco curricular del sistema escolar, pero no está claro en qué medida se ajustan al mismo, pues junto con reconocer su importancia, cada institución de educación superior tiene sus propios proyectos educativos, tradiciones y convicciones sobre lo que debe saber y saber hacer un docente.

2. La formación docente y la realidad escolar

Además de la vinculación entre el currículo de las carreras de Pedagogía y el marco curricular de la educación Parvularia, Básica o Media, la Formación Inicial de Docentes incluye, necesariamente, una forma de vinculación con la realidad de los establecimientos educacionales y la profesión docente. En efecto, los estudiantes de estas carreras efectúan a lo largo de ellas, tanto observaciones presenciales en los espacios y procesos escolares, como las llamadas prácticas. En general, éstas son consideradas la principal forma de vinculación con el medio escolar. En términos muy diversos en duración, secuencia e intensidad, los estudiantes ensayan situaciones de enseñanza y aprendizaje en aulas reales, lo que



lleva a establecer relaciones entre las instituciones de formación y los jardines infantiles, escuelas básicas, liceos o colegios y entre los encargados universitarios de las prácticas y los docentes en cuyos cursos se realizan dichas actividades. La heterogeneidad y calidad de estos vínculos son objeto de preocupación y propuestas que se analizarán más adelante.

Sin embargo, hay otras formas de vinculación de las instituciones formadoras con el medio escolar que, en general, se consideran deficitarias, como por ejemplo, la investigación educacional poco relevante para la sala de clases, las escasas actividades de extensión y colaboración con los establecimientos educacionales, la lejana o nula experiencia a nivel escolar de los académicos formadores de profesores y el frecuentemente insuficiente conocimiento del marco curricular, de la normativa ministerial, de las políticas educacionales y de la realidad y actividad gremial de los docentes que, por lo mismo, no es considerada adecuadamente en el proceso formativo.

3. Contexto Laboral Docente

El campo laboral que preferentemente se abre a los egresados de carreras de pedagogía es el **sistema escolar**. En éste laboraban, al año 2004, **140.106 docentes** de aula con la siguiente distribución por niveles:

Porcentaje de docentes que ejercen en el sistema escolar, según niveles⁸

Educación Parvularia	8,9%
Educación Básica	57,6%
Educación Media	27,8%
Educación Especial	4,1%
Educación de Adultos	1,6%.

⁸ Departamento de Estudios y Desarrollo, División de Planificación y Presupuesto: *op. cit.*



De acuerdo a la dependencia de los establecimientos educacionales, la distribución de los docentes que había en el mismo año, era la siguiente, en términos porcentuales:

Porcentaje de docentes que ejercen en el sistema escolar, según dependencia ⁹

Educación municipal	51%
Educación particular subvencionada	35,5%
Educación particular pagada	12,0%
Corporaciones	1,5%.

Sin perjuicio de lo anterior, los docentes titulados pueden desempeñarse, además, en programas de educación de adultos o en distintos programas no formales de atención a niños, jóvenes y adultos. Además, la ley aprobada este año para la concursabilidad de los directores, representa una oportunidad para los profesores con competencias directivas y de liderazgo.

El ingreso a la **carrera profesional** que se abre a los egresados de carreras de pedagogía ofrece distintas oportunidades que en los últimos años se han tornado crecientemente más atractivas para los profesores. Podemos destacar:

- a. Las **remuneraciones** de los docentes se han incrementado significativamente en los últimos quince años, elevándose el promedio en alrededor de 150% real¹⁰. De este modo, si bien siguen siendo inferiores a las de la mayoría de los profesionales, tienen una base mínima de ingreso que resulta razonable para muchos profesores jóvenes, más aún si se consideran otros factores como empleabilidad, estabilidad laboral en el sector municipal y períodos de vacaciones extendidos. No obstante, las posibilidades de aumento de remuneraciones a lo largo de la carrera son muy limitadas, estimándose en un 150% desde el inicio hasta el término de la actividad profesional.

⁹ *Ibid.*

¹⁰ Departamento de Estudios y Desarrollo, División de Planificación y Presupuesto, Ministerio de Educación: "Remuneración docente jornada de 44 horas promedio mensual-anual 1990-2004," en *op. cit.*



b. De acuerdo a lo establecido en el Estatuto de los Profesionales de la Educación¹¹ los docentes tienen asegurado el derecho a percibir una remuneración básica mínima nacional y sobre ella, los del sector municipal gozan de cuatro *asignaciones*: de experiencia docente, de perfeccionamiento, de desempeño en condiciones difíciles y de responsabilidad docente directiva. Sin embargo, esta carrera tiene importantes limitaciones. Desde luego, se aplica solamente a quienes se desempeñan en el sector municipal y, en algunos casos, por voluntad de algunos sostenedores se aplica de modo semejante en el sector particular subvencionado. Además, tiene como principales factores de aumento de remuneraciones la simple permanencia en el sistema y la realización de cursos de perfeccionamiento independientemente de su calidad, relevancia, pertinencia y expresión en el mejoramiento de las prácticas de enseñanza.

c. Con el fin de superar algunas de las limitaciones señaladas, recientemente se han introducido incentivos al desempeño de los profesionales de la educación: uno colectivo a equipos docentes de establecimientos que se destacan por su desempeño (SNED); uno *individual* a los docentes de aula que postulan voluntariamente a obtener la Asignación de Excelencia Pedagógica (AEP) y el incentivo por desempeño de docentes directivos. Estos estímulos se aplican indistintamente a profesionales del sector municipal y particular subvencionado¹². Una nueva opción se abrió recientemente para los docentes del sector municipal que hayan obtenido una evaluación en nivel destacado o competente, pues pueden optar a rendir una prueba de conocimientos de especialidad y pedagógicos que les permite acceder a la Asignación Variable de Desempeño Individual (AVDI), que implica un mejoramiento de su remuneración al obtener un buen resultado en dicha prueba. Otra interesante opción de desarrollo profesional se abre a los docentes que obtienen la AEP y que se integran voluntariamente a la *Red de Maestros de Maestros*¹³; esto les permite ayudar a sus pares

¹¹ Ley 19.070 de 1991.

¹² El bono de excelencia según SNED, fue creado en la Ley N° 19410, de 1995; la Acreditación de Excelencia Pedagógica y la Red Maestros de Maestros fueron establecidas en la Ley N° 19.715, de 2001; y el incentivo al desempeño colectivo del personal directivo se fundó en la Ley N° 19.933, de 2004.



mediante iniciativas propias o a través de la ejecución de proyectos remunerados de desarrollo profesional con sus pares realizados en jornadas adicionales a sus labores habituales.

d. En atención a las consideraciones anteriores, existe voluntad del Ministerio de Educación y del Colegio de Profesores para discutir la generación de una nueva **carrera profesional docente**, iniciativa a la que se ha sumado la Asociación Chilena de Municipalidades, dando origen a la reciente creación de una comisión tripartita que se abocará al diseño de una carrera para su implementación a mediano plazo. Si bien la discusión está recién comenzando, puede señalarse que las tres partes tienen un propósito compartido de estimular el desarrollo profesional permanente de los educadores, procurando atraer a la profesión a personas altamente capaces y motivadas y favorecer su permanencia y buenos desempeños orientados al logro de los objetivos de la educación nacional.

e. Los docentes del sector municipal disponen, desde el año 2003, de un nuevo sistema de **evaluación del desempeño** como docentes de aula, el que tiene carácter formativo. Referente fundamental al respecto es el *Marco para la Buena Enseñanza*, instrumento de generación consensual en el cual se han propuesto articuladamente los dominios, criterios e indicadores de un buen desempeño profesional. Este sistema les permite reflexionar sobre sus prácticas y recibir juicios evaluativos externos basados en evidencias de su desempeño, recibir además reconocimientos a sus desempeños destacados o competentes que inclusive permiten acceder a beneficios económicos o, en el caso de mostrar debilidades importantes recibir apoyo a través de *Planes de Superación Profesional*. Sólo en casos extremos de una evaluación insatisfactoria por tres años consecutivos, el docente está obligado a abandonar el sistema.

f. A lo largo de su carrera, los docentes tienen diversas oportunidades de **formación en servicio**. Por un lado, está disponible una amplia oferta pública impulsada por el Ministerio de Educación, principalmente a través de su organismo

¹³ Información más detallada en: www.cpeip.cl



especializado, el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP). En ella se contemplan diversas acciones, destacándose, entre otras, cursos de actualización disciplinaria y pedagógica encomendados a universidades, postítulos de especialización disciplinaria para docentes de educación básica, estrategias de aprendizaje entre pares, pasantías nacionales e internacionales. En este caso se trata de ofertas gratuitas o de costo menor para los docentes, de participación voluntaria y de acceso limitado de acuerdo a las disponibilidades presupuestarias y técnicas. En general, se aplican criterios de focalización atendiendo a la vulnerabilidad de la población estudiantil atendida. Se estima que un número superior a 25.000 docentes participa anualmente en dichos programas, cifra que fue mayor en el período de introducción del nuevo currículo de Educación Básica y Media (1997-2002). Por otra parte, los docentes tienen acceso a una amplia y variada oferta de cursos de perfeccionamiento, programas de postítulos y postgrados ofrecidos por instituciones de educación superior y organismos de capacitación privados, los que deben ser autofinanciados o bien son subsidiados por sus empleadores en muchos casos mediante el uso de la franquicia del Servicio Nacional de Capacitación y Empleo (SENCE) que puede ser utilizada por sostenedores particulares y corporaciones municipales. En el caso de los docentes del sector municipal la realización de cursos, sea a cargo del CPEIP o de otras instituciones, a condición de estar inscritos en el Registro Público Nacional de Perfeccionamiento y de ser evaluados como pertinentes, dan derecho a percibir la asignación de perfeccionamiento.

g. Existe una profundización en el tipo de demandas para la **rendición de cuentas** en la profesión docente, se revela una clara tendencia a implementar, desde la política pública, dispositivos de aseguramiento de la calidad del desempeño, tales como los *Estándares para la Formación Inicial Docente*, el *Marco para la Buena Enseñanza* y el *Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente*. Esto trae como consecuencia, una tensión adicional a los desempeños individuales y colectivos, que promoviendo la autonomía en la toma de decisiones, los enmarca en resultados esperados que obligan a explicitar el modo en que



se obtienen aprendizajes de calidad; ello se realiza mediante diversos instrumentos -portafolios y otros- que implican nuevas tareas del desenvolvimiento profesional.

h. Las **condiciones de trabajo** de los docentes han experimentado avances en los últimos años, principalmente en virtud del mejoramiento de la infraestructura de los establecimientos educacionales y del equipamiento informático, entre otros, como también por la jornada escolar completa que les permite concentrar su labor en un mismo centro escolar. Sin embargo, los docentes chilenos cumplen un excesivo número de horas de clases en relación con sus horas de contrato, situación que limita las posibilidades de dedicar el tiempo necesario a la preparación de clases, estudio, reflexión y trabajo en equipo, atención de padres y alumnos, entre otras tareas esenciales de la función pedagógica. En relación al número de alumnos por curso, los promedios son variados¹⁴, así como su correspondiente dispersión; sin embargo existe una generalizada percepción de que las aulas están sobrepobladas. Respecto del nivel de **autonomía docente**, la docencia es una profesión de servicio público, que no se da en marcos de relación profesional-cliente, sino en el marco de instituciones con regulaciones que condicionan aspectos de la autonomía profesional, especialmente en el sector privado.

Por todo lo anterior, la formación docente debe realizar acciones que permitan habilitar al profesional para responder competentemente a estos escenarios de desempeño profesional/laboral, los cuales exigen capacidad de acción frente a ofertas de trabajo, condiciones de desempeño y rendición de cuentas por la propia labor.

¹⁴ Un estudio reciente (Montoya, 2005) señala como promedio de alumnos por curso en 2004, cifras que en educación básica van desde 29 en 1º año a 33 en 7º de establecimientos urbanos y desde 5 en 1º a 18 en 8º año en establecimientos rurales; en educación media oscilan entre 35 y 41 en 1º año HC y TP respectivamente en establecimientos urbanos y 33 y 37 en 1º año HC y TP respectivamente en establecimientos rurales, cifras que descienden a 29 y 30 en 4º año en establecimientos urbanos y 23 y 27 en 4º año en establecimientos rurales.



CAPÍTULO SEGUNDO

SITUACIÓN ACTUAL DE LAS CARRERAS DE PEDAGOGÍA

En el contexto amplio de la formación docente (tema del capítulo anterior), se destaca en esta sección una mirada descriptiva más cercana a la Formación Inicial. Se aportan informaciones relacionadas a sus actores; a las propuestas curriculares vigentes; a las tendencias de matrículas y caracterización de los estudiantes; y a evaluaciones y estudios sobre la Formación Inicial Docente.

1. Inserción de la formación inicial de docentes en el sistema de educación superior

Como ya se ha indicado, los procesos de Formación Inicial de Docentes para la enseñanza escolar se insertan en la institucionalidad de la educación superior. Este es un hecho positivo, que reconoce estructuralmente la complejidad de esta formación y su necesaria vinculación con los espacios de producción de los más altos saberes. Así, la formación de profesores se beneficia de la elevada valoración social de los estudios superiores. Por otra parte, la Formación Inicial de Docentes se desarrolla, en diversos grados, conforme a las lógicas generales que presiden el funcionamiento del conjunto de la educación superior chilena.

De todos los niveles del sistema de educación formal en Chile, el superior o terciario es el más afectado por parámetros de mercado y competitividad. Este hecho es más complejo y se superpone a la antigua distinción entre universidades estatales y universidades privadas. Los enfoques de *interés público o bien común*, e *interés particular*, así como de desinterés o rentabilidad, se entrecruzan de manera discutible y sin precedentes en el desarrollo de la educación post-secundaria.

Existe una tensión entre el carácter selectivo que históricamente ha tenido la educación superior, de acuerdo a una racionalidad de excelencia, y los avances en *el derecho de todos a la educación*. El principio de gratuidad, que está presente en diversas proporciones y en segmentos mayoritarios



o importantes de la educación parvularia, básica y media, no tiene vigencia en la educación superior, aún en la de carácter público. La obligación estatal de financiar un sistema gratuito que asegure el ingreso de todos a la educación no tiene para la educación superior, el rango de obligación constitucional que sí tiene para la educación Básica y Media.

En Chile, en los últimos años se ha querido resolver la referida tensión manteniendo el carácter pagado de los estudios superiores y, al mismo tiempo, estableciendo y aumentando progresivamente sistemas de ayudas estatales a los estudiantes que demuestran las competencias básicas para desempeñarse en la educación superior, pero que carecen de los suficientes recursos para financiar sus estudios. Es significativo el reciente anuncio gubernamental que asegura, a partir del año 2006, el financiamiento de sus estudios a los jóvenes procedentes de familias de escasos recursos: el total de los alumnos procedentes de los tres quintiles de ingresos más bajos tendrá acceso a becas o créditos en Universidades del Consejo de Rectores con un mínimo de 475 puntos en la Prueba de Selección Universitaria (PSU). A lo anterior, habría que sumar los mecanismos estatales de financiamiento parcial de la educación, en su gran mayoría canalizados sólo hacia las Universidades del Consejo de Rectores. Entre otros, el Aporte Fiscal Directo y, más recientemente, las inversiones entregadas por el Programa de Mejoramiento de la Calidad y la Equidad de la Educación Superior (MECESUP), el Aporte Fiscal Indirecto (AFI) y los dos sistemas de crédito para la educación superior: Fondo Solidario de Crédito Universitario y Crédito con Garantía Estatal. Desgraciadamente, los aportes estatales ven afectada su ponderación por los crecientes costos que tiene la educación superior en el contexto presente.

