

Profesores para Chile, Historia de un Proyecto

Beatrice Avalos



GOBIERNO DE CHILE
MINISTERIO DE EDUCACION

Ministerio de Educación - 2002



Beatrice Avalos

Profesores para Chile, Historia de un Proyecto

**NOTA BIOGRAFICA DE
BEATRICE AVALOS**

Beatrice Avalos, coordino nacionalmente el Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente desde 1997 hasta su término en mayo del 2002. Tiene un Ph.D. en Educación y fue profesora en cátedras de Educación de las Universidades Pontificia Universidad Católica de Chile, University of Wales College Cardiff y University of Papua New Guinea. Sus investigaciones y publicaciones se centran en temas de formación docente y educación en países en desarrollo.

Indice

7 AGRADECIMIENTOS

8 INTRODUCCIÓN

14 CAPÍTULO I: LA FORMACIÓN DE DOCENTES, NOTAS HISTÓRICAS

La prehistoria de la formación docente: antes de la profesionalización 15

La primera profesionalización

El temprano normalismo

El Instituto Pedagógico en su etapa fundacional

Entre la primera y la segunda profesionalización: la presión por la cantidad 21

Las escuelas normales del siglo XX

La crisis final del normalismo

El modelo "Instituto Pedagógico": su difusión y debilitamiento en el siglo XX

La diversificación institucional

La expansión cuantitativa

El fortalecimiento cualitativo

El debilitamiento

La segunda profesionalización 36

De las "Academias" a las universidades de Ciencias de la Educación

La inclusión en el listado de las carreras universitarias según la LOCE

El estatuto de los profesionales de la educación

El mejoramiento de las condiciones laborales de la profesionalización

Inicio de una nueva fase: la política de desarrollo profesional docente

40 CAPÍTULO II: A MEDIADOS DE LOS NOVENTA, UN PROYECTO QUE MUEVE AL SISTEMA

El contexto internacional 40

Condiciones de la formación docente en Chile a mediados de los noventa

Desinterés de los estudiantes mejor calificados por ingresar a carreras pedagógicas

Calidad de los programas de formación docente

La visión de los estudiantes

La visión de las instituciones

Edición y Coordinación:
BÁRBARA LARRAÍN

Diseño y Diagramación:
CLAUDIA ARANGUIZ

Impreso en:
COLORAMA

Tiraje:
1.000 EJEMPLARES

El Proyecto de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (FFID).

Una iniciativa necesaria 51

Sensibilización por el cambio

Un concurso nacional de proyectos

La selección y adjudicación de proyectos

Los diez y siete proyectos de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (FFID)

58 CAPITULO III: LOS CONCEPTOS DE FORMACIÓN EN LOS PROYECTOS

La misión del educador 59

El aprendizaje de la docencia

Construcción de la identidad docente

¿Qué necesita saber el futuro docente y cómo debe apropiarse de los conocimientos?

Las bases sociales y éticas de la educación y de la profesión docente

Aprendizaje docente situado, colegiado y mediado por herramientas de trabajo 70

Aprendizaje situado

Aprendizaje social en comunidades discursivas

Aprendizaje docente distribuido en herramientas o instrumentos

76 CAPITULO IV: CUATRO AÑOS DESPUES EN LAS INSTITUCIONES FFID

Los estudiantes 76

Interés por las carreras de pedagogía

Niveles de calificación de los matriculados

Retención, egreso y titulaciones

Los formadores 84

Producción académica

Actualización y estudios de postgrado

Organización curricular y sus contenidos 91

Los cambios

El enfoque de los cambios

Articulación, racionalización y actualización de la oferta curricular

Los currículos de formación docente comparados 97

Duración de las carreras por nivel de formación

Tiempos asignados a trabajo presencial y trabajo personal

Distribución de los tiempos por área y nivel de formación

El proceso de aprendizaje docente 104

Las estructuras de comunicación del currículo

Las estrategias de enseñanza y de evaluación

La formación práctica 108

Visión sobre el proceso de aprender a enseñar

Estructura, acciones y estrategias de trabajo

¿Cómo perciben los profesores y los estudiantes estas experiencias?

112 CAPITULO V: LA NUEVA FORMACIÓN DOCENTE, EJEMPLOS Y CASOS

La "tríada" formativa: el aprendizaje docente situado en acción 112

Articulación entre el currículo de formación y las prácticas

Distintos focos de atención para las prácticas

La vinculación de la formación docente

con el medio del desempeño profesional

De regreso a la tríada formativa. ¿Cómo la ven sus actores?

Logros

Dificultades

Desafíos

Cambiando el currículo de formación.