La incrementada inversión pública en las instituciones de educación superior¹⁵ y los crecientes sistemas de solidaridad con los estudiantes de menores recursos, están también asociados a otro proceso muy característico de la evolución de la educación superior: la reciente masificación¹⁶ de ésta, que se expresa con especial ponderación en el área de las carreras de Pedagogía. Como ya se ha señalado, estas carreras

¹⁵ La inversión pública en educación superior en 1990 ascendió a M\$ 123.800.016 (en pesos 2005) y en el 2005 a M\$295.676.078. En: www.mineduc.cl Educación superior/ Compendio estadístico/ Financiamiento.

¹⁶ La matrícula total de pregrado en Educación Superior en 1983 fue 172.995 y en el 2004 alcanzó a 559.492 alumnos. En: www.mineduc.cl Educación superior/ Compendio estadístico



han incrementado sus matrículas en una proporción superior al promedio de crecimiento del conjunto del alumnado. En consecuencia, los riesgos de una relación inversa entre masificación y calidad en la oferta y en los resultados de la formación superior son aún más fuertes en la formación inicial de docentes.

Por otra parte, la *autonomía* y la lógica de *competitividad* académica y también económica que se ha desplegado en la educación superior, si bien contribuyen a desarrollar la creatividad y flexibilidad en la gestión y a contemplar más eficazmente los intereses de la población, ha generado una creciente *segmentación* de la educación superior. Se reconocen diversas y a veces cruzadas formas de segmentación, sea según tamaño, complejidad (importancia de la investigación, de servicios de extensión y otros servicios públicos incorporados), extracción social predominante del alumnado, ubicación territorial y otros factores como la orientación ideológica o académica. A menudo, las tendencias a la segmentación se observan en mayor medida al interior de las propias universidades de tamaño mediano o grande.

El referido rasgo de competitividad y heterogeneidad empieza a compensarse con el despliegue gradual de diversas modalidades de *cooperación interuniversitaria*. Redes y convenios de diverso tipo, alcance y permanencia en el tiempo, permiten compensar algunos de los efectos negativos de la competitividad.

Las tendencias generales arriba resumidas se expresan en la formación inicial de docentes, condicionándola en alta medida, aunque hay que reconocer también matices y peculiaridades propias de ésta, en el panorama general de la educación superior.

Un cierto número de instituciones de educación universitaria han optado por no impartir Formación Inicial de Profesores, sea por imperativo de su propio proyecto que las orienta hacia otros campos, sea por consideraciones de rentabilidad financiera. En el otro extremo, hay universidades que por razones histórico-fundacionales se dedican totalmente o preferentemente a la preparación de profesores y al cultivo de las ciencias de la educación. Entre ambos polos, una mayoría de universidades incluye áreas de formación de docentes, en diversas proporciones, prioridades y calidades.



En el contexto de la sociedad del conocimiento y los esfuerzos a favor de la cohesión social y la democracia, la tensión entre la tendencia privatizadora y competitiva y la lógica de servicio público que debería presidir la formación de docentes, dado su carácter socialmente estratégico, admite algunas particularidades.

Cabe mencionar **iniciativas públicas** como el Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial de Docentes (PFFID, 1997-2002), que aportó \$11.097 millones de pesos (equivalentes a US\$ 17.4 millones del 2002) a 17 universidades del Consejo de Rectores y privadas que se adjudicaron estos fondos en un concurso nacional para desarrollar proyectos de 4 años. Asimismo, las Becas para Estudiantes Destacados que ingresen a Pedagogía que, al año 2005, han beneficiado a 1.853 alumnos de universidades del Consejo de Rectores y privadas y la importante proporción en que los estudiantes de formación de docente se benefician de las becas¹⁷ y créditos (incluyendo el especial tratamiento que tienen los ex estudiantes de estas carreras cuando se convierten en deudores del crédito). A lo anterior, se suman manifestaciones de voluntad política distintiva, cuando se ha proyectado hacer obligatoria la acreditación de las carreras de Pedagogía. Recientemente, la apertura del Programa de Mejoramiento de la Calidad y la Equidad de la Educación Superior, MECESUP, a inversiones específicas en el área de educación, incluso abiertas a universidades privadas, revelan un giro alentador pero todavía insuficiente, de cierta tendencia a sustraer a la formación inicial de docentes de los efectos perversos de la competitividad académica e institucional-financiera.

Hay un área estratégica en la que la mencionada tendencia a la competitividad no empieza a corregirse, sino que se agrava: la **investigación educacional** en su asociación con los procesos de formación docente. Los recursos estatales de apoyo a la investigación en general son asignados de acuerdo a criterios competitivos de excelencia. Estos mismos criterios se aplican indiscriminadamente a la investigación que se desarrolla o podría desarrollarse en las instituciones de Formación Inicial Docente. Así, en el Concurso Regular 2005 del Fondo Nacional de

¹⁷ Más información en: www.mineduc.cl sobre los Programas de Becas administrados por el MINEDUC: Beca para Estudiantes Destacados que ingresen a Pedagogía, Beca Bicentenario, Beca Juan Gómez Millas, Becas para Hijos de Profesionales de la Educación. Los estudiantes pueden acceder, además, a las Becas Presidente de la República y Primera Dama, y a beneficios que otorgan las instituciones de educación superior y organismos privados.



Desarrollo Científico y Tecnológico (FONDECYT)¹⁸, principal fuente de recursos para la investigación básica, en el Área de Pedagogía y Educación se aprobaron sólo 10 proyectos de un total de 373 en todas las áreas (2,7%). Dichos proyectos obtuvieron sólo un 1,6% del total de los fondos concursados este año. Los 56 proyectos presentados en la misma área lograron una tasa de aprobación de 17,9 que es una de las dos más bajas de las tasas de todas las disciplinas. Por añadidura, sólo cinco de los proyectos aprobados en Pedagogía y Educación en 2005 se realizan en el marco de reparticiones universitarias dedicadas a la formación inicial de docentes.

Un conjunto complejo de condiciones dificulta que las instituciones universitarias formadoras de docentes logren mayor excelencia en la función de investigación. El criterio de competitividad, si bien asegura la eficacia en la inversión de apoyos estatales y la calidad de los productos, conspira contra una necesaria política de creación de mayores capacidades en esta área.

Si la *discriminación positiva* a favor de la formación inicial de docentes es todavía débil en el escenario del conjunto del sistema educacional, pareciera aún más débil al interior de las propias universidades (con la obvia excepción de las universidades pedagógicas). Con cierta frecuencia, las áreas de formación inicial docente son afectadas por consideraciones socio-culturales que las desmedran o por razones de rentabilidad que impactan en su calidad.

2. Vacantes y matrículas en carreras de Pedagogía

A comienzos de los años 90, se observaba una declinación en el número de postulantes a las carreras de pedagogía, así como en las notas de enseñanza media y el puntaje de la Prueba de Aptitud Académica (PAA) de los matriculados. El conjunto de medidas implementadas en el marco de la política gubernamental para fortalecer la profesión docente - entre las que se destaca el mejoramiento progresivo de las rentas del profesorado, la Beca para *Estudiantes Destacados que ingresen a*

¹⁸ En: www.fondecyt.cl



Pedagogía y el Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (PFFID) - han contribuido a situar las carreras de pedagogía entre las primeras preferencias de los postulantes a la educación superior durante los últimos años, superando a carreras como las ingenierías. En consecuencia, han aumentado las matrículas de estudiantes con mejores puntajes en la prueba de selección universitaria. La matrícula total en carreras de educación ha aumentado en los últimos 10 años, de 24.973 a 67.015 estudiantes¹⁹. El mayor crecimiento se observa en la matrícula en universidades privadas, en carreras de Educación Básica y Educación Física.

El crecimiento de la matrícula no se ha registrado en igual proporción en las carreras de pedagogía en Ciencias, donde el ingreso es todavía insuficiente para los requerimientos del sistema educacional.

La oferta de vacantes para carreras de pedagogía ha crecido en mayor proporción en las universidades privadas en los últimos tres años. En lo referente a las matrículas en primer año, éstas crecieron en un 93% entre los años 2002 y 2004 en las universidades privadas, de 4.545 a 8.786 nuevos alumnos²⁰. En cambio, el crecimiento de las matrículas en las universidades del Consejo de Rectores ha sido del 14%, de 6.094 a 6.955 nuevos alumnos.

¹⁹ Más estadísticas de Educación Superior en www.mineduc.cl y base de datos División de Educación Superior.

²⁰ Ver Escenarios Futuros en página 82 de este documento.



**Matrículas en primer año de carreras de Pedagogía
(2002-2004)**

		2002	2003	2004
E. Parvularia	IP	1.052	1.237	913
	UPR	1.482	1.730	1.805
	UCR	900	764	793
	Total	3.434	3.731	3.511

		2002	2003	2004
E. Básica	IP	440	856	293
	UPR	1.884	3.243	3.623
	UCR	1.042	964	972
	Total	3.366	5.063	4.888

		2002	2003	2004
E. Media	IP	219	270	633
	UPR	863	1.763	2.652
	UCR	3.688	4.032	4.751
	Total	4.770	6.065	8.036

		2002	2003	2004
E. Diferencial	IP	176	193	152
	UPR	316	515	706
	UCR	464	494	439
	Total	956	1.202	1.297

		Matrículas		
		2002	2003	2004
IP		1.887	2.556	1.991
UPR		4.545	7.251	8.786
UCR		6.094	6.254	6.955
Total		12.526	16.061	17.732

IP: Institutos Profesionales
UPR: Universidades Privadas
UCR: Universidades del Consejo de Rectores.

Fuente: Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional de la Universidad de Chile y la División de Educación Superior del Ministerio de Educación, 2004



El mayor crecimiento de matrícula en primer año se observa en universidades privadas, en particular en los dos últimos años. Del total de matrículas de primer año ofrecidas en el año 2002, el 48,6% correspondía a universidades del Consejo de Rectores y el 36,3% a universidades privadas. En el año 2004 esa tendencia se invierte: el 49,5% de los estudiantes de primer año de pedagogía se encuentra matriculado en universidades privadas y un 39% ingresó a universidades del Consejo de Rectores. En los institutos profesionales el comportamiento de la matrícula ha sido variable, constituyendo el 2002 un 15% del total, y un 11% en el 2004. Las universidades privadas concentran la mayor oferta de matrícula para pedagogía en Educación Parvularia y Básica. El 51% de los alumnos de primer año de educación parvularia y el 74% de los matriculados en primer año en educación básica del total de la oferta de estas carreras corresponde a universidades privadas.

El mayor crecimiento de la oferta, sin embargo, se observa en carreras de Educación Media, en particular en Educación Física. En el año 2005, el 37% de la matrícula de primer año en las especialidades de Enseñanza Media, en el conjunto de instituciones, corresponde a esta especialidad. A continuación figuran Inglés con un 19% cada una, Historia, 13%, Matemáticas, 7% y Lenguaje, 6%.

A nivel regional, la matrícula total en pedagogía se concentra en la Región Metropolitana, Biobío y Valparaíso. Las regiones con menor matrícula son Atacama, Bernardo O'Higgins y Magallanes. Lo anterior tiene cierta correspondencia con la distribución de matrícula escolar por región.



**Distribución de matrícula escolar y de carreras de pedagogía
(en regiones con mayor y menor oferta)**

<i>Región</i>	<i>Matrícula escolar</i>	<i>Matrícula en carreras de pedagogía</i>
Metropolitana	38,4%	44%
Biobío	12,6%	14,5%
Valparaíso	10,1%	15%
Atacama	1,9%	0,5%
B. O'Higgins	5,3%	0,6%
Magallanes	0,9%	1,1%

Fuente: Estadísticas de la Educación 2003, Mineduc.

Los antecedentes mencionados se refieren a la matrícula en carreras regulares de pedagogía. Los antecedentes respecto a **Programas Especiales** de formación de profesores son menos conocidos. Poseen distintos requisitos de ingreso, modalidades de enseñanza, carga horaria y sólo algunas universidades informan la matrícula; una de ellas posee cerca de 4.000 alumnos en programas especiales. En su conjunto se ha podido estimar, a través de diversas fuentes, que la matrícula en Programas Especiales de formación de profesores de educación básica ascendería a cerca de 12.000 alumnos, es decir, cerca del 46% de la matrícula total en carreras de educación básica del país.



3. Evaluaciones, estudios y demandas recientes respecto de la formación inicial docente en Chile

En esta sección se presenta una síntesis de las evaluaciones realizadas a la Formación Inicial de profesores en Chile a fin de contar con un diagnóstico relativo a diversos aspectos de ella. La síntesis se ha realizado sobre la base del análisis de los logros y dificultades de los proyectos de las universidades que participaron en el programa PFFID²¹ entre los años 1997 y 2001 y su correspondiente evaluación externa; el informe de revisión de la política educacional chilena realizado por la OCDE²²; un estudio reciente de las carreras de pedagogía que han participado en el proceso de acreditación voluntaria²³, a partir de los informes de evaluadores pares; elementos de diagnóstico que aportan las investigaciones educacionales en Chile y en la Región; y observaciones resultantes de los talleres del Encuentro sobre Propuestas de Políticas para la Formación Docente en Chile²⁴. La sección concluye con algunas referencias sobre ciertas particularidades que reviste la Enseñanza Media Técnico Profesional.

De estos documentos se desprende que diversos aspectos de la **gestión de las instituciones formadoras** de docentes tienen una incidencia decisiva en el proceso de formación de estos profesionales. En general, es posible señalar que las escuelas de educación no parecen encontrarse en las prioridades institucionales de las universidades complejas²⁵. El informe OCDE señala la frecuente marginación de las escuelas de educación respecto a otras unidades de las universidades²⁶. Lo anterior se debería tanto a la insuficiente comprensión de la relevancia de las pedagogías para el desarrollo nacional, como a la menor capacidad de estas escuelas para generar recursos propios. Por su parte, las universidades públicas que se dedican principalmente a la formación docente inicial no pueden gestionar recursos propios de la magnitud necesaria para equilibrar sus presupuestos, por lo que el factor económico

²¹ Ávalos, Beatrice (2002).

²² OCDE (2004).

²³ Téllez, Francisco (2005).

²⁴ Encuentro realizado en la Universidad Metropolitana el 6 y 7 de octubre de 2005.

²⁵ Ávalos, Beatrice (2002) p. 32 y ss.

²⁶ OCDE (2004) p. 30.



está siempre en primer lugar a la hora de tomar decisiones para implementar acciones de mejoramiento en la formación de profesores.

Una de las principales debilidades en el proceso de formación, la falta de articulación entre la formación pedagógica y de especialidad de los futuros docentes, está relacionada con una **estructura institucional**, presente en la mayoría de las universidades tradicionales, que entrega ambas líneas de formación en forma separada, a través de escuelas, institutos, departamentos o facultades de educación y escuelas disciplinarias. Esta situación afecta en particular a las carreras para la Educación Media y es confirmada por un estudio²⁷ reciente sobre los informes de evaluadores pares de 67 carreras de pedagogía que participaron voluntariamente en el proceso de acreditación. El estudio señala que el 96% de las carreras de nivel medio consideradas en el análisis presentan un grado de **descoordinación** entre las unidades que imparten la carrera, lo que ha tenido un impacto negativo en la coherencia e integridad de la formación que se entrega, la pertinencia y enfoque de contenidos: descoordinación en la malla curricular, el clima entre profesores de distintas unidades, problemas de gestión de la carrera y dificultad en la identificación de los alumnos con su carrera. Se señala que el sistema de prácticas progresivas donde participa un docente de didáctica de la especialidad y uno de educación, ha sido útil para apoyar la coordinación entre las unidades.