El "Aprendizaje Basado en Problemas" de la Universidad de Atacama 125

El Módulo Basado en Problemas (ABP) en su primer año de aplicación

Las tecnologías de la información y la comunicación buscan su lugar en la formación docente 131

Los avances en seis universidades y el camino que queda por recorrer

Las tecnologías de la información y comunicación en la formación

docente de la Universidad de Los Lagos

En búsqueda de la calidad docente: habilidades básicas, estándares de desempeño y acreditación de los programas de formación docente 140

Las habilidades básicas para la docencia

Contenidos y resultados

Estándares para regular la calidad de

egreso de los futuros profesores y profesoras

Contenido y estructura de los estándares

El uso de los estándares

La acreditación de los programas de formación docente

148 CAPITULO VI: EL PROCESO DE CAMBIO, LECCIONES APRENDIDAS

Conceptos y principios que han marcado el proceso de cambio 148

Sinergia entre racionalidad y diseño emergente

Combinación de presión y apoyo – Ni cambio puramente dirigido desde arriba ni puramente inducido desde abajo

Visión y compromiso compartido en torno al mejoramiento de la formación docente

Un sistema normativo que oriente el cambio 153

El cambio en la acción

Condiciones favorables

Condiciones que han dificultado el cambio

168 APUNTANDO AL FUTURO

170 REFERENCIAS

178 ANEXOS ESTADÍSTICOS

Anexo I: Estudiantes de pedagogía

Anexo II: Formadores de docentes

Anexo III: Curriculum

Anexo IV: Estándares de formación docente

Anexo V: Lista de evaluadores

Agradecimientos

El Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (FFID) no podría haberse llevado a cabo como tampoco se hubiese podido escribir este libro sin el apoyo de las siguientes personas a quienes deseo agradecer muy particularmente:

A los Ministros de Educación José Pablo Arellano y Mariana Aylwin que consideraron este proyecto como de prioridad nacional, lo apoyaron en todos sus pasos, ofrecieron ideas para su mejor desarrollo y mantuvieron una mirada vigilante en torno a sus logros.

A Raúl Allard, quien en su calidad pasada de Jefe de la División de Educación Superior del Ministerio de Educación organizó la puesta en marcha del proyecto y estableció una Coordinación Nacional para su ejecución. También a su sucesora Pilar Armanet por su confianza en la capacidad de la Coordinación de conducir el Proyecto.

A los funcionarios de los Ministerios de Hacienda y Educación quienes personalmente comprometidos con el proyecto ayudaron a sortear dificultades y facilitar la entrega expedita de recursos para su ejecución: José Espinoza, Benilde Vega, Teresa Ferrada y Marión Cubillos.

A todos los que trabajaron con entusiasmo y capacidad en la coordinación del proyecto desde el Ministerio de Educación en distintos momentos de su ejecución: Pilar Aylwin, Ana María Quiroz, Ernesto González, Bernardita Muñoz, Andrea Urqueta, Paulina Peña, Pamela Morales, Myriam Córdova, Inés Berríos, Raimundo Diez, María Pía Céspedes y Margarita Flores.

Finalmente, sin la acción efectiva, la colaboración, la sinceridad y el apoyo constante de los coordinadores institucionales de los proyectos, éste no hubiese tenido el resultado feliz que relatamos. A todos ellos, a las autoridades de las Universidades (Rectores, Decanos) y a todos los profesores nuestros más profundos agradecimientos.

Introducción

Como lo dice su título, este libro relata la historia de un proyecto de cambio (1998-2002) que tuvo como foco de atención la formación de profesores y profesoras en Chile. El proyecto ocurre cuando tanto en Chile como internacionalmente se reconoce que el logro de una mejor educación para todos no puede ocurrir sin la participación motivada y competente de los maestros, pero que la calidad de su formación deja mucho que desear.

En ese contexto, el gobierno chileno decide proporcionar apoyo financiero importante a un conjunto de propuestas de mejoramiento de formación docente presentado por 17 universidades del país, tanto públicas como privadas. Así, el Estado entrega a las universidades la responsabilidad de diseñar una mejor manera de preparar docentes, apropiada para las tareas educativas previstas por la Reforma Educacional en curso y que también responda a las demandas del futuro.

Nunca se esperó que en el curso de los cuatro a cinco años que durarían los proyectos la tarea se cumpliera a cabalidad, pero sí que se produjera un avance importante en la dirección indicada. Demostrar que en gran medida ello ocurrió es el propósito de este libro.

El tema del cambio en general, y en particular en relación a los procesos educativos, se ha convertido en materia de estudio e investigación en los últimos años, en parte, por la dificultad de lograrlo. La educación ha sido definida como la más conservadora de las profesiones. Sus grandes metas e ideales fueron formulados casi definitivamente, hace milenios, por grandes pensadores como Sócrates, Platón, Confucio y San Agustín. Sus formas de trabajo quedaron asentadas cuando se crearon las escuelas y aparecieron las universidades en la Edad Media y maestros como Quintiliano, Comenio, Pestalozzi, Froebel y Dewey, entre otros. Sus medios de comunicación quedaron decisivamente marcados por la imprenta, y las nuevas formas que hoy día proporciona la informática no

parecen capaces de reemplazar a los textos. No es extraño, por tanto, que se piense que la enseñanza y la preparación para ella no requieran, por lo general, de grandes transformaciones, aunque se acepte la necesidad de mejorar su calidad.