El Informe de la OCDE planteó además otro tipo de **desvinculación**, entre la formación inicial docente y la realidad escolar. Actualmente, dicha relación se da fundamentalmente a través de las prácticas que realizan los alumnos en escuelas y liceos. Uno de los resultados más notorios del Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente, en las 17 universidades que participaron de este proyecto, fue la anticipación de las prácticas desde los primeros años de la formación, impacto que se extendió también a otras instituciones formadoras. Ello implica necesariamente una mayor vinculación con el medio escolar de parte de los estudiantes, pero en muchos casos ello no se traduce en una vinculación del cuerpo académico con esta realidad, pues la supervisión de las prácticas es compartida por docentes de las propias escuelas.

²⁷ Téllez, Francisco (2005)



En relación también a los docentes de las escuelas de educación, el informe OCDE señaló la importancia de propiciar una **carrera académica** que incentive la innovación. Observó el rango de edad del cuerpo docente de las instituciones formadoras y la necesidad de implementar programas de retiro con pensiones satisfactorias, a fin de ir renovando la planta docente. Junto con las estrategias de recambio docente, el referido estudio de carreras acreditadas señala que algunas de las debilidades más recurrentes respecto a recursos humanos se localizan en las políticas de desarrollo académico y perfeccionamiento y en la alta cantidad de docentes contratados por hora, lo que no favorece la creación de una comunidad docente y limitan la posibilidad de participar en actividades distintas de la docencia directa. A esto se suma la falta de una política clara para apoyar la investigación.

En cuanto a **infraestructura y recursos**, el estudio acerca de las carreras que han participado en el proceso de acreditación señala que los evaluadores pares informan que cerca del 50 por ciento de las carreras poseen una infraestructura poco adecuada, mientras que sólo el 30 por ciento posee una dotación de biblioteca que satisface sus necesidades de formación.

Respecto al **currículo de formación docente**, a mediados de los años noventa se constataba una sobrecarga y desarticulación de los currículos de formación docente en los que había escasa relación entre la teoría y la práctica. Se requería adecuar los programas a las exigencias de la reforma educacional, mejorando la formación pedagógica para la diversidad e incorporando metodologías activas de enseñanza en el marco de un desarrollo profesional continuo.

El programa PFFID condujo a un avance en la **renovación curricular** con diferente nivel de logro en las instituciones. Diez de las diecisiete universidades establecieron un nuevo currículo y las restantes introdujeron cambios sustantivos. Sin embargo, persisten las estructuras curriculares sobrecargadas, con falta de coherencia respecto al perfil de egreso, el que presenta debilidades en su definición; una débil formación en contenidos vinculados a la reforma educacional, así como insuficiente conocimiento de la realidad escolar; debilidad en las estrategias para apoyar a niños con dificultades de aprendizaje y uso de las tecnologías de la



información para la enseñanza. Se observa una distribución poco equilibrada entre las distintas áreas de formación y una falta de articulación entre la formación en la especialidad y la formación profesional, en especial en las pedagogías para la Enseñanza Media. Esta falta de articulación se expresa en un insuficiente desarrollo de habilidades pedagógicas y didácticas para enseñar los contenidos del currículum escolar. En relación a este último aspecto, aunque la OCDE²⁸ se refirió a la poca relación entre los currículos de formación inicial y el currículum escolar, hay carencia de estudios más acuciosos sobre la materia. Como se señaló anteriormente, no existe relación institucionalizada entre la administración del currículum escolar nacional y las instituciones formadoras de profesores para el sistema escolar. En los últimos años, se han realizado esfuerzos de coordinación entre el Mineduc y las universidades para analizar esta materia, mediante seminarios y jornadas de estudio, pero de carácter limitado en cuanto a cobertura y extensión.

El cambio más valorado por los distintos actores del proceso de formación, introducido durante el programa PFFID, fue la implementación de la **práctica progresiva** desde los primeros años de la carrera, con el propósito de ofrecer a los estudiantes de pedagogía una aproximación gradual a los diversos aspectos relativos a la docencia en los establecimientos educacionales. Un estudio sobre el sistema de prácticas implementado por universidades del Consejo de Rectores²⁹ indica que las instituciones han formado grupos de trabajo interdisciplinario entre académicos de formación pedagógica y de la especialidad o nivel y se han firmado convenios con corporaciones y departamentos educacionales del sistema escolar. La carga horaria involucrada en el proceso de práctica en las distintas instituciones es diversa: los rangos van desde 1.148 a 180 horas, presentando una mayor frecuencia entre las 500 y 600 horas. Persisten problemas en los horarios y disponibilidad de los profesores de los establecimientos de práctica, dificultando su rol de profesor guía; al mismo tiempo, la carga académica de los formadores de las universidades les impide una supervisión frecuente de la práctica. Los estudiantes de pedagogía también experimentan dificultades económicas y de traslado para su desplazamiento hacia los centros de práctica.

²⁸ OCDE (2004), pp. 140 y 158.

²⁹ Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (2005).



El informe OCDE observa, sin embargo, que la supervisión de los estudiantes en práctica no siempre parece ser adecuada y recomienda fijar estándares para el monitoreo de esta experiencia formativa; la práctica y la retroalimentación de mentores y supervisores deben dar mayores oportunidades para integrar lo que observan y aprenden los estudiantes con los distintos elementos del currículo de formación, para ello es necesario establecer mayor contacto con los departamentos de especialidad y formación pedagógica; a fin de hacer posible la colaboración de los profesores guías, se les debe asignar tiempo, incentivos y formación como mentores mediante convenios con los establecimientos educacionales.

Los **estándares para la formación inicial de docentes**, elaborados durante el programa PFFID en forma conjunta con académicos de las instituciones formadoras, docentes de aula, Colegio de Profesores y Ministerio de Educación, se presentaron *"con el fin de establecer parámetros que indiquen el nivel de calidad necesario para lograr un desempeño adecuado de la profesión docente; y, por otra parte, posibilitar la evaluación del desempeño docente, tanto en sus etapas iniciales como en las avanzadas"*³⁰. Los estándares describen lo que el futuro docente debe saber y poder hacer a su egreso, por lo que sirven para orientar los contenidos curriculares y las estrategias de formación de los estudiantes de pedagogía. A la fecha, varias de las instituciones que participaron en dicho programa utilizan los estándares como referentes para orientar el currículo de formación; sin embargo, sólo una de ellas los utiliza como criterios para evaluar el desempeño de los estudiantes a su egreso.

El proceso formativo del futuro docente involucra al estudiante de pedagogía, a los académicos de la institución formadora y, a través de las prácticas, al profesor guía del establecimiento educacional. La interacción de estos tres actores en el proceso de aprendizaje profesional ha recibido el nombre de tríada formativa³¹.

³⁰ Ministerio de Educación (2000)

³¹ Ávalos, Beatrice (2002).



Estudiantes de pedagogía

Como se ha señalado, el interés de los estudiantes por estudiar pedagogía ha aumentado significativamente en los últimos años, lo que ha llevado al aumento de matrículas y puntajes en la prueba de selección universitaria. Entre los años 2000 y 2003, el promedio de los puntajes en la PAA³² del primer matriculado aumentó sostenidamente en las universidades del Consejo de Rectores, desde los 669 puntos hasta superar los 700 puntos. Lo mismo ocurrió con el puntaje promedio del último matriculado, de 551 a 584 puntos. En los próximos años será necesario observar la tendencia de los puntajes obtenidos en la Prueba de Selección Universitaria PSU, implementada en reemplazo de la PAA.

Pese al mejoramiento de los puntajes de los estudiantes, se requiere poner atención a sus *habilidades de entrada*. Durante los años 2001 y 2002 se aplicó una Prueba de Habilidades Básicas³³ en Lenguaje y Matemática a alumnos que ingresaron a carreras de pedagogía de las 17 universidades que participaron en el programa PFFID. La prueba reveló carencias en el dominio de ciertas áreas de la matemática, tales como saber leer, pensar y ordenar las formas de entender datos e informaciones, además de falta de rigurosidad en la forma de enfrentar determinados tipos de problemas. En el área de lenguaje, se observó un bajo dominio de la sintaxis, abundantes errores ortográficos, un pobre manejo de argumentos y falta de coherencia y organización en los textos. De allí se desprende la necesidad de implementar acciones de apoyo a los estudiantes para superar estas debilidades.

Además de las habilidades de entrada, es necesario prestar atención también a las **representaciones del saber pedagógico** de los estudiantes que dan cuenta de la presencia de lógicas contradictorias. Por una parte, conciben el conocimiento como construcción, y por otra, la enseñanza como transmisión; predominan contenidos cognitivos de aprendizaje, enseñanza y evaluación en desmedro de los afectivos y morales; hay una escasa alusión al papel reflexivo, investigador y profesional de las prácticas docentes. El saber pedagógico está conformado de la agregación y simplificación de contenidos temáticos, más que de la articulación de núcleos figurativos. Las representaciones sobre el papel

³² Datos entregados por el DEMRE de la Universidad de Chile.

³³ Proyecto auspiciado por Fundación Andes. Ver: Ávalos, Beatrice (2002).



del profesor son más cercanas al discurso público, que se da en la escuela o en la familia, y alejadas del discurso que se construye en la educación superior³⁴. Estudios de carácter cualitativo muestran que estas construcciones de mundo, significados y sentidos con los que los estudiantes enfrentan su proceso de formación han sido construidas en el seno de sus familias, de su medio social y escolar. Estas creencias no son advertidas por los formadores y por ello son frecuentemente ignoradas en los procesos de formación, por lo cual permanecen sin mayores modificaciones y orientarán el desempeño del nuevo docente en el aula.

Respecto a la situación socioeconómica de estos estudiantes, antecedentes del sistema de postulación al crédito universitario indican que el 38% de los 7.726 estudiantes que ingresaron a pedagogía en Universidades del Consejo de Rectores en el proceso de admisión 2005 pertenece a los quintiles I y II de ingreso; es decir, proceden de familias con un ingreso per cápita inferior a 67.658 pesos. Un 16.7% pertenece al quintil III, con un ingreso inferior a los \$106.867.

A modo de ejemplo, en el caso de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, el 80% de los alumnos que han postulado al crédito universitario en los últimos tres años se encuentra en los quintiles de ingreso I, II y III. El 39% de ellos procede de familias donde el nivel educacional de los padres alcanza a la Enseñanza Media completa. Sólo el 8% de los alumnos procede de hogares donde los padres tienen educación superior completa.

Formadores de docentes

El diagnóstico previo a la puesta en marcha del programa PFFID revelaba un alto promedio de edad y escasa renovación en los equipos académicos de las instituciones formadoras, por lo cual se destinaron recursos para la actualización de los académicos mediante postgrados y pasantías en el extranjero. El informe OCDE constató que sigue siendo necesario renovar los equipos académicos y propiciar una mayor interrelación entre los docentes de las escuelas de educación y de las especialidades, así como la incorporación de métodos más progresistas de enseñanza en una carrera académica que recompense la innovación.

³⁴ Sánchez, Verónica (2001).



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

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

En el discurso existe consenso sobre los requisitos que debe cumplir el formador de docentes: formación humanista, que atienda a destrezas intelectuales formales y al desarrollo de valores; sólida preparación en las disciplinas a enseñar, que implique la apertura a investigación en esos campos, como actitud permanente; una serie de competencias relacionadas con el desarrollo del aprendizaje y una introducción a la práctica de la enseñanza bajo la guía de un profesor experimentado. Sin embargo, este discurso coexiste con la creencia de la mayoría de los académicos que para enseñar lo único que se requiere es conocer el contenido o materia. Esta ha sido una creencia muy divulgada que ha llevado aparejado un déficit de consideración social respecto al valor y complejidad que la tarea de enseñar representa³⁵.

Estudios acerca de los docentes formadores muestran que entre sus necesidades se encuentra el desarrollo profesional y manifiestan tener dificultades debido a que las instituciones priorizan las funciones docentes, en desmedro de la investigación, la extensión y la gestión. Los docentes expresan la necesidad de formación permanente, de formación en investigación, y el deseo de sostener intercambios académicos con otras instituciones. Los estudios sugieren que se hace necesaria una articulación entre las necesidades de los docentes y la gestión institucional³⁶.

³⁵ Vaillant, Denise (2004).

³⁶ Figueroa, Ana María (2004).



El docente de aula y la escuela como unidad formadora

Un actor relevante por el apoyo que ofrece al proceso de formación del futuro profesor es el *docente guía o mentor* del establecimiento educacional donde el estudiante de pedagogía realiza su práctica. La mayoría de las instituciones formadoras establecen convenios con los sostenedores de los centros de práctica considerando la relevancia de la experiencia para ambas partes y el apoyo que se requiere de al menos un docente del establecimiento escolar. Sin embargo, la labor del profesor mentor no siempre es suficientemente reconocida o retribuida. Es necesario mejorar la relación, el reconocimiento y los incentivos para estos docentes guías; se requiere una asignación de tiempo para la labor que realizan, una mayor preparación para desarrollar su rol mentor y un mayor contacto con la institución formadora. En un contexto más amplio, es necesario relevar el rol formador de la escuela, más allá del apoyo que brinda el profesor del establecimiento que acompaña al estudiante en práctica³⁷.

4. La situación de la enseñanza media técnico profesional

Durante los últimos años, se han realizado diversos estudios orientados a hacerse cargo de reorientaciones de la Enseñanza Media Técnico Profesional (EMTP) propuestas por la Reforma³⁸. De estos estudios, se concluye que esta modalidad se encuentra frente a similares desafíos que los otros niveles de la escolaridad formal³⁹. Sin embargo, este Informe no puede desconocer ciertas particularidades que apelan de distinta manera a las Escuelas de Educación que se hacen cargo de la Formación Inicial de los docentes que ejercerán en liceos técnico- profesionales.

³⁷ Una propuesta de política para implementar un sistema de inducción de profesores nuevos en el sistema escolar fue encargada a una comisión por el Ministro de Educación en el presente año. En ella se establece un plan piloto a desarrollarse en el 2006, en el cual se releva el papel formativo de la escuela y la importancia de la relación entre profesores principiantes y mentores.

³⁸ Mena, Fernando y Márquez, Pamela (2001); Miranda, Martín (2003); OCDE (2004) pp. 213 – 218 y estudios difundidos por el Programa CHILECALIFICA. Ver más en: www.chilecalifica.cl y en www.mineduc.cl/documentos/superior/articulacion.doc.

³⁹ El 39% de los alumnos de Enseñanza Media estudia en la modalidad técnico profesional y el 36 % de los docentes de ese nivel enseña en dicha modalidad. En: Departamento de Estudios y Desarrollo, op. cit.