En el contexto de esta herencia cultural, cada profesor y cada formador de profesores ha ido configurando, a través de su vida, una manera particular de mirar su tarea que en general le satisface. Las instituciones de enseñanza y los centros universitarios tampoco han modificado sustancialmente su noción de la enseñanza como un conjunto de interacciones frente-a-frente de un profesor con sus estudiantes en un contexto regulado, aun cuando empiecen a apreciarse signos de reemplazo de esta concepción por formas virtuales de educación. No es extraño, por tanto, que estas visiones fuertemente ancladas en las personas y en las instituciones educativas actúen como freno al momento de plantearse transformaciones de mayor envergadura. Esto explica, hasta cierto punto, la resistencia a reconocer y a enfrentar la necesidad de cambios.

Hoy, sin embargo, hay condiciones que fuerzan a repensar las instituciones tradicionales de enseñanza. La relativa estabilidad del mundo de los conocimientos que prevaleció hasta antes del último tercio del siglo XX ya no existe. Ya no existen currículos escolares ni currículos de formación universitaria que puedan formularse como entes sólidos. El sólo ejemplo de los avances en la neurofisiología muestra cómo se han removido las bases que fundamentaban los métodos tradicionales de enseñanza y aprendizaje. Nuevos dilemas morales que no tienen respuestas simples surgen con los avances de la biología y la genética, como también en relación al funcionamiento de las instituciones legales. El aumento tremendo de la pobreza, del hambre y de enfermedades como el SIDA en el continente africano, con toda la complejidad de su historia y de sus tradiciones, no puede ser un fenómeno ajeno a la educación en otros sectores del planeta, especialmente cuando en los países desarrollados existen los conocimientos y los elementos para superar estas situaciones.

El consenso que existe en los diversos contextos sociales, que a la educación debe pedírsele algo más de lo que se le ha exigido hasta ahora, influye en la multiplicación de las discusiones sobre el tema y que se aventuren respuestas cargadas de distintas certezas, según sean las agendas personales o sociales de donde surgen. ¿Cuál es el cambio necesario?

La respuesta a esta pregunta es la que hace difícil introducir cambios, aun cuando se reconozca la necesidad de éstos. O que al producirse, estos no logren que su valor sea reconocido ampliamente. Frente a esta situación, lo más cómodo, en relación concretamente a la educación, es descansar en el pasado y no cambiar.

Esta reacción, sin embargo, no fue la que manifestaron las 17 universidades que decidieron modificar sus programas de formación docente, aunque, al momento de diseñar e implementar el proceso, reflejaron las tensiones propias del cambio. No fue fácil producir consenso sobre el tipo de cambio necesario y, al finalizar la ejecución de los proyectos, aunque se había avanzado, aun no se unificaban los criterios en torno a éste.

Este libro documenta cuál fue el proceso de reformas de los programas de formación docente; el camino que se recorrió; lo que se logró y lo que no se logró. Ofrece al lector elementos de juicio para que éste elabore su propia conclusión sobre el tema. Cada proyecto es la historia de un esfuerzo por preparar mejor a nuestros profesores y profesoras, esfuerzo que significó informarse, atreverse a experimentar, manejar el desaliento y las críticas, compartir los problemas y las soluciones y cumplir lo programado o modificarlo, si la experiencia mostraba que ello era necesario.

Todo proceso de cambio se inserta en un contexto y en una historia. Por esta razón, el primer capítulo de este libro, escrito por Iván Núñez y que el autor modestamente ha titulado 'Notas', nos remite a la historia de la formación docente en Chile. Esa historia permite valorar la temprana importancia asignada a la profesión docente en Chile y el reconocimiento de diversos gobiernos de que la formación de profesores debía asegurarse mediante instituciones de alta competencia, como lo fueron las Escuelas Normales y los "pedagógicos" de las primeras universidades del país.

Esta misma narración histórica permite también apreciar el lamentable proceso de desvalorización y decaimiento de la formación docente, la que enfrenta su peor momento entre 1985 y 1996. La situación, al mediar los noventa, es descrita en el segundo capítulo, así como la decisión gubernamental de revertir la situación, induciendo un cambio a partir de un aporte de alrededor de 25 millones de dólares para

ser distribuidos a través de un concurso de proyectos. También en este capítulo se relata el proceso de adjudicación y las características de las instituciones y de los programas de formación docente que se adjudicaron este concurso. Se muestra que la población de futuros docentes a beneficiarse con estos proyectos representa el 80 por ciento de la totalidad de los estudiantes de pedagogía, distribuidos a lo largo de todo el país.