En efecto, la gran mayoría de los docentes de EMTP procede de una Formación Inicial ligada a lo técnico. Salvo excepciones escasas⁴⁰, es dominante la existencia de muchos egresados de la enseñanza media técnico profesional que, por razones circunstanciales, llegaron a hacer clases, habiendo regularizado o no su título de docente. En general, se reconoce que la inserción en el mundo de la docencia no fue una elección vocacional ni planificada. Sin embargo, en el ejercicio de la docencia han descubierto aspectos que les permiten reconocer satisfacciones. La mayoría de ellos, después de unos años de docencia, han regularizado sus títulos y han realizado otros cursos de formación para profesores de EMTP.

Por otra parte, la mayoría de estos docentes, al proceder del mundo productivo, poseen un conocimiento bastante amplio, aunque no siempre actualizado, de la empresa. Sin embargo, al mismo tiempo reconocen que la docencia, les cubre todos los tiempos, lo que impide o dificulta la continuidad del ejercicio de su primera profesión; no obstante, algunos mantienen algún tipo de vínculo con las empresas.

El profesor para la Educación Media Técnico Profesional debe contar con formación técnica y formación pedagógica y, además, tener experiencia y conocer el medio laboral correspondiente, de modo de poder aplicar en forma práctica los conocimientos teóricos. Asimismo, debe ser un profesional atento a los cambios y avances tecnológicos y curriculares, manifestando una relación de compromiso con el establecimiento educacional. En este sentido, debe ejercer un rol de liderazgo con sus alumnos y ser capaz de transmitir valores; en síntesis, debe tener vocación por la docencia.

Según los estudios, los docentes de EMTP requieren reforzamiento en aspectos pedagógicos y sociales en general. De manera homogénea todos los docentes reconocen debilidades formativas para el ejercicio docente, aquellos que no han tenido formación inicial ni regularización docente y pertenecen al sector no titulado y no titulado / habilitado; otros reconocen debilidades en ciertos aspectos pedagógicos relacionados con la evaluación de los aprendizajes, la planificación educativa y las metodologías de

⁴⁰ Se da en aquellos casos en que la especialidad tiene una mayor cercanía con algunas pedagogías o licenciaturas de formación general (Química, Arte, por ejemplo).



enseñanza aprendizaje, especialmente para el desarrollo de los objetivos transversales (aquellos que han recibido esporádicamente cursos de formación, o bien, han seguido programas de regularización de títulos). Asimismo, reconocen debilidades en el ámbito de algunas habilidades sociales tales como: trabajo en equipo, desarrollo de la creatividad, relaciones humanas, dominio de grupos y psicología de los jóvenes.

Todo lo anterior da cuenta de los problemas y desafíos que enfrenta la formación de profesores para la EMTP, los cuales permanecen pendientes por resolver debido a que la formación de profesores para esta modalidad, no ha sido suficientemente relevada ni atendida en las instituciones encargadas de la formación de docentes, especialmente si se compara con las acciones emprendidas en los últimos años por mejorar la calidad de la formación de los profesores para la educación media científico humanista.



CAPÍTULO TERCERO

NUDOS CRÍTICOS DE LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

En este Capítulo presentamos las principales situaciones evidenciadas en los diagnósticos que tensionan y debilitan a las Escuelas de Educación en sus propósitos de innovar y mejorar la Formación Inicial Docente. Los nudos críticos aquí seleccionados, si bien no agotan todo el repertorio de dificultades existentes, son una razonable muestra de lo que es mínimamente necesario visibilizar para encarar.

Para propósitos de análisis, se presenta la información en torno a tres ejes temáticos: **gestión institucional, currículo de formación y actores del proceso formativo**. Los tres ejes se analizan por separado aunque la interrelación entre las distintas dimensiones es muy estrecha.

1. De la Gestión institucional

Las demandas de la sociedad a la formación de profesores son únicas en comparación con las que se hacen a las otras profesiones: los docentes en ejercicio deben estructurar situaciones de aprendizaje en las que los alumnos de los distintos niveles del sistema educacional puedan aprender y desplegar las competencias personales necesarias para asegurar el desarrollo social, económico y cultural futuro de nuestra sociedad. Es decir, el aprendizaje de esas competencias, actitudes y valores que harán posible la sociedad futura a la que se aspira, descansa, en medida importante, en las competencias que tenga el profesor o profesora para generar aprendizajes.



1.1. Relevancia de las pedagogías

La formación de profesores en el discurso no siempre tiene un correlato en las prácticas de las instituciones formadoras de docentes.

La importancia indiscutible de la profesión docente en la formación de las personas que conformarán la sociedad futura está presente tanto en el discurso oficial como en el de las instituciones formadoras de profesores. Sin embargo, como se ha señalado, por lo general las carreras de Pedagogía no tienen la prioridad que debieran: la consideración académico-administrativa de la importancia y significatividad de estas carreras, así como los esfuerzos institucionales por mejorar la formación a través del desarrollo profesional de sus académicos, no se condicen con la importancia nacional que se le asigna a la tarea formadora del profesor o profesora. En efecto, en las cargas académicas de los formadores se prioriza el número las horas de docencia, y no se contempla el tiempo que requiere la conformación de equipos de trabajo interdisciplinario, la investigación sobre el propio quehacer, ni la dedicación a la vinculación con el sistema escolar, por mencionar algunas de las condiciones necesarias para impulsar la construcción de nuevo conocimiento pedagógico.

1.2. Mecanismos de regulación del Estado

Limitados mecanismos del Estado para asegurar la calidad y pertinencia de la formación inicial de docentes para el sistema escolar ⁴¹.

Si bien el Ministerio de Educación tiene la misión de velar por el acceso a una educación de calidad para todos, sus atribuciones son muy distintas respecto de la educación escolar y de la educación superior. En el primer caso, le corresponde establecer normas que regulen el sistema, siendo una de las principales la determinación, a través del Consejo Superior de Educación, del currículo que rige para los distintos niveles escolares. En cambio, en relación con la educación superior, conforme a lo señalado en la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), las instituciones

⁴¹ Este nudo se enmarca en una reflexión más amplia por hacer respecto al mandato constitucional de garantizar el derecho a la educación y la libertad de enseñanza.



operan con total libertad una vez que han sido autorizadas por el Estado y han logrado su plena autonomía. Es así como pueden crear las carreras que estimen conveniente, fijar requisitos de ingreso y de egreso, y otorgar los títulos y grados que sus propias normas establecen.

La formación de profesores en Chile radica en las instituciones de educación superior que la imparten. Como consecuencia de ello, uno de los factores más influyentes en la calidad de la educación, como es la formación de los profesores, queda bajo la autonomía de las instituciones de educación superior, sin regulación del Estado, el que sólo influye indirectamente a través de políticas públicas de esta área.

En este contexto, el Ministerio de Educación ha creado mecanismos de *acreditación* voluntaria de las instituciones y carreras de educación superior que permiten desarrollar procesos evaluativos de la calidad de la formación incluyendo, por cierto, a la formación inicial de docentes. Tal acreditación podría adquirir un carácter de obligatoria si se aprueba el proyecto de ley en trámite parlamentario. Esto significaría un cambio importante, pues todas las carreras de pedagogía debieran someterse al proceso de acreditación cuya consecuencia, en la eventualidad de no lograrse la acreditación, no es el término de la carrera respectiva, sino el desafío de superar las deficiencias detectadas.

El otro medio de incidencia del Estado es a través de la creación de fondos para incentivar políticas de innovación y mejoramiento de la calidad en las instituciones que postulan a recursos estatales mediante proyectos concursables. Ha sido el caso del programa de *Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (PFFID)* y de los fondos asignados por el MECESUP, incluyendo su más reciente línea de proyectos para renovar el currículo de formación de profesores de educación básica incorporando menciones para desempeñarse en segundo ciclo. A lo anterior se suman los aportes fiscales a universidades, como el Fondo Solidario de Crédito Universitario, Becas Bicentenario (ex-becas MINEDUC), Becas para Estudiantes Destacados que ingresan a Pedagogía, Becas Juan Gómez Millas, el aporte fiscal indirecto y los diversos Fondos que la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CONICYT) asigna para incentivar la investigación y los estudios de postgrado. El Ministerio de Educación asigna también recursos a universidades para proyectos de



formación continua y para estudios e investigaciones, los cuales indirectamente pueden incidir en el fortalecimiento de algunos aspectos de la formación inicial.

1.3. Autorregulación institucional

Insuficiente apropiación y uso de mecanismos de autorregulación internos generados menos desde la propia cultura de gestión de las instituciones y más desde fuentes exógenas.

En el contexto del nudo crítico anteriormente señalado, la autorregulación interna de las instituciones formadoras de docentes adquiere mayor relevancia. Entendemos por autorregulación interna los mecanismos y procedimientos generados por la Institución con el propósito de asegurar ciertos estándares de calidad en sus servicios y productos. Estos mecanismos son frutos del desarrollo de una concepción de gestión institucional moderna, cuyas dinámicas se van complejizando y en la que se rinde cuentas sobre sus resultados. La transparencia, la eficiencia, la coherencia entre el discurso y las acciones, la responsabilidad ética y social de las instituciones, la orientación hacia logros y metas claras y medibles, son algunas de las expectativas que crecientemente se imponen en los procesos de autorregulación institucional.

Emprender una innovación curricular en Formación Inicial Docente nos instala en la exigencia de conducirla adecuadamente si queremos llegar a buen puerto. Por ello, no es suficiente ser creativos sólo al nivel de la innovación curricular ya que ésta debe ser instalada en una Institución, puesto que si ésta no la acoge adecuadamente, se desvanece la creatividad curricular bajo el peso de una gestión malograda. La tensión se extrema en los casos en que los modelos de gestión vigentes se resisten a innovarse e imponen sus propias lógicas a las innovaciones curriculares; se debilita, si se sigue el sendero contrario, a saber, un ajuste articulado entre ambas dimensiones, la curricular y la gestión institucional. A juicio de esta Comisión, el estado del arte de esta tensión, y en lo que respecta a Formación Inicial Docente, evidencia tendencias más hacia lo primero que hacia lo segundo.



Nuestras universidades están modernizando, a velocidades diferentes, sus procesos de gestión. La sobrevivencia de las instituciones depende crecientemente de ajustes e innovaciones en este terreno; los académicos de estas instituciones se ven progresivamente involucrados en estos cambios; los productos y servicios académicos difieren en variedad, cantidad y actualidad y son evaluados adicionalmente con otros indicadores de calidad que los meramente académicos; las opciones de los estudiantes incorporan criterios de selección diferentes a los de antaño; en otras palabras, las instituciones deben pasar de una administración tradicional a la gestión creativa y eficiente de sus recursos humanos, financieros y materiales.

1.4. Investigación educacional y formación docente

La investigación en las escuelas de educación no contribuye como debiera al enriquecimiento de la deficitaria producción de conocimiento sobre educación en el país, a fundamentar con evidencias el mejoramiento de la formación ni a crear una cultura investigativa en los estudiantes de Pedagogía.

Si se considera la prioridad que tiene la educación, la producción de conocimiento sobre el sistema educativo es deficitaria⁴². La inversión en investigación educativa es mínima si se la pone en parangón con la magnitud de los recursos puestos en la reforma del sistema escolar⁴³. También es bajísima la porción dedicada a educación y pedagogía en el conjunto de la inversión que Chile hace en todas las áreas de investigación y desarrollo⁴⁴.

Entre el estado de la investigación educacional y la formación inicial de docentes hay una asociación compleja. En principio, las escuelas de educación debieran ser el nicho principal en que se radique la producción de saber científico básico y aplicado sobre educación. Más aún, el mejoramiento de la Formación Inicial requiere de un fuerte desarrollo de la investigación en sus instituciones y procesos.

⁴² OCDE (2004).

⁴³ Brunner, José Joaquín y G. Elacqua (2003).

⁴⁴ En el Proyecto Regular FONDECYT 2005, de 10 proyectos aprobados en el área de Pedagogía y Educación, sólo 5 se originaron en escuelas de educación. La misma área obtuvo sólo el 1,6% del total del financiamiento de dicho concurso. Ver: CONICYT (2005).



Sin embargo, buena parte de la producción de conocimientos sobre educación se origina fuera del espacio de la formación inicial de docentes⁴⁵. La investigación que se hace en las escuelas de educación es escasa, no siempre es relevante ni alimenta la innovación en los procesos formativos. Esta situación parece ocasionarse en el escaso acceso de los académicos de las escuelas de educación a los fondos públicos de apoyo a la investigación, debido a los criterios que priman en su distribución competitiva por disciplinas y a la insuficiente actualización de los académicos, los limitados tiempos que les deja la docencia y la poca pertinencia o significatividad en los objetos de estudio propuestos.

Los Coloquios sobre Investigación Educativa realizados en el marco de las actividades de la *Comisión Organizadora de los Encuentros Nacionales de Investigadores Educativos* han permitido constatar que sólo unas pocas universidades mantienen líneas de investigación y asignación de financiamiento conforme a concursos internos. En algunos casos declarados, algunas universidades utilizan el mecanismo de postulación de investigaciones al Fondecyt y, si no obtienen financiamiento, se analiza la posibilidad de asignarles recursos internamente.

Por otra parte, la preeminencia de la actividad de docencia por sobre la investigación y extensión, se manifiesta en la tendencia actual a suscribir contratos a profesionales por horas o jornadas parciales dedicadas específicamente a ejercer docencia.

Los efectos de la situación analizada son graves. Las escuelas de educación no son el espacio que genera la mayor parte de la producción de evidencias sobre educación. Especialmente preocupante es que tampoco se produce en ellas el mejor y más relevante conocimiento sobre la enseñanza y aprendizaje, ni sobre la profesión docente. Este conocimiento no logra influir suficientemente en los procesos de mejoramiento de la Formación Inicial ni desarrolla en los estudiantes de Pedagogía la cultura investigativa que es fundamental en una formación profesional de excelencia⁴⁶.

⁴⁵ En el referido Concurso FONDECYT 2005, fuera de los cinco proyectos presentados en el área de Pedagogía y Educación pero que no se generaron en escuelas de educación, hubo otros cuatro proyectos cuyo objeto es claramente educacional pero que se presentaron en otras áreas disciplinarias y desde entidades que no se dedican a la formación de docentes. En otros términos, de 14 proyectos aprobados sobre educación, sólo 5 se presentaron en el marco de escuelas de educación. Ver: CONICYT (2005).

⁴⁶ Citado de los Coloquios de Investigadores Educativos.



Por último, los déficits referidos pueden ser responsables, en buena medida, de la debilidad del saber pedagógico, de su falta de legitimidad en el mundo académico y del poco reconocimiento público de su centralidad.

1.5. Programas especiales de pedagogía
Existencia de un sistema de formación de profesores, especialmente de educación básica y parvularia, que no garantiza una formación de calidad conforme a los estándares requeridos.

La preocupación por la heterogénea calidad de la formación de profesores quedó establecida en el informe de la OCDE. Cifras estimativas⁴⁷ indican que más del 45% de la formación de profesores de enseñanza básica se estaría dando en programas que difieren en sus requisitos de entrada, duración y modalidad de estudio de los programas regulares que se imparten, los que exigen PSU rendida, tienen clases presenciales en horario diurno o vespertino y que duran 8 o más semestres.

Si bien estos programas de regularización surgieron para normalizar la situación de algunos docentes que ejercían sin título, la oferta de cursos no sólo se ha mantenido sino que ha crecido fuertemente, a pesar de que la situación que los originó fue superada. Su elevado número de alumnos indica claramente que cambió el perfil de la población atendida, la que hoy está constituida, fundamentalmente, por jóvenes o adultos sin experiencia docente.

Aunque hay diferencias entre ellos, en general se caracterizan por: los requisitos de ingreso son mínimos; la mayor parte de la docencia está a cargo de profesionales que no pertenecen al cuerpo académico regular de las universidades; los cursos se realizan en sedes especiales sin el equipamiento adecuado; se imparten en modalidad a distancia, semipresencial o presencial con clases realizadas durante los días sábado y, a veces, en períodos de vacaciones.

⁴⁷ No todas las instituciones informan la matrícula de los programas especiales. Los datos reunidos provienen de las siguientes fuentes: División de Educación Superior, Consejo Superior de Educación, Secretarías Regionales Ministeriales de Educación y Departamentos Provinciales.



Las características señaladas permiten abrigar razonables dudas sobre la calidad de estos programas, generándose un grave riesgo para el futuro de la educación chilena. La preocupación frente a esta situación ha sido planteada reiteradamente por el gremio docente, las organizaciones de estudiantes de pedagogía – quienes además ven en ellos una competencia desleal⁴⁸ - el Ministerio de Educación y los Decanos de las Facultades de Educación del Consejo de Rectores.

2. De los currículos de formación

Las instituciones formadoras deben superar la lógica de la fragmentación y el trabajo aislado, instaurando la lógica de la articulación y colaboración en la que los futuros docentes aprendan a trabajar en el tipo de institución abierta, dinámica y sinérgica que los documentos de las reformas de nuestros países propugnan⁴⁹.

2.1. El saber pedagógico

La conceptualización del saber pedagógico no es un eje articulador de la formación docente inicial

Las bases de la escisión entre teoría y práctica en el ejercicio profesional tienen que ver fundamentalmente con cómo se ha entendido lo que es el hecho educativo y la pedagogía: un arte, una técnica o una ciencia. De ella se derivan consecuencias para la definición de cuáles podrían ser los componentes de una base de conocimientos profesionales: conocimientos de contenidos de especialidad, pedagógicos, prácticos, sobre el estudiante, etc. Por el contrario, en la formación docente inicial encontramos que, al no existir una conceptualización compartida del saber pedagógico como eje articulador del currículo, se sigue trabajando en espacios fragmentados.

La relación entre la enseñanza y el aprendizaje se ha enriquecido con los aportes de diversas disciplinas contributivas, pero tiene una entidad epistemológica propia a la que este informe se refiere como *saber pedagógico*. Este saber es mucho más que su dimensión didáctica, está siempre situado y es por tanto siempre dinámico. Lo fundan otros saberes

⁴⁸ Estudiantes de Pedagogía de la IX región: "La Formación Pedagógica entregada en los cursos de Regularización, ¿Responden a los requisitos planteados por la Reforma Educacional al Ejercicio de la Profesión Docente?" Informe de Investigación, 2002.

⁴⁹ Pogrè, Paula y otros (2002).



que se articulan de modos diversos en la práctica pedagógica; a nuestro juicio, éstos son principalmente: a) el saber sobre cómo ocurre el aprendizaje en el ser humano, qué lo facilita y qué lo dificulta; b) el saber sobre el contexto histórico y general del grupo de estudiantes, de la escuela y su currículo, c) el saber sobre cómo facilitar un contexto interaccional adecuado en cada aula; es decir, el modo de relación profesor- alumno y alumno-alumno que se propicia y d) el conocimiento y comprensión del contenido de la especialidad y de su didáctica. El saber pedagógico requiere de los aportes de las neurociencias, de la socioantropología y de la psicología, entre otras disciplinas, para construirse y reconstruirse en la práctica pedagógica cotidiana, según la diversidad presente en cada grupo de estudiantes. El saber pedagógico, así entendido, se enfoca a relaciones interpersonales contextualizadas, que tienen peculiaridades y sentidos propios; esta interacción *es singular por* cuanto implica una recurrencia de esas interacciones por periodos prolongados de convivencia que le confieren un carácter formativo más allá de los contenidos curriculares. El saber pedagógico se dirige también a los fines últimos del hecho educativo y a la selección de los valores, actitudes y conocimientos que la sociedad desea legar a las nuevas generaciones.

Como es evidente, el saber pedagógico implica la integración de los aspectos mencionados; sin embargo, el análisis de las mallas de formación nos presenta un mapa en el que sigue predominando la organización del itinerario formativo sobre la base de la acumulación de actividades curriculares, sin vinculación entre sí. La realidad, en los distintos contextos de desempeño profesional, es heterogénea y dinámica, por lo que esta escasa vinculación no permite dar respuesta adecuada a preguntas como ¿qué necesita saber de la especialidad un profesor para enseñar en un nivel determinado del sistema? ¿Qué y cómo evaluar? ¿Qué competencias reflexivas, indagativas, comunicativas y de relaciones interprofesionales son más relevantes para esos contextos?. El saber pedagógico, para ser tal, debe dar respuesta a esas preguntas.

Se ha señalado también que no se releva suficientemente la importancia de “la experticia” sobre el aprendizaje que debiera ser consustancial a la profesión docente y enfatizado por tanto en la formación inicial, y también en la formación continua, dado el rápido avance de las ciencias; es decir, el conocimiento y la comprensión, por parte del profesor o profesora, de este fenómeno dinámico de transformación en la convivencia, que tiene



distintas particularidades según las distintas edades, contextos y experiencias previas.

2.2. Visión integral de la formación docente

Falta de articulación entre la formación pedagógica y la formación en la especialidad.

La falta de **articulación entre la especialidad y la formación pedagógica** es un problema persistente en todas las instituciones formadoras, con claras consecuencias en la estructura curricular y en las modalidades de evaluación. Si bien esta desarticulación es más fuerte en las carreras de Enseñanza Media, también ocurre en las de Educación Básica. En general, no se ha logrado que las instituciones formadoras y sus académicos asuman lo pedagógico como parte integrante de la formación de especialidad. Por lo anterior, la formación de especialidad y la formación pedagógica transcurren en líneas separadas, articulándose sólo esporádicamente en algunos momentos de la formación. Como se ha descrito anteriormente, esta situación se origina en parte debido a la falta de coordinación del proceso formativo que está a cargo de distintas unidades al interior de la institución y a la falta de relevancia del saber pedagógico como eje articulador del proceso formativo. En este contexto, el joven estudiante de pedagogía se enfrenta a una situación ambigua: ¿ser biólogo o ser profesor de biología? ¿ser músico o ser profesor de música?

2.3. Atención a la diversidad

La atención pedagógica a la diversidad no es un eje curricular en la formación docente inicial

Producto de una sociedad que presenta profundas brechas sociales y culturales, con una clara tendencia a la segmentación y discriminación hacia las diferencias, la profesión docente enfrenta hoy en día una amplia variación de los contextos de desempeño, sin la necesaria preparación que le permita valorar esas diferencias y disminuir la tendencia a la segmentación social. Lo anterior hace sustantiva la capacidad de entablar una relación dialógica que facilite a los niños y jóvenes un acceso equitativo al aprendizaje a partir de la valoración de sus propios códigos socioculturales, lo que demanda una profunda comprensión de las



interacciones pedagógicas en marcos culturales locales (urbano/rural, cultura popular/cultura de elite entre otros) y en segmentos y dimensiones culturales específicos (cultura de los pueblos originarios, cultura juvenil, lenguajes de los medios masivos de comunicación e información entre otros). Si bien la pedagogía es un espacio privilegiado para estructurar un campo de producción de conocimientos que responda a los distintos estilos de aprendizaje, experiencias y construcciones de mundo producto de los modos de vida particulares de los estudiantes, la atención pedagógica a esta diversidad no es considerada suficientemente en la formación docente inicial.

Además, los niños y jóvenes con necesidades educativas especiales están siendo integrados a los distintos niveles del sistema educacional regular, sin embargo, la Formación Inicial no está preparando a los futuros docentes para atender estas necesidades en el marco del currículo nacional, con la excepción de la formación de profesores de educación diferencial.

2.4. Profesores de Enseñanza Media Técnico Profesional **La formación inicial no se ha hecho suficientemente cargo de la formación de profesores para esta modalidad.**

Lo que la Reforma propone para la EMTP presupone un tipo de docente de especial complejidad ya que el mismo profesional ha de ser competente tanto en las técnicas y tecnologías que enseña, como en los requerimientos didácticos y pedagógicos propios de su labor de docente. Y a ello se suma una cierta familiarización con el mundo productivo y laboral en el que están vigentes esas tecnologías que enseña.

Esta demanda se desencuentra, sin embargo, con el hecho de que un importante número de los docentes llegan a la EMTP después de haber concluido estudios de nivel técnico superior, nivel en donde la responsabilidad de la enseñanza está más en manos de instructores que de docentes profesionales. Por su parte, la formación inicial de docentes para la EMTP está aún en proceso de articulación creciente con las demandas de un nuevo perfil de ingreso, como de egreso, del docente para la EMPT. En este contexto, se abre un campo nuevo de producción pedagógica y curricular que ha de acoger equilibradamente los



requerimientos de la formación general propia de la docencia en Enseñanza Media y los de la formación específica, propia de la EMTP.

2.5. Nuevas demandas para la formación inicial

Debilidades en las escuelas de educación para acoger nuevas demandas para la formación inicial docente.

Durante los últimos años se han constituido diversas Comisiones destinadas a generar debates y propuestas relacionadas a temáticas de diversa índole. Entre estas Comisiones destacamos a las siguientes: *Comisión sobre Educación Sexual, Comisión para el desarrollo y uso del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación, Comisión sobre Educación Especial y Comisión sobre Formación Ciudadana*. Todas ellas tienen mensajes muy explícitos hacia las Escuelas de Educación y a la Formación Inicial Docente.

La **Comisión sobre Educación Sexual** solicita: *“asegurar la incorporación de la Educación sexual en el currículo de Formación Inicial de docentes en las Universidades chilenas que imparten las carreras de Pedagogía”*. Y ello, entre otras razones, por cuanto *“...al revisar las líneas de acción planteadas en la Políticas del año 1993, se puede observar que aún queda una serie de pendientes. Algunos de ellos son la incorporación sistemática del tema de la sexualidad humana en la Formación Inicial Docente...”*

Una apreciación similar se desprende de la lectura del Informe de la **Comisión sobre Educación Especial** cuando afirma que: *“...al igual que en otros países del mundo, una de las principales barreras para la atención de las necesidades educativas especiales es la Formación Inicial Docente que han recibido los profesores de la educación regular, la cual no los ha preparado para atender la diversidad en el marco del currículo nacional.”* Por lo mismo, se solicita que la formación inicial, en general, incorpore *“conocimientos y estrategias para educar en diversidad y atender las necesidades educativas especiales”*; así como *“temáticas sobre prevención, diagnóstico y atención de la discapacidad”*.

No muy diferentes son las aproximaciones que hace la **Comisión de Formación Ciudadana**. En efecto, dicha comisión constató que *“tanto en el currículo de la formación inicial de profesores de educación básica,*



como en el de profesores de educación media, no existía un foco específicamente definido para la "educación cívica" o "formación ciudadana".

Más adelante afirma que: "La formación ciudadana que imparte el sistema escolar depende, quizás más que de ningún otro factor, de la preparación de su profesorado, sea en su formación inicial como en las prácticas de desarrollo profesional continuo." Por lo mismo, a la formación inicial se le solicita la realización de "cursos especiales de conocimientos y habilidades requeridas para formar ciudadanos activos Chile-hoy," puesto que "hay requerimientos más exigentes de conocimiento y apreciación de la política democrática y más altas exigencias pedagógicas para motivar este aprendizaje"

La **Comisión SIMCE** también plantea demandas a la Formación Inicial Docente, sobre todo cuando confirma que la información recogida "sobre la atención destinada en los programas de Formación Inicial al análisis de las mediciones nacionales e internacionales y su aprovechamiento para la práctica pedagógica o para el análisis de la realidad educativa nacional, muestran que los programas de Formación Inicial no abordan de modo sistemático este tema (...) Por ello, la Comisión aspira a que los futuros docentes tengan una cultura evaluativa, para lo cual es necesario incorporar en la malla curricular cursos relacionados con el uso de los resultados de mediciones externas."

Frente a las demandas señaladas, las Escuelas de Educación pueden verse superadas y tensionadas, sea por problemas de recursos profesionales y financieros, sea por problemas de visiones pedagógicas, formativas o curriculares.

3. De los actores

Las políticas educativas orientadas principalmente al incremento de los insumos y a introducir cambios en aspectos estructurales de los sistemas educativos han resultado ser insuficientes para promover transformaciones en las prácticas pedagógicas de los docentes y mejoras sustantivas en el



aprendizaje de los estudiantes. Es necesario pasar ahora a políticas que consideren más profundamente a los actores que constituyen y hacen posible la existencia y el funcionamiento de las estructuras y de los sistemas sociales. Es fundamental atender a la dimensión subjetiva del proceso pedagógico. Reconocer la importancia de esta dimensión en los fenómenos sociales plantea nuevos problemas a la teoría y a la acción política⁵⁰.

3.1. Profesores formadores de docentes **Ausencia de políticas efectivas de desarrollo profesional para los formadores de profesores**

A pesar de los esfuerzos realizados en los últimos años por fortalecer la preparación académica de los formadores, no es posible señalar que en todas las instituciones formadoras existan cuerpos estables y cercanos a la temática pedagógica propia de la formación de profesionales para la docencia escolar⁵¹. Los estudiantes de pedagogía todavía perciben que una parte importante del discurso de muchos de sus profesores no es coherente con sus prácticas de aula; el formador habla de constructivismo y de evaluación dinámica, y ello no se refleja en su acción pedagógica; es decir, su visión epistemológica acerca del aprendizaje no se ha modificado en lo sustantivo y pareciera seguir en la línea en la que fue formado⁵².

La necesaria reconstrucción de los saberes, la construcción de la autonomía y el desarrollo de la capacidad reflexiva de los formadores de docentes, se ven afectados por políticas institucionales que merman sus aspiraciones académicas y desincentivan su propio desarrollo profesional y el de los formadores noveles quienes no cuentan con el apoyo adecuado para desplegar sus competencias en un campo laboral nuevo que tiene sus propias características y demandas. Este problema se relaciona también con la valoración que al interior de las instituciones tiene la tarea de formar profesores.

⁵⁰ UNESCO/PRELAC (2005); Tedesco, Juan Carlos (2004).

⁵¹ Ávalos, Beatrice (2004).

⁵² Ferrer, J. G. et al (2001); Ibáñez et al. (2002; 2003); Sánchez, V. (2001); Rival, H. (2005)



3.2. Los estudiantes de pedagogía

La formación docente inicial no se hace cargo de las representaciones y habilidades de entrada de los estudiantes

Los diferentes programas de formación docente inicial, por lo general, desatienden los procesos internos vinculados con el aprendizaje de los estudiantes de pedagogía, tales como las representaciones, las creencias y conocimientos que ellos construyen con anterioridad a su ingreso a la carrera, especialmente durante su experiencia escolar. Las evidencias muestran que los programas de formación pocas veces logran incentivar la autonomía y la toma de conciencia de los estudiantes sobre sus procesos de formación.

Si a esto agregamos las debilidades en el manejo de habilidades de lenguaje y matemáticas, indispensables para su proceso de aprendizaje y ejercicio profesional, las bajas expectativas que los formadores de docentes tienen de los estudiantes y la disminución de las exigencias académicas para retener la matrícula, se pone en riesgo una formación de calidad, a la altura de las exigencias actuales y el logro de los aprendizajes esperados por la sociedad.