El tercer capítulo es una reflexión personal sobre los fundamentos conceptuales que sustentan cada proyecto, expresados en el curso de su implementación y examinados a la luz de la teoría actual sobre formación docente. Sólo el hecho de haber podido realizar esta tarea evidencia el surgimiento, en el curso del desarrollo de los proyectos, de lo que podría llamarse una "nueva visión compartida" sobre la formación docente: se destaca la importancia de construir en los futuros profesionales una identidad docente provista de sentido ético y social; se detalla la base de contenidos y habilidades reconocidos como necesarios para ejercer bien la docencia y se destacan los aspectos "situados", "compartidos" y mediados por "instrumentos apropiados de trabajo" que necesitan tener los procesos de formación docente. Estos aspectos están insertos en los enfoques de la ciencia cognitiva sobre aprendizaje en general y sobre aprendizaje docente en particular. Ello conduce, en todos los proyectos, a un esfuerzo por diseñar estrategias de formación que permitan un aprendizaje colaborativo, que estimule a los futuros profesores a usar sus conocimientos para la realización de diseños de enseñanza apropiados y sobre todo, que otorgue un lugar mucho más prominente al aprendizaje práctico en el campo de trabajo, ya sea en jardines infantiles, escuelas, liceos u otros lugares donde se realizan tareas educativas.

Los capítulos cuarto y quinto describen los cambios que se lograron mediante los proyectos, pero haciendo también referencia a aquello que no cambió o cambió en forma incompleta. Entre los logros cuantitativos más importantes estuvo la entrada de más y mejores postulantes a las carreras de pedagogía en todas las universidades participantes. También fue un logro que todas las universidades revisaran sus currículos de formación y en cierta medida que racionalizaran y actualizaran sus contenidos como lo fue también la introducción de formas de enseñanza dirigidas al autoaprendizaje y a la construcción de conocimientos por parte de los futuros docentes. Sin embargo estos

últimos son lo que llamamos "logros en camino", es decir, que necesitan profundización. Un aspecto notable de los cambios, reconocido por todos los actores, fue la introducción de lo que se ha llamado "experiencias progresivas de práctica como docentes".

Para que esto fuera posible, fue necesario para las universidades vincularse más con los establecimientos del sistema educativo.

El capítulo quinto selecciona y describe innovaciones que realizaron algunas universidades en forma singular o que surgieron de acuerdos conjuntos. Entre los proyectos singulares, estuvo la puesta en marcha de un "currículo basado en problemas" y el uso novedoso de las tecnologías de la información y comunicación en las actividades de formación. Todas las universidades concordaron en establecer prácticas progresivas a lo largo de todos los años de formación docente y en algunas se desarrollaron programas novedosos de preparación de los profesores supervisores y mentores para estas prácticas.

También este capítulo destaca el consenso existente sobre la necesidad de mecanismos que aseguren la calidad de la formación docente, necesidad que se expresa en la elaboración de estándares reguladores y de una prueba para medir habilidades básicas de los postulantes a la profesión. Estos últimos procesos surgen al final del tiempo de implementación de los proyectos y necesitarán de tiempo para asentarse en los procesos de evaluación existentes.

El último capítulo del libro procura hacer lo que muchos informes sobre proyectos no hacen: examinar en forma global el proceso de cambio. El proceso de cambio realizado por estos proyectos se define como un "cambio a escala" y por tanto, sujeto a las limitaciones que tienen estos tipos de cambio. Se destaca el hecho de que si bien los proyectos tuvieron metas y las actividades conducentes a éstas fueron diseñados, la forma precisa de los cambios sólo se hizo clara por el camino; es decir, se dio una sinergia entre racionalidad y diseño emergente. Los proyectos pertenecían a las universidades y el rol del Ministerio de Educación, en teoría, debía ser el de una entidad que asegurara el cumplimiento de los propósitos. En la práctica se produjo una relación mucho más rica entre ambas partes, lo que permitió que el Ministerio fuera además mediador de ideas y prácticas existentes en otros contextos, especialmente internacionales, las que eran acogidas si se juzgaban convenientes. En todo caso fueron valoradas como estímulo para el trabajo. Por otra parte, entre las instituciones creció el sentido de colaboración y se produjeron muchas instancias de ayuda mutua.