3.3. Profesores principiantes

Ausencia de apoyo al profesor principiante en su inserción al campo profesional para dar inicio a un proceso de formación continua

El sistema de educación superior en nuestro país forma a los docentes hasta que reciben el título profesional y retoma este proceso cuando los docentes acceden a cursos de formación continua. Entregar un apoyo sistemático a los profesores principiantes para el tránsito desde la institución formadora hacia la cultura escolar, desde la propia escuela, le ayudaría a realizar los ajustes necesarios en sus primeras experiencias de ejercicio profesional, a través de procesos de autorregulación que constituyen un aspecto clave en el ejercicio docente y, al mismo tiempo, introducir mejoras efectivas en su realidad educativa, a partir de la comprensión de lo que éstas significan para el aprendizaje de los alumnos de parte de quienes son integrantes de esa cultura escolar y apoyan el proceso.



Ello requeriría no sólo el intento de afectar a este grupo particular, sino de generar condiciones que permitan que la escuela y todos aquellos vinculados a ella se incorporen en lógicas de aprendizaje profesional continuo, que favorezcan que sea la institución la que aprende, y que una evidencia de ello sea la forma como se apoya y trabaja con los profesores que se insertan en su espacio. Ello podría implicar entre otros aspectos: favorecer el trabajo colaborativo entre profesores principiantes y profesores experimentados a través de instancias que promuevan y faciliten el desarrollo de unos y otros; favorecer la relación entre las instituciones de formación inicial y la institución escolar a través de la generación de redes de apoyo entre diferentes actores involucrados con profesores principiantes, como una forma de retroalimentar el necesario diálogo entre conocimiento teórico y conocimiento práctico⁵³.

⁵³ Ver comentario sobre propuesta para un sistema de inducción, en nota a pie de página N° 37.



CAPÍTULO CUARTO PROPUESTAS DE POLÍTICAS DE FORMACIÓN DOCENTE

Elaborar un diagnóstico y anticipar tendencias en la formación de profesores, exige considerar los cambios en la sociedad contemporánea. Lo anterior implica analizarla con especial cautela dado que buena parte de la producción de conocimientos sobre esos escenarios proviene de analistas que ponen su atención casi exclusivamente en la dinámica de los países más desarrollados. Es fundamental comprender que, si bien compartimos procesos de modernización cada vez más similares, los contextos específicos obligan a elaborar recomendaciones que recojan en lo posible evidencias específicas de la realidad local.

En este apartado se entregan algunos **lineamientos y sugerencias para la formulación de políticas** para la Formación Inicial de Docentes, que abarquen tanto los ámbitos del currículo, como la gestión en las instituciones formadoras y sus actores. La Comisión aspira a que las siguientes recomendaciones sean acogidas por quienes tienen las atribuciones para implementar las líneas de acción que permitan concretarlas, con el objeto de ser la base de una *Agenda de Trabajo* para los próximos 10 años, a saber: **Rectores, Decanos, Directores, académicos formadores del área pedagógica y de las disciplinas, Ministerio de Educación, sostenedores públicos y privados, organizaciones docentes, estudiantes de pedagogía y otros actores.**

Sin perjuicio de la autonomía de cada institución y dado el rol estratégico que el Estado le asigna a la Educación como herramienta básica de desarrollo del país, la Formación Inicial de Docentes debe contar con políticas de desarrollo específicas, concertadas entre el Ministerio de Educación y todos los actores que se involucren en el proceso educativo a través del tiempo, las cuales permitirían establecer mecanismos de aseguramiento de la calidad de la formación y del desempeño profesional.



1. Posicionar a la Pedagogía en el debate nacional e institucional en tanto disciplina que debe orientar y articular la necesaria innovación en la Formación Inicial Docente

Los antecedentes recogidos por esta Comisión le permiten concluir, en primer lugar, que es necesario y urgente innovar y mejorar las propuestas actuales en la Formación Inicial Docente; y, en segundo lugar, que la **Pedagogía**, en tanto disciplina, no goza de una adecuada valoración y comprensión por parte de la opinión pública y otros actores relevantes de nuestra sociedad. En efecto, la complejidad de lo pedagógico se percibe tenuemente y predomina una mirada simplista e instrumental de ella. El desarrollo de esta disciplina, sin embargo, requiere de resignificaciones y actualizaciones conceptuales que le permita hacerse presente de un modo distinto en el debate nacional y en el debate intra e inter universitario. A juicio de la Comisión, se debe poner el énfasis en la centralidad de la Pedagogía, para que sea esta disciplina la que oriente y articule las innovaciones necesarias en la Formación Inicial Docente. En lo particular, esta Comisión propone:

- ◆ Implementar, fomentar y afianzar un programa de **trabajo conjunto** (MINEDUC, instituciones formadoras, sostenedores, Colegio de Profesores) cuyo objetivo sea la articulación organizada de las carreras de pedagogía en el país, como un sistema en sí mismo fundado en la disciplina pedagógica, de modo de asegurar la *calidad y pertinencia* de la formación, la *movilidad* estudiantil y académica, la *internacionalización* de las instituciones formadoras y un mejor aprovechamiento de los recursos académicos, tecnológicos y de infraestructura de las instituciones. Este trabajo conjunto deberá establecer los **lineamientos básicos comunes** a la formación pedagógica y profesional de los y las docentes que requiere la sociedad.



En consonancia con lo anterior, esta mirada sistémica, nacional y centrada en la relevancia de la Pedagogía, debe ir acompañada por un fuerte desarrollo **intrauniversitario** ya que, para esta Comisión:

- ◆ Es necesario que la formación de profesores tenga la debida relevancia dentro de la estructura de las instituciones formadoras y que las distintas instancias académicas que intervienen en el proceso formativo se vinculen de manera orgánica y permanente. Las universidades deben **articular** en su interior todas las unidades que forman profesores bajo una misma orientación y coordinación institucional.

2. Crear las condiciones para que las Escuelas de Educación asuman una mayor responsabilidad en la construcción de nuevos conocimientos pedagógicos y educacionales

El sistema educativo actual es muy dinámico y vive procesos de reformas e innovación permanentemente. La Pedagogía, por su parte, se encuentra con nuevas preguntas y nuevos aportes desde diversas disciplinas. Este dinamismo permanente requiere de instituciones y de políticas públicas audaces y en constante actualización. Lo que está sucediendo en el terreno de la Pedagogía y en el terreno del sistema educativo requiere de estudios e investigaciones. Las respuestas de ayer ya no son suficientes y las nuevas se demoran en aparecer.

En este contexto cambiante, le corresponde a las Escuelas de Educación asumir las nuevas demandas pedagógicas y generar iniciativas para responder a los requerimientos emergentes del sistema educativo. Por ello, esta Comisión propone que:

- ◆ Las escuelas de educación y las unidades formadoras de profesores deben hacerse cargo de una mayor responsabilidad en la construcción de nuevos conocimientos pedagógicos y educacionales, asumiendo el liderazgo de la **investigación** en el área, creando así las condiciones para la construcción de nuevo conocimiento pedagógico y educacional; y favoreciendo el **trabajo**



interdisciplinario respecto a problemáticas relevantes y pertinentes. Específicamente, deben impulsar y financiar investigaciones sobre los procesos de formación docente y sus resultados, en todas sus dimensiones: institucional, curricular, personal y de procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula.⁵⁴

En el terreno de las necesarias innovaciones curriculares en la Formación Inicial Docente, esta Comisión destaca las siguientes sugerencias:

- ◆ Lograr un adecuado **equilibrio y articulación** entre contenidos de formación general, de *formación pedagógica* y de la especialidad o dominio disciplinario correspondiente. Para ello, es fundamental determinar **qué y cuánto** de la disciplina es necesario manejar para enseñar en los distintos niveles del sistema; se requiere que las instituciones colaboren entre sí para desarrollar un trabajo que permita tener una base común en este aspecto.
- ◆ Propiciar espacios de reflexión y de producción de conocimientos para consensuar **ejes fundamentales** que permitan superar la división actual entre la formación de especialidad y la formación pedagógica y avanzar en la construcción de un currículo integrado que contemple la necesaria articulación entre teoría y práctica. Se requiere una comprensión cabal de la dimensión pedagógica y didáctica en la formación de especialidad del profesor.
- ◆ Para el caso de las carreras de Pedagogía Básica es altamente recomendable la formación con menciones disciplinarias y didácticas para un determinado sector o subsector del currículo en el segundo ciclo básico. Igualmente, es aconsejable considerar una posible especialización para el primer ciclo básico y un dominio de la articulación con el nivel de Educación Parvularia.

Así como se impone progresivamente un manejo cada vez más especializado de los niveles educativos y de las disciplinas a enseñar, así también se hace necesario la especialización en la complejidad propia de

⁵⁴ Para esta tarea será un gran aporte el nuevo fondo para la investigación educacional anunciado por el Ministro de Educación. Los participantes en el Encuentro solicitaron que dicho fondo esté efectivamente disponible para facultades y escuelas de educación, mediante licitaciones o convocatorias sobre temas pertinentes al informe, a cargo de una institución como el CPEIP.



la *Enseñanza Media Técnico Profesional* y en los llamados *Objetivos Transversales* de las propuestas curriculares de la actual Reforma. Por ello, esta Comisión estima que:

- ◆ Es necesario generar políticas de Formación Inicial y definición de perfiles para **los docentes de enseñanza media técnico profesional (EMTP)**, válidos para cualquier ámbito de la educación técnica y la capacitación, con el fin de aumentar las posibilidades de contratación de personal idóneo en los niveles medios, postmedios y para el desarrollo de la capacitación laboral. Adicional a las propuestas de pregrado existentes para la formación de los docentes de la EMPT, se hace necesario complementarlas con nuevas propuestas en las que los futuros docentes técnicos procedan de una formación ligada al nivel técnico superior (Centro de Formación Técnica o Instituto Profesional) y que, por ello, posean un conocimiento más amplio y actualizado del mundo productivo. Ambas estrategias deben cautelar el desarrollo de competencias de orden pedagógico. El profesor ideal para la Educación Media Técnico Profesional, sin dudas, es aquel que cuenta con formación técnica, experiencia en el mundo laboral y formación pedagógica.
- ◆ Las Escuelas de Educación deben acoger, con apertura y responsabilidad, las demandas y llamados realizadas por otras Comisiones consultivas en sus recientes informes (referidos más arriba). Las cuatro Comisiones apelan a la Formación Inicial Docente de distinta manera. *La Comisión sobre Integración y Educación Especial* propone un objetivo muy preciso al señalar que se debe: *“Propiciar un trabajo conjunto con la Universidades e Institutos Profesionales que imparten las carreras de Pedagogía para que éstas incluyan en sus mallas curriculares conocimientos y estrategias para educar en la diversidad y atender las necesidades educativas especiales.”*

En un sentido similar se pronuncia la *Comisión sobre Formación Ciudadana* al invitar *“... a las instituciones formadoras de profesores a hacer suyo el diagnóstico de este Informe y, a partir del mismo, examinar los currículos*



de la formación inicial... La formación de los futuros docentes debiera tener, a juicio de la Comisión, un foco mucho mayor y explícito que en la actualidad, en el conocimiento y habilidades necesarias para dirigir con confianza e impacto, las oportunidades de formación ciudadana ofrecidas a los alumnos”.

3. Construir un sistema de Formación Docente articulado con el desarrollo profesional continuo, en donde la Formación Inicial sea uno de sus componentes

Esta Comisión estuvo permanentemente problematizada por el hecho que, por una parte, para entender la Formación Inicial Docente en el país, se hace necesario mirar la situación general de los docentes; por otra parte, para hacer cambios sustantivos en la situación docente, es fundamental focalizar la mirada en la Formación Inicial. Este Informe es el reflejo de esta tensión tal como lo reconocemos en la Introducción, pero también hace un llamado a **mirar sistémicamente** la Formación Inicial Docente y a instalar esta mirada en el conjunto de las nuevas iniciativas que se generen en el corto y en el mediano plazo. Esta Comisión, por su parte, ha sido informada de la existencia de otros esfuerzos destinados a levantar programas de *apoyo al profesor principiante*, y destinados a generar las bases para una *Carrera Profesional Docente*. Por ello esta Comisión sugiere:

- ◆ Promover la **coordinación** de la Formación Inicial con la formación permanente de los docentes y con otras iniciativas innovadoras, relacionando el trabajo en formación inicial con las acciones de formación continua, mediante alianzas estratégicas con los diversos actores involucrados en el proceso educativo (MINEDUC, instituciones formadoras, sostenedores, Colegio de Profesores).



- ◆ Levantar una propuesta de **carrera profesional docente** lo suficientemente sólida, coherente y atractiva, para incentivar la permanencia de los educadores en el sistema y atraer a los **mejores estudiantes** de las nuevas generaciones hacia un nuevo y estimulante camino para su desarrollo personal, laboral y profesional.
- ◆ Hacerse cargo **sistémicamente** de las diversas situaciones generadas durante los **primeros años del ejercicio profesional docente**, levantando programas de apoyo y normativas especialmente diseñadas para tal propósito. Ni los centros de formación docente, ni el MINEDUC, ni las escuelas, pueden desentenderse de las complejidades de esta etapa, del impacto que ésta tiene en la calidad de la nueva docencia que se instala y del alto riesgo de deserción del profesor principiante que no es acogido por el sistema.

4. Ampliar en profundidad y en extensión el necesario vínculo entre la realidad escolar y la Formación Inicial Docente

La Formación Inicial Docente ha ido incorporando gradualmente un acercamiento hacia los establecimientos educacionales más allá de la tradicional *Práctica Profesional*. Se le reconoce al Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente haber contribuido fuertemente en esta dirección. La relevancia de este vínculo ya no está en cuestión, por lo que corresponde ahora trabajar en él más en profundidad y sistémicamente. En este terreno, la Comisión releva las siguientes recomendaciones:

- ◆ Crear **vínculos** estrechos y permanentes entre las instituciones formadoras de docentes y los establecimientos educacionales de las respectivas regiones y localidades con el propósito de favorecer el desarrollo mutuo y contribuir específicamente a la formación continua de los docentes en ejercicio. Se pretende así concentrar las prácticas de los estudiantes y coordinar un adecuado seguimiento de ellas, estableciendo redes entre universidades y escuelas, con apoyo



ministerial, que permitan prestar asesorías y contribuir a la formación continua de los docentes del sistema escolar.