Como todo proyecto institucional, en algunos casos los esfuerzos de cambio se vieron favorecidos por instancias de apoyo organizacional. En otros, donde éste no se dio en la misma forma, los esfuerzos se debilitaron. El compromiso de los académicos con el cambio varió en todas las instituciones. Junto al grupo de académicos comprometidos con el proyecto, en general mayoritario, siempre existió otro que lo resistió pasiva o activamente. Los estudiantes reaccionaron también de manera diversa dependiendo de las condiciones institucionales: en la medida en que se hizo un mayor esfuerzo por involucrarlos desde el inicio de la ejecución de los proyectos, su actitud fue más receptiva. Sucedió lo contrario cuando otros académicos o estudiantes de cursos superiores manifestaban su falta de fe en el proyecto. Hubo sucesos externos, fuera del control de los responsables, que también afectaron el curso de los proyectos.

En su conjunto, sin embargo, y reconociendo que los factores limitantes del cambio son de carácter universal -suceden casi siempre en proyectos de cambio que involucran a personas- se llega a la conclusión que las condiciones de formación docente han cambiado notoriamente con respecto a la situación existente a mediados de los noventa. Hubo factores facilitadores, que se expresaron en el liderazgo de decanos y coordinadores de los proyectos; en la capacidad de convivir con la incertidumbre que exigió el proceso; en nuevos horizontes que se abrieron para quienes pudieron acceder a otras experiencias nacionales e internacionales mediante un programa de pasantías; en el mejoramiento de las condiciones de infraestructura, etc.

Este libro se ofrece como el relato de una experiencia que sus actores consideraron valiosa. Esperamos que sea de utilidad para otros programas de mejoramiento educacional, pero sobre todo que sirva a las instituciones participantes para instaurar un programa de evaluación permanente de sus programas de formación, teniendo a la vista el camino ya recorrido. Serán sus graduados, los que comienzan a egresar en este año, los principales testigos de los logros alcanzados y de lo que aun falta por hacer.

La Formación de Docentes

Notas Históricas

Iván Nuñez*

En este capítulo identificaremos, en primer lugar, una suerte de “prehistoria” de la formación, en que los docentes se improvisaban y no había formación institucionalizada. Luego distinguiremos un “primer período de profesionalización de los docentes”, en que, bajo iniciativa e impulso estatales, se propusieron y realizaron varios esfuerzos para constituir la profesión docente, el principal (pero no el único) de los cuales es la creación de instituciones de formación inicial, entre 1842 y 1889, aproximadamente. Además, sobre una larga etapa intermedia, que va desde esta última fecha hasta finales del siglo XX, señalaremos las características, fortalezas y debilidades del “normalismo” y del “modelo Instituto Pedagógico” y, finalmente, plantearemos que estamos entrando a un nuevo momento fundacional: el “segundo período de profesionalización de los docentes”, cuyo eje son los recientes cambios en la formación, aunque no se agota en ellos.

Estas notas no superan las descripciones sobre la formación de docentes de Amanda Labarca (1939) y de Fredy Soto Roa (2000) en sus historias generales de la educación chilena, las cuales contienen más información organizada que la que aquí presentamos. Tampoco va más lejos que la excelente investigación sociológica e histórica de Cristián Cox y Jacqueline Gysling (1990), aunque concurre con ellos a proponer una mirada de perspectiva larga sobre la evolución de la formación de docentes.

* Investigador y Profesor en Historia de la Educación en Chile, de la Academia de Humanismo Cristiano y Asesor del Ministerio de Educación.

La prehistoria de la formación docente: antes de la profesionalización

La primera manifestación de voluntad política republicana respecto a educación fue el Reglamento de Maestros de Primeras Letras, dictado en 1813¹. En él nada se disponía sobre formación inicial de docentes. En cambio, se fijaban requisitos para el desempeño de los maestros, incluyendo concursos y exámenes para su nombramiento. Otra norma, de 1821, ordenaba que todos los maestros de primeras letras debían presentarse “en la Escuela Normal de enseñanza mutua (lancasteriana) establecida en la universidad, para acordar con el preceptor de ella el turno de su respectiva asistencia para su instrucción en el nuevo sistema de enseñanza” (Ponce, 1890, p. 419). Según Amanda Labarca (1939, pp. 86 - 87), “gracias a este ensayo ... Chile es el primer país de América que inicia la enseñanza normal”.

Con todo, durante las primeras décadas republicanas, la formación inicial de docentes prácticamente no existió. Lo dominante fue la escasez², la improvisación y los bajos niveles culturales de quienes ejercían la enseñanza, tanto en las escuelas elementales como en los colegios más complejos. En estos últimos hubo aportes de mayor calidad de parte de extranjeros que fundaron establecimientos destinados a las élites. La historia educacional registra casos como el del español José Joaquín de Mora, de los franceses Fanny Delauneux, de los esposos Versin y varios otros (ver Labarca, 1939 y Soto Roa, 2000).

1 Manuel Antonio Ponce, *Prontuario de legislación escolar. Recopilación de leyes, decretos, circulares y resoluciones sobre la Instrucción Primaria* (1890); también se encuentra en Amanda Labarca (1939) anexos; y en Gregorio Weinberg (1995), *Modelos educativos en la historia de América Latina*.

2 Un plan de reforma de los estudios secundarios y del Instituto Nacional, propuesto por Manuel Montt, Ventura María y Juan Godoy, en 1832, aunque bien visto por el gobierno, “no se realizó por falta de maestros”, Amanda Labarca (1939), pp. 94 - 95.

La primera profesionalización

Aunque durante las primeras décadas había escuelas, colegios y docentes, sólo en los años 40 del siglo XIX se replanteó el desafío de ofrecer formación inicial. Un conjunto de condiciones culturales y de coyunturas permitieron, por una parte, la fundación de la primera y perdurable institución formadora de maestros primarios (ver Labarca, 1939; Soto Roa, 2000 y Egaña, 2000) y, por otra, la primera propuesta de formar profesores para la educación secundaria³. Se abrió así el largo período de “la primera profesionalización” de docentes⁴.

En efecto, la fundación en 1842 de la Escuela Normal de Preceptores de Santiago, bajo el impulso de Sarmiento, fue un avance clave en la constitución de un modelo de formación de maestros primarios que perduraría en el tiempo y se difundiría en el espacio cultural y educativo latinoamericano.

Sin embargo, el oficio docente siguió mayoritariamente en manos de personas improvisadas que se encargaron de la precaria, restringida pero no despreciable oferta educativa que hacían la sociedad y el Estado chilenos entre los años 40 y 90 del siglo XIX.

En los referidos años se estaban echando las bases del sistema nacional de educación. Miles de niños y niñas y centenares de jóvenes eran educados en

3 Ignacio Domeyko publicó en 1843, en el *Semanario de Santiago*, una propuesta para crear una escuela normal superior, que formase profesores secundarios. (Amanda Labarca, *op. cit.*; p.194). Según F. Soto, se trataba de crear un Seminario Pedagógico, al cual “todos los liceos del país tendrían derecho de mandar, cada cuatro años, dos de los más aventajados alumnos que hubieran terminado el cuarto año. Gozarían de becas en el Instituto Nacional, donde estarían separados de los demás alumnos, dándoles un dormitorio aparte, una sala de estudios separada y un jefe de vigilancia. Después de terminar sus estudios secundarios en el Instituto, pasarían a la Universidad por dos o tres años y se les preferiría en las vacantes que se produjeran en el profesorado”. El gobierno acogió el plan del sabio polaco, creó tres becas para alumnos de Concepción y tres para Coquimbo, pero muy pocos de los becarios terminaron sus estudios. (Soto Roa, 2000, p. 148). Según una fuente polaca, el modelo que inspiró a Domeyko fue la Universidad lituana de Wilno, en la que estudió antes de ir a Francia. (Ver, María Poradowska, “Introducción”, en Ignacio Domeyko, *Araucanía y sus habitantes*, Cracovia, Ars Nova, 1992; p.15.)

4 Este concepto está desarrollado respecto a la docencia de nivel primario en Egaña, Salinas y Núñez (2000, pp. 91-127) que resume una parte del Proyecto FONDECYT N° 1980044, “La educación primaria en Chile, 1860-1930. Una aventura de niñas y maestras”.

escuelas, liceos y colegios a lo largo del territorio. Aunque en cantidad eran todavía un puñado, no todos los egresados de la primera Normal de Hombres perseveraron en la enseñanza⁵ y, lo que fue muy positivo, parte importante de ellos se convirtieron en “visitadores” en la naciente estructura estatal de gestión de la educación primaria. Las egresadas de la primera Normal femenina –fundada recién en 1854– fueron aún más escasas. En la educación secundaria, la totalidad de los docentes carecían de una formación específica para la enseñanza y de los conocimientos disciplinarios correspondientes, sobre todo en provincias.

En este contexto fue significativa la empresa estatal de intentar la “formación en servicio” de preceptores y preceptoras para la enseñanza primaria. Dos fueron los principales instrumentos para ello. En primer lugar, la labor supervisora y asesora de los visitadores de instrucción primaria. Estos funcionarios, normalistas, eran responsables administrativos de la red escolar en su ámbito provincial o departamental: recorrían las escuelas, las inspeccionaban, informaban a las autoridades y difundían las ordenanzas, pero, sobre todo, trataban de “normalizar” las prácticas docentes y de transmitir a preceptores y preceptoras los saberes y competencias para mejorar la enseñanza⁶.