- ◆ Estructurar una **relación** permanente con la **realidad escolar** a través de las prácticas de los estudiantes de pedagogía. *Las prácticas* de los estudiantes de pedagogía en los distintos momentos de su carrera son un elemento central de su proceso formativo y constituyen un eje articulador de la formación de la especialidad y la formación pedagógica. Del mismo modo, encauzan la relación universidad-escuela, por lo que es necesario, por parte de las instituciones formadoras, atender preferentemente la gestión de su supervisión, considerando un tiempo adecuado para esta tarea y el reconocimiento académico a los profesores guías de las instituciones escolares. Por parte de los establecimientos escolares, se requiere mejorar los mecanismos que favorezcan un mejor aprovechamiento de esta relación tanto para el perfeccionamiento de sus profesores como para la incorporación de innovaciones que estos procesos de práctica deberían generar.
- ◆ Evaluar críticamente las *prácticas*, las que de manera más o menos generalizada, hoy en día contemplan una vinculación con los contextos y desempeños reales de la profesión de manera temprana. Ellas son parte del desarrollo e integración de las dimensiones descritas, por lo que resulta necesario pensarlas en esa perspectiva; es decir, como instancias de reflexión y construcción de *saberes profesionales* a partir de una relación intensa con los centros educativos, que es desde donde se construye un conocimiento práctico de la profesión guiado por los formadores de profesores y en estrecha relación con la base de conocimientos que cada institución entrega con su sello particular.
- ◆ Es altamente recomendable que entre los formadores de docentes exista una experiencia directa de práctica pedagógica en el ámbito escolar, pues ello facilita la orientación del proceso formativo de sus estudiantes de pedagogía. Para el logro de lo anterior, se recomienda, primero, generar **espacios de articulación** entre centros formadores y escuelas en los que se



involucren directamente los académicos; y segundo, incorporar en los equipos formadores a docentes de aula de excelencia que aporten su conocimiento pedagógico y experiencia.

5. Contribuir, desde la Formación Inicial, al desarrollo del protagonismo docente y del liderazgo pedagógico, necesarios para la labor profesional en las escuelas y liceos

Mirada la *Formación Inicial Docente* como parte de un prolongado proceso de *Formación Continua* y observando las expectativas de las escuelas hacia sus profesores, la Formación Inicial debe hacerse cargo, desde el primer año, de formar para el protagonismo docente y para el *liderazgo pedagógico*. Ambas cualidades profesionales se aprenden, se ejercen y se perfeccionan en el trabajo cotidiano. Poner el énfasis en la formación temprana de estas cualidades supone una cierta perspectiva curricular. Esta Comisión comparte la visión de que una propuesta curricular de Formación Inicial debe hacerse cargo de **tres dimensiones de la formación**, expresadas en capacidades *personales, de conocimientos y procedimentales*.

Las *capacidades personales* hacen referencia al sí mismo, a la construcción de la identidad profesional, al trabajo con las creencias, con la vocación, en una dinámica de reflexión permanente sobre el propio proceso de constitución como profesional de la docencia. Las *capacidades relacionadas con el conocimiento* dicen relación con el fortalecimiento de dos grandes áreas del saber que se deben articular e integrar de manera práctica en el desempeño profesional; nos referimos a la formación en una o más disciplinas vinculadas al curriculum escolar; y la formación orientada a fortalecer la formación teórica sobre una epistemología del *acto pedagógico*, enriquecida por la reflexión y la investigación educativa, que permita sostener con la misma fuerza que en la formación de especialidad, una arquitectura base del conocimiento del acto/relación pedagógica. La *tercera dimensión* se vincula con el saber hacer, con lo procedimental de la profesión. Ello implica identificar con mucha claridad qué es lo realmente necesario para ejercer la profesión desde el punto de vista de las destrezas profesionales. En relación con todos estos aspectos,



la creatividad, el manejo emocional, el liderazgo y la capacidad de estructuración de los procesos de enseñanza-aprendizaje son fundamentales como herramientas de desempeño y desarrollo profesional.

Por ello, esta Comisión sugiere:

- ◆ Que las carreras de pedagogía focalicen en forma estratégica el fortalecimiento del **protagonismo docente** en el cambio educativo, para que respondan a las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes, incorporando en el proceso de formación inicial el *desarrollo profesional y humano*, como también otros factores que determinan su desempeño profesional.
- ◆ Considerar diversas alternativas institucionales y curriculares que articulen la formación para el protagonismo y el liderazgo docente en el cambio educativo con el **protagonismo del estudiante** de Pedagogía durante su período de Formación Inicial.
- ◆ Considerar en la planificación curricular el dinamismo de la realidad actual y los posibles escenarios en que se desempeñará el futuro profesional de la educación, especialmente los desafíos que implica el trabajo docente en áreas de pobreza y marginalidad, así como la **diversidad** de la población estudiantil de todas las edades y la atención educativa extra escuela. La comprensión de la diversidad como distintas configuraciones de mundo de los estudiantes, debería ser un elemento transversal en todos los currículos de formación inicial.

Lo anterior tensiona a las Escuelas de Educación en la medida en que no se está suficientemente preparado para hacerse cargo de formar estas competencias complejas en sus estudiantes. Dados los pocos semestres de Formación Inicial y la complejidad de esta tarea, así como su relevancia, esta Comisión sugiere:

- ◆ Establecer **requisitos de ingreso** más exigentes ya que la calidad académica de los estudiantes que ingresan a las carreras de pedagogía es un factor importante de una formación docente de calidad. Es necesario continuar otorgando estímulos a estudiantes destacados de Enseñanza Media que deseen ingresar a estudiar Pedagogía. Asimismo, durante la formación es



indispensable desarrollar las habilidades básicas de los estudiantes, así como mayores capacidades investigativas que favorezcan la acción innovadora y la necesaria responsabilidad social y ética profesional del futuro educador o educadora.

6. Instalar en las Escuelas de Educación una carrera académica y docente en consonancia con su propuesta curricular

Tal como se reconoce la relevancia del profesor en el logro (o en el no logro) de los aprendizajes de sus alumnos en la escuela y el liceo, así sucede con los *formadores de formadores*. Los y las docentes en las Escuelas de Formación Inicial tienen esa enorme responsabilidad. Las Escuelas de Educación y sus instituciones deben, por tanto, considerar esta realidad en sus diseños institucionales. Para esta Comisión, los siguientes aspectos revisten capital importancia:

- ◆ Propiciar la *formación de formadores* orientada a conformar, en el más breve plazo posible, un mayor número de **cuerpos docentes universitarios** suficientemente preparados para conducir procesos formativos pertinentes a la realidad cambiante de nuestro tiempo, quienes deberán equilibrar las capacidades de interacción con grupos humanos diversos, con el dominio de saberes que soportan y dan sentido a la interacción entre profesores y alumnos/as en el aula. En un horizonte que dé cierta estabilidad a los **proyectos formativos**, se hace necesaria la conformación de equipos de formadores con núcleos fuertes de investigación y estudio sobre las condiciones más adecuadas para producir aprendizajes profesionales sobre la docencia. Esto requiere de la preparación de académicos especializados, tanto en el conocimiento de los contextos reales de desempeño docente, como en el dominio de dispositivos necesarios para transformar a estudiantes que en su mayoría recién finalizan su educación secundaria, en pedagogos profesionales.



- ◆ Las instituciones formadoras deberán promover una profunda renovación de sus cuerpos académicos con el objetivo de lograr una actualización acorde con la rápida evolución del conocimiento tanto de las disciplinas del currículo escolar como de la pedagogía. Ello implica ampliar las oportunidades de **perfeccionamiento** de los docentes universitarios, contar con un sistema de evaluación del desempeño de los formadores y facilitar el retiro de los docentes en edad de jubilar para abrir camino a nuevos académicos⁵⁵. Asimismo, se estima necesario propiciar la contratación de académicos por jornadas completas para favorecer la existencia de una comunidad académica comprometida y la realización de otras actividades además de la docencia, tales como tutorías, extensión e investigación.

- ◆ Actualizar o crear reglamentos internos que aseguren apoyo a los *académicos noveles* en su inserción a la tarea formativa, incorporándolos a actividades de investigación y extensión conducidos por académicos experimentados.

- ◆ Considerar que la opción de **fortalecimiento de los cuerpos académicos** de las facultades y escuelas de educación no pasa solamente por la realización de postgrados sino que, además, por la generación de una masa crítica de conocimientos sobre el entorno en tres dimensiones: *el sistema educativo, las dinámicas socioculturales y las dinámicas económico-laborales*. Estas dimensiones del entorno debieran nutrir de informaciones y conocimientos que permitan conducir los procesos de aprendizaje profesional.

⁵⁵ "La renovación académica en las carreras de pedagogía hoy es posible en las 16 universidades estatales. De acuerdo a la Ley, aprobada este año, que les otorgó facultades financieras, estos planteles podrán otorgar un bono especial de un mes por año de servicio con tope de once meses, a los funcionarios a contrata o de carrera, que tengan más de 65 años (en el caso de ser hombre) y 60 años (en el caso de ser mujer), y que comuniquen su decisión de renunciar en forma voluntaria." Discurso del Ministro de Educación en el Encuentro Nacional Propuestas de Políticas para la Formación Docente en Chile, realizado en la Universidad Metropolitana el 6 de octubre de 2005.



- ◆ Las Escuelas de Educación deben asumir que el fortalecimiento de las competencias de los académicos involucrados en la formación de profesores requiere del desarrollo de estrategias de diverso tipo para la generación de esa masa crítica de saberes necesarios para el mejoramiento de estos procesos formativos. Para este efecto se hace necesario considerar elementos como: **a)** el fortalecimiento de competencias para conducir procesos de reflexión personal y grupal sobre la *identidad profesional* que se comienza a construir en el proceso de formación; **b)** la generación de núcleos de académicos que problematicen, desde la investigación y vinculados con las escuelas, los desafíos en la construcción de didácticas ligadas a los saberes curriculares vigentes; **c)** la transversalización de conocimientos sobre las múltiples dimensiones del aprendizaje de una profesión, promoviendo el trabajo interdisciplinario.

7. Explorar nuevas formas, y mejorar las existentes, orientadas al aseguramiento de la calidad de la Formación Inicial Docente desde la perspectiva de nuestro país

El *Derecho a la Educación* y los *Derechos de la Infancia* están en la base del sistema educativo. Todo lo que suceda en él, la evaluación de sus resultados, la responsabilidad de sus actores, la generación de innovaciones, debe ser jerarquizado y priorizado desde la perspectiva de estos derechos de los que el Estado es su principal garante. Por esta razón, al Estado le compete la máxima responsabilidad en la calidad de la educación que reciben nuestros niños y niñas, junto a otros actores (escuelas, docentes, instituciones formadoras de profesores, etc.) que tienen, por cierto, altos grados de responsabilidad.

Los antecedentes expuestos en este Informe explicitan la situación actual en términos de responsabilidades y potestades de unos y otros actores. Para esta Comisión es estratégicamente relevante continuar con los instrumentos que se han ido instalando durante estos últimos años y explorar nuevas fórmulas que subordinen a los actores e instituciones, como al Estado y los sostenedores, al *derecho a una educación de calidad para todos y todas*. Por ello, esta comisión propone que:



- ◆ Las instituciones formadoras desarrollen procesos de **autoevaluación**, considerando en su gestión institucional mecanismos de aseguramiento de la calidad de la formación que imparten, dando cuenta de los logros alcanzados en las instancias que correspondan y rindiendo, periódicamente, cuenta pública de los logros alcanzados.
- ◆ Las instituciones formadoras deben apoyar decididamente la creación legal de un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior y, especialmente, la **acreditación** obligatoria de las carreras de Pedagogía. Adicional a ello, deben asumir los resultados de la acreditación, destinando recursos y medios para garantizar la superación de los problemas detectados y fortaleciendo los aspectos que inciden en la mejor calidad de la formación que ofrecen.
- ◆ Crear mecanismos de *aseguramiento* del desempeño *de calidad docente* de los formadores de formadores en períodos determinados, basados en la evaluación del formador y en evidencias de procesos efectivos de actualización, perfeccionamiento, producción e investigación acción realizados.
- ◆ Considerar los **Estándares para la Formación Inicial Docente y el Marco para la Buena Enseñanza** como referentes para orientar el currículo de formación. Debiera ponerse especial atención en el desarrollo de habilidades básicas de cada estudiante al momento de su ingreso y a la inclusión transversal y evaluable del desarrollo de competencias reflexivas, críticas, comunicativas y de creación e innovación.
- ◆ Abrir una discusión sobre la posibilidad de crear un mecanismo de **habilitación o certificación** de las competencias de los nuevos docentes como requisito para su contratación en el sistema escolar subvencionado. Un mecanismo de este tipo sería particularmente importante para el caso de egresados de programas especiales y para quienes quieran reinsertarse en la docencia. La discusión debe considerar el Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional de los docentes en



ejercicio y los programas de inducción o apoyo a profesores principiantes que se puedan establecer.

Los requerimientos de profesionales de la educación por parte del sistema educativo conducen, a veces, a desequilibrios con relación a las ofertas de formación de calidad de esos profesionales. Generado este desequilibrio, se evidencia que la autonomía de las instituciones formadoras, así como el rol subsidiario del Estado en estos temas, pone en tensión al sistema e impone la búsqueda de regulaciones de nuevo tipo que permitan articular ambos intereses. Por ello esta Comisión sugiere:

- ◆ Poner término a los *programas especiales* destinados a personas que sólo hayan cursado cuarto año de enseñanza media y no tengan experiencia docente prolongada y certificada. Ello no implica la eliminación de programas dirigidos a profesionales o licenciados en distintas áreas disciplinarias relacionadas con el currículo escolar, especialmente en los casos en que existe escasez de docente como también en especialidades emergentes. Por el contrario, este tipo de programas deben ser estimulados, pero cautelando la adecuada profundidad, rigurosidad y pertinencia de la formación pedagógica.
- ◆ Para el caso de programas de *regularización* destinados a personas con experiencia docente previa, éstos deberán tender a reducirse dada la superación del problema que los originó. Cuando, excepcionalmente, deba mantenerse un programa de este tipo deberá asegurarse la calidad académica, ofreciendo mallas curriculares equivalentes en su exigencia a las que rigen en los programas regulares. Asimismo, deberá definirse su modalidad, extensión y fecha de término, en relación con los propósitos para los cuales han sido creados.



Tanto los avances de la última década en Formación Inicial Docente, constatados en este Informe, como los principales problemas que hemos *visibilizado como nudos críticos* para encarar en las propuestas de políticas, nos permiten augurar la **apertura de una nueva etapa** plena de innovaciones y mejoramientos en la calidad de las nuevas generaciones de docentes. Para que esto ocurra, hay que renovar y reforzar los compromisos de cada uno de los actores responsables de la educación en Chile; en particular, se requiere del MINEDUC un mayor protagonismo y proactividad en beneficio de generar políticas públicas acordes a estas nuevas exigencias y posibilidades, haciendo uso de todas sus facultades de orientación y de regulación; y de las instituciones formadoras, se requiere reposicionar con mayor fuerza su compromiso social con la Educación.



ESCENARIOS FUTUROS

El presente informe, hasta ahora, ha descrito la organización y los procesos de la formación inicial de docentes. Ha identificado y discutido un conjunto de nudos críticos que la afectan, y ha hecho un conjunto de propuestas para desentramarlos. Su foco ha sido proponer los ejes centrales de una política pública, al mismo tiempo que establecer responsabilidades para que los actores e instituciones involucradas trabajen juntos a favor de una renovada formación de los educadores que Chile necesita. Las miradas se han puesto en la problemática presente y en líneas de acción de corto o mediano plazo.

Sin embargo, se tiene la convicción que la formación inicial de docentes es una de las áreas del quehacer público en que los cambios se logran más lentamente y su impacto es aún más demoroso, tanto las transformaciones en la formación misma de docentes como los cambios que, a su turno, puedan aportar en escala agregada las sucesivas cohortes de futuros egresados en las prácticas de enseñanza. Cambios como los que aquí se han sugerido pueden requerir varios años para implantarse y más años para su consolidación y generalización. Las nuevas cohortes de profesores y profesoras formadas conforme a las propuestas aquí realizadas, tardarán décadas en ser mayoritarias en el conjunto de la profesión docente, de allí la importancia del desarrollo profesional de los actuales educadores, que este informe reconoce.