En segundo lugar, la “formación en servicio” se promovió mediante los “Ejercicios de Maestros”. El visitador José Santos Rojas (de la primera promoción de egresados de la Escuela Normal) informaba así sobre un ejercicio que le correspondió dirigir:

5 Un interesante informe sobre el destino de cada uno de los egresados del primer curso de la Normal fue publicado en *El Monitor de las Escuelas Primarias*, Tomo I, N° 1, agosto de 1852; pp. 18-24. Se da cuenta que de 30 jóvenes de la dotación original, 28 fueron expulsados o reemplazados por “supernumerarios” (lista de espera que fue renovándose en el tiempo). De los 19 primeros egresados que rindieron exámenes finales, que fueron nombrados preceptores y cuyo destino se describía en el informe, 13 cumplieron su compromiso de servir siete años como docentes; 3 de ellos fueron designados visitadores. Los seis restantes desertaron por tres tipos de motivos: enfermedades, conflictos con las autoridades locales y/o con sus comunidades y por la atracción del mercado laboral y más específicamente, la fiebre del oro en California, que atacó a dos normalistas.

6 En *El Monitor de las Escuelas Primarias* se reflejaba la labor de los visitadores a través de sus memorias o informes dirigidos a las autoridades. Aunque mediado por la personalidad o la mirada de los visitadores, *El Monito* es una inestimable fuente primaria sobre el estado real de la enseñanza elemental y la “formación en servicio” de preceptores, en las décadas del 40 al 60 del siglo XIX. Sobre la obra de los visitadores ver Egaña (2000, pp. 196-203).

... Todos los institutores han concluido por saber los ramos enseñados en el ejercicio i se han hecho capaces para enseñar fácilmente a sus alumnos. Así es que, los que nada sabían, llevan a sus escuelas un caudal de voces i de conocimientos propios para difundirlos entre sus educandos; los que algo entendían, han afianzado mas sus ideas con los recuerdos que se han visto forzados a hacer en la prosecución de los trabajos del ejercicio...⁷

El temprano normalismo

La Normal de Hombres monopolizó la formación entre 1842 y 1854.

En este último año se creó la primera Normal de Mujeres y se produjo también la primera "externalización" de la responsabilidad estatal de formación, al encargarle su administración a la Congregación de Monjas del Sagrado Corazón de Jesús, que tuvo menor productividad que la Normal de Hombres en sus primeros años de existencia. La fundación de sendas Normales de Mujeres en Chillán, en 1871 y La Serena, en 1874, aminoró pero no resolvió la escasez de maestras con formación.

La "formación en servicio", con todas sus precariedades, siguió siendo el resto del siglo el principal instrumento público de preparación de los docentes. Pero la propia formación inicial en las escuelas normales, además de restringida en cantidad, era de baja calidad, tal como se reconocía a fines de los años 80:

... no existían las escuelas de aplicación, no se enseñaban a los preceptores los métodos de enseñanza sino que se les enseñaban los ramos para que después ellos, a su vez, los enseñaran a los niños como mejor pudieran. Así es que sucedió a muchos que, al salir de las escuelas normales con un gran caudal de conocimientos, no conseguían, sin embargo, los resultados apetecidos en la enseñanza por falta de método⁸.

En el fondo, las escuelas normales eran una especie de escuela primaria superior o, en el mejor de los casos, un liceo que proveía recortados conocimientos disciplinarios para la trasmisión escolar. Se requeriría una reforma profunda y una inversión considerable para fundar, desde 1885, la verdadera herramienta formativa que serían las normales durante los ochenta años siguientes.

⁷ En *El Monitor de las Escuelas Primarias*, Tomo IV, N° 6, 15 de marzo de 1856; pp. 161-169.

⁸ José M. Muñoz Hermosilla, en vv.aa., *Congreso Nacional Pedagógico. Resumen de las discusiones, actas i memorias presentadas al Primer Congreso Pedagógico*, Santiago, Imprenta Nacional, 1890; p.128.

En efecto, al término del gobierno de Santa María se emprendió la requerida reforma de los estudios normales. Cuatro años más tarde, un ministro de Instrucción la caracterizaba en los siguientes términos:

...el objeto de la última reorganización de las escuelas normales: la preparación del preceptorado en conformidad con los nuevos métodos pedagógicos desconocidos antes entre nosotros ... No se trata de la extensión i calidad de conocimientos en cada uno de los ramos de la enseñanza ... se trata simplemente de uniformar los métodos de enseñanza conforme a los últimos métodos de la pedagogía⁹.

A comienzos de los años 80, bajo la inspiración de un José Abelardo Núñez impactado por lo que vio en un viaje de estudios a Alemania, empezó a prepararse una significativa reforma que comenzó, según Cox y Gysling (1990, pp. 49-50), "con la aprobación, en 1883, de una nueva legislación para la educación primaria y normal. En esta ley se disponen recursos económicos para construir nuevas escuelas y para contratar personal extranjero para la educación nacional. Además, se permite la salida de profesores chilenos al extranjero, con fines de perfeccionamiento".