En consecuencia, el problema de la Formación Inicial de Docentes debe ser visto necesariamente como un camino de larga temporalidad. Ello obliga a levantar la mirada hacia escenarios posibles, de modo que lo que se propone para el presente pueda alinearse con las tendencias futuras.

Así entendido, una política hacia la formación inicial de docentes será tanto o más eficaz cuanto que logre ajustarse al porvenir.



Desgraciadamente, en escala global hemos entrado a un cambio de civilización que nos plantea más incertidumbres que certezas y más caminos zigzagueantes que rutas rectilíneas. Este informe no contiene un ejercicio de futurología. Pero, al menos, este capítulo identificará el tipo de **tendencias, interrogantes y dilemas** que desde los contextos más generales condicionarán los requerimientos próximos hacia la formación inicial de docentes.

Estamos conscientes que la globalización, la sociedad del conocimiento y la presencia de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación impactan – positiva y negativamente a los procesos e instituciones educativas. También asumimos que la alternativa entre creciente desigualdad social y cohesión social solidaria, así como las tendencias divergentes de individuación o comunitarismo afectarán el curso futuro de la educación.

Hay una dilemática que pudiera expresarse empleando las categorías levantadas por el conocido Informe Delors⁵⁶. No sabemos si la educación enfatizará más los polos “aprender a hacer” y “aprender a aprender” o si abrirá mayor espacio al “aprender a ser” y “aprender a vivir juntos”. No sabemos si se encontrará un adecuado **equilibrio**, no sólo discursivo sino práctico, entre los cuatro principios señalados en la educación del siglo XXI.

Estos temas apenas esbozados desafían a la formación de educadores en todas partes y también en Chile. En particular entre nosotros, al nivel de incógnitas o alternativas arriba mencionadas hay que agregar preguntas como las que siguen.

Es cierto que el problema vertebral de nuestra educación es uno de **calidad** (o de cualidad y sentido). Pero ¿es cierto que quedó a atrás el desafío de la cobertura? Hay indicios del surgimiento de nuevos requerimientos de extensión del servicio público de educación. No se trata sólo de cumplir a cabalidad la universalización de una educación básica y media de doce años de duración. Esta meta tiene consenso amplio y el país tiene las capacidades para hacerla efectiva a corto plazo. Como la meta de generalización de la Jornada Escolar

⁵⁶ Delors, Jacques (1996).



Completa, la de los 12 años de escolaridad tiene implicaciones sobre el mercado laboral docente y con ello sobre las dimensiones específicas de la formación de docentes en los próximos años.

Pero hoy día apenas asoman otros **dos requerimientos cuantitativos** que en este informe no se han recogido suficientemente. Por una parte, por un múltiple efecto del desarrollo de una cultura garantista más exigente en la democracia chilena, Chile está llamado a hacerse cargo del principio constitucional de la educación como un derecho a lo largo de toda la vida de las personas. La responsabilidad social de satisfacer necesidades de aprendizaje no cesa con la educación media completa ni con un acceso ampliado a la educación superior. A esta exigencia democrática se suman las demandas de la sociedad del conocimiento especialmente en lo relativo a la obsolescencia de muchos saberes y el crecimiento exponencial de otros. Por otra parte, la propia economía del conocimiento también es imperativa respecto a la renovación incesante de las competencias de la población adulta.

Así, la **educación permanente** es el referente de mediano y largo plazo que debería tener la profesión docente y la Formación Inicial de educadores⁵⁷. En consecuencia, cabe preguntarse si basta con que las escuelas de educación produzcan docentes capacitados para trabajar con niños y jóvenes y que eventualmente puedan improvisarse como educadores de adultos o si esta última calidad debe ser una responsabilidad específica y bastante ponderable en los futuros programas de formación de docentes

Un ángulo particular y muy importante también, lo plantea el desafío de la Educación Parvularia. Aparentemente en este campo no hay novedad. Muchas de las instituciones de Formación Inicial ofrecen carreras de este nivel. La meta de universalizar a corto plazo la atención formal a niños de 4 a 6 años y, de hecho, convertir a nuestro sistema general de educación en uno de 14 años de escolaridad, es una meta ampliamente compartida.

⁵⁷ Los adultos de 65 a 74 años pertenecientes al 10% más pobre de la población tiene en promedio 3,8 años de escolaridad, mientras que los del 10% más rico, tienen en promedio 12,3 años de escolaridad. En: Mideplan, Encuesta Casen 2003.



Lo nuevo en esta área – que no alcanzamos a *visibilizar para encarar* – es que estamos también ante el reto de crear condiciones para que, desde el vientre materno hasta los 4 años de edad, se hagan efectivos para todos la estimulación temprana, la protección básica y el apego afectivo, derechos de la niñez que nuestro país ya no puede mezquinar o postergar. Se trata de una tarea de Estado tan estratégica como lo fue la alfabetización y la instrucción primaria en los siglos XIX y XX. Cabe el interrogante de si las escuelas de educación están preparadas para proveer en cantidad y calidad los recursos profesionales adecuados al nuevo carácter del requerimiento de una plataforma básica de seguridad de partida para las nuevas generaciones. No es sólo un problema de capacitar más educadoras de párvulos. Nuestras escuelas de educación serán interpeladas para preparar docentes que sean capaces de educar a niños y niñas y adolescentes en la responsabilidad del cuidado infantil temprano y también, de educar en el mismo sentido a las generaciones mayores.

Otro de los ámbitos en que se espera que ocurran transformaciones inéditas es el de la **estructura institucional y curricular de la educación superior** que alberga a la propia formación inicial de docentes. Entre otras tendencias, existe creciente presión para que se reestructuren las carreras universitarias, no sólo en términos de su duración, sino también en torno a favorecer los equilibrios entre una formación general básica en el área correspondiente y la formación especializada, a introducir criterios modulares y la certificación de competencias que permitan la movilidad estudiantil, así como la progresiva generalización del nivel de postgrado para carreras de complejidad e importancia estratégica, como sería el caso de Pedagogía⁵⁸. En este campo, hay un conjunto de dilemas e interrogantes que ponen suspenso en la perspectiva futura de la organización universitaria dedicada a la educación.

El mercado laboral docente, así como la demanda de formalizar una carrera magisterial que hasta ahora existe sólo de hecho y con variadas estructuras y trayectorias, tiene estrecha relación, bidireccional, con la formación inicial y el desarrollo profesional docente.

⁵⁸ En estos días el Ministerio de Educación ha propuesto abrir un debate sobre la adopción de los acuerdos de Bolonia en nuestra educación superior.



En lo inmediato, recién se ha establecido un compromiso de trabajo entre el Colegio de Profesores de Chile, el Ministerio de Educación y la Asociación Chilena de Municipalidades para hacer los estudios y explorar la posibilidad de la creación legal de una **carrera profesional docente**. Este puede ser un proceso de concertación tan largo y complejo como el que dio origen al sistema de evaluación formativa del desempeño de los docentes municipales. Igualmente, de convenirse, la carrera profesional requerirá un esfuerzo de instalación legislativo, técnico e institucional tan complejo y prolongado como el de la evaluación. La Formación Inicial Docente sin duda se verá afectada por dicha perspectiva.

En un sentido muy complementario con el anterior, se encuentran las proyecciones de **oferta y demanda de docentes**⁵⁹. Un reciente estudio encargado por el Ministerio de Educación sobre proyecciones 2004-2015, dice que en términos del conjunto de la fuerza de trabajo docente, a esa fecha no habrá escasez sino un leve superávit, estimable en un 8%. Sin embargo, esta estimación global no da cuenta de las proyecciones particulares por niveles educativos, modalidades, sectores de aprendizaje y otras categorías. La estimación supone, además, la mantención de la actual estructura de la contratación. Sin embargo, es muy probable que, en los próximos años, se acuerde modificar los máximos de alumnos por curso y/o la proporción entre horas lectivas y no lectivas en el contrato o nombramiento de cada docente. Estas y otras políticas pueden alterar significativamente los requerimientos cuantitativos de personal docente, a los que debe responder la formación inicial⁶⁰. Por otra parte, las posibilidades de determinadas expansiones de la fuerza laboral docente dependerán en buena medida de la capacidad de las escuelas de educación para producir los suficientes docentes de calidad profesional.

⁵⁹ Montoya Squif, Ana María (2005)

⁶⁰ Montoya Squif, Ana María (2005)



Demandas como la universalización de la Jornada Escolar Completa, y otras, más deseables pero lejanas, como el derecho a períodos sabáticos (de lo que puede depender la progresiva generalización de estudios de postgrado en la profesión docente), tienen a la productividad de la Formación Inicial como ingrediente de los análisis, debates y decisiones futuras sobre la docencia escolar e indirectamente sobre las perspectivas de mejoramiento de fondo en la calidad de la enseñanza en Chile.

En suma, estas y otras tendencias, que no quedan suficientemente exploradas en este Informe, justifican también la necesidad de elaborar una **agenda de trabajo** para el próximo tiempo, entre las instituciones y actores participantes. Dicha agenda no podrá ser sólo de alcance coyuntural. Necesariamente tendrá que abordar, movilizandando las capacidades institucionales y académicas propias, los escenarios probables en hitos como el Bicentenario de la República o el año 2015 (en que deberían cumplirse un conjunto de metas universales de Educación para Todos), además de otros hitos más lejanos que habrá que convenir.



BIBLIOGRAFÍA

Ávalos, Beatrice: (2002) *Profesores para Chile. Historia de un proyecto*. Santiago, Ministerio de Educación.

Ávalos, Beatrice: (2004) *La formación docente de maestros secundarios en Chile. Aprendiendo a enseñar en la sociedad del conocimiento. Informe preparado para el proyecto "Aprendiendo a enseñar en la sociedad del conocimiento."* Santiago: Banco Mundial y DFID.

Borko, H. : (2004) *Professional Development and teacher learning: mapping the terrain*. Educational Researcher 33(8). 3-15.

Brunner, José Joaquín y Gregory Elacqua: (2003) *Informe Capital Humano en Chile. Santiago: Universidad Adolfo Ibáñez*. En: www.uai.cl/p4_home/site/pags/20030528134519.html

Brunner, José Joaquín et.al: (2005) *Guiar el mercado. Informe sobre la educación superior en Chile*. Santiago, Universidad Adolfo Ibáñez.

CONICYT (2005): *Panorama Científico, Vol. 19, Edición Especial, Santiago*.

Darling-Hammond, L & J Bransford (edits.): (2005) *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. San Francisco, Jossey-Bass.

Delors, Jacques: (1996) *La educación encierra un tesoro. Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación en el Siglo XXI*, París, UNESCO.

Eurydice: (2004) *Keeping teaching attractive for the 21st century. Report IV. The Teaching profession in Europe: profile, trends and concerns. General lower secondary education*. Brussels: European Commission.

Eurydice: (2002) *Formación inicial del profesorado y transición a la vida laboral. Report I. The Teaching profession in Europe: profile, trends and concerns. General lower secondary education*. Brussels: European Commission.



Ferrer, J. Guillermo: (2001) *Aspectos del currículum prescrito en América Latina: Revisión de tendencias contemporáneas en currículum, indicadores de logros, estándares y otros instrumentos*. University at Albany-State University of New York, en colaboración con la Universidad de Costa Rica.

Figuroa, Ana María: (2004). *Propuesta de desarrollo profesional de las docentes universitarias a partir de sus necesidades de formación*. Tesis de doctorado. Universidad de Barcelona.

Hargreaves, Andy: (2003) *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Octaedro.

Ibáñez, N. y otros: (2004) *Las emociones en el aula y la calidad de la educación*. Revista Pensamiento Educativo. Vol. 35.

Latorre, Marisol: (2002) *Saber pedagógico en uso: sus relaciones con la modificación de las prácticas pedagógicas de los profesores*. Tesis de doctorado Pontificia Universidad Católica de Chile.

Mena, Fernando; Márquez, Pamela; et al: (2001) *Demanda de actualización pedagógica y formación inicial de docentes técnicos*, Informe de Investigación solicitado por el Ministerio de Educación, PIIE, Santiago.

MIDEPLAN: (2003) *Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional CASEN*. En: www.mideplan.cl

Ministerio de Educación: (2000) *Estándares de Desempeño para la Formación Inicial de Docentes*, Ministerio de Educación, Santiago.

Ministerio de Educación: (2005) *Compendio Estadístico de Educación Superior* En www.mineduc.cl

Miranda, Martín: (2003) *Reforma en la Educación Técnica de Nivel Medio en Chile. Supuestos, estrategias, balances y proyecciones*, UNESCO, París.

Montero, Lourdes: (2001) *La construcción del conocimiento profesional docente*. Rosario, Argentina, HomoSapiens Ediciones.



Montoya, Ana María: (2005) *Estudio de oferta y demanda de docentes en Chile. Proyección 2004-2015. Versión preliminar*. Santiago, Ministerio de Educación y OIT.

OCDE: (2004) *Revisión de políticas nacionales de educación. Chile*. OCDE y Ministerio de Educación de Chile.

Pasmanik, Diana: (2001) *La praxis educativa en la enseñanza de la lengua materna: un análisis desde la interactividad en el aula*. Tesis de doctorado. Pontificia Universidad Católica de Chile.

Pogré, P. y otros: (2003) *Prácticas y residencias en la formación de docentes. Jornadas nacionales. El espacio de la práctica en una propuesta multidisciplinar para la formación de docentes*. Argentina, Universidad Nacional General Sarmiento.

PREAL: (s/f) *Construcción de la profesión docente en América Latina: tendencias, temas y debates*. GTD-PREAL.

Rival, H: (2005) *Las estrategias de aprendizaje como contenido en la formación inicial de profesores*. Universidad Católica del Maule.

Sánchez, Verónica. : (2001). *Representaciones sociales del saber pedagógico: un estudio descriptivo en estudiantes de la facultad de Educación de la Universidad Católica de Temuco*. Tesis de Magister en Investigación Educativa, Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

Sawyer, R. Keith: (2004) *Creative teaching: collaborative discussion as disciplined improvisation*. Educational Researcher. 33(2). 12-20.

Shulman, Lee: (2004) *The wisdom of practice: essays on teaching, learning, and learning to teach*. San Francisco, Jossey-Bass.

Tedesco, Juan Carlos: (2004) *Igualdad de oportunidades y política educativa. En Políticas educativas y Equidad*. Ford Foundation/UNESCO/UNICEF/Universidad Alberto Hurtado.



Téllez, Francisco: (2005): *Caracterización de las carreras de Pedagogía de universidades chilenas que han participado en el proceso de acreditación de la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP)*. Informe preliminar, inédito.

UNESCO (2004): *Situación de la formación docente inicial y en servicio en Argentina, Chile y Uruguay*. En: www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos

UNESCO (2005): *Revista PRELAC (Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe) N° 1, julio 2005. Publicada por la Oficina Regional de Educación de UNESCO*. www.unesco.cl

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (2005): *Informe de la Práctica Pedagógica en la Formación Inicial de Docentes*.

Vaillant, Denise: (2004). *Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates*. 2ª parte. PREAL.



Editor Responsable:

Fotografía Interior:

Diseño y Diagramación:

Impresión:

Secretaría Técnica de la Comisión
Sobre Formación Inicial Docente.

Arnaldo Guevara.

Paulina Manzur M.

MAVAL