En 1885 comenzaron a llegar los profesores alemanes que se encargaron de las normales existentes y de la fundación de otras nuevas:

Los profesores alemanes trajeron a Chile las nociones pedagógicas de J.F. Herbart (para el cual) el fin de la educación era la formación del carácter, proceso posible, según él, porque la mente al momento del nacimiento es un espacio vacío, que adquiere imágenes y representaciones a través del aprendizaje en el tiempo ...El carácter era concebido, principalmente, como un tipo de moral, de disciplina intelectual. Las características que se fomentaba... eran el orden, la puntualidad y la obediencia. Tras este objetivo, el énfasis, más que en los contenidos, se ponía en los métodos de instrucción, (Cox y Gysling, 1990, p. 50).

⁹ Julio Bañados Espinosa, en vv.aa., *Congreso Nacional Pedagógico*, *ibid.* p.127.

Entre las principales contribuciones alemanas estuvo la introducción de una nueva didáctica que ponía énfasis en la rigurosidad del proceso de instrucción. Además, incorporaron a la formación de los profesores normalistas nuevas materias como psicología, pedagogía crítica, metodología pedagógica, historia de la pedagogía y la idea de “clases modelo”. Enriquecieron el currículo de la formación con la enseñanza de la educación física, música y canto, las artes y los trabajos manuales, junto a nuevos métodos para la enseñanza de la lectura y la escritura (Cox y Gysling, 1990, pp. 50-51). En el plan de 1883 se prolongan los estudios a cinco años y en el de 1890, por primera vez, se introduce la distribución horaria y la secuencia de las materias. En el plan de 1913 se acentuaron los contenidos que apuntaban a la formación pedagógica.

El Instituto Pedagógico en su etapa fundacional

En 1879 se dictó una ley de reforma de la educación secundaria y superior que, entre otras materias, creó la carrera del maestro secundario¹⁰.

Sin embargo, la reforma no resolvió el problema de la formación¹¹. Después de la proposición de Domeyko y su fugaz puesta en práctica, el problema de la escasez e impreparación de docentes de la educación secundaria siguió planteado por intelectuales, políticos y educadores, como Diego Barros Arana y Pedro Montt. Varias propuestas e intentos fallidos se sucedieron entre los años 40 y los 80 del siglo XIX. La iniciativa exitosa, durante el gobierno de Balmaceda, incorporó a Valentín Letelier, a los ministros Pedro Lucio Cuadra, Federico Puga Borne y Julio Bañados Espinoza, los que dieron sucesivos pasos que culminarían en la fundación del Instituto Pedagógico.

10 Esta ley dio “certeza de un nombramiento hecho con justicia, con criterio técnico y sin mayores influencias políticas y sociales, estabilidad, porque una vez nombrado el profesor, no podía ser destituido, sino en circunstancias expresas y con la aprobación del Consejo (de Instrucción Pública); aumento gradual de sus salarios por años de servicio y estímulos de progreso, en virtud de los premios por las obras originales que escribieran. (Labarca, 1939, p. 194).

11 Los profesores de liceo eran “profesionales: abogados, médicos, ingenieros, hombres destacados en las letras y en las disciplinas científicas. Verdad es que su carencia de técnica suplía, a veces, con los méritos de una personalidad descollante. Algunos eran autodidactas prestigiosos, varones eminentes ... los más, sin embargo, ayunos de esas dotes e inhábiles para tratar con los adolescentes, porque ignoraban su psicología y la técnica didáctica, reducían su papel a fiscalizar la repetición de textos aprendidos de memoria.” (Labarca, 1939, p. 194).

Inicialmente, éste se encuadró en el Ministerio de Instrucción, debido a resistencias encontradas en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile, que debía ser el espacio natural para albergarlo. Adicionalmente, conservadores como el diputado Ventura Blanco Viel argumentaban que “si no han faltado los profesores, si los ha habido y los hay, ¿a qué necesidad obedece la creación del Instituto Pedagógico? Sólo al propósito de implantar nuevos establecimientos y de imitar lo que pasa en otros países de circunstancias, costumbres e intereses diferentes y en los cuales la carrera del profesorado ha encontrado, por costumbre inmemorial, su base en los Institutos Pedagógicos”¹². Algunos lo atacaban por ser iniciativa del “balmacedismo”; otros, intelectuales, espiritualmente afrancesados, por desconfianza hacia los alemanes; también se le rechazó desde el bando “clerical” y entre laicos como Eduardo de la Barra (Soto Roa, 2000, p. 149)¹³.

Con todo, el Instituto Pedagógico se instaló en 1889 a cargo de un conjunto de catedráticos alemanes que el gobierno contrató al efecto. Poco después, al pasar a la égida de la Universidad de Chile, estuvo durante largos años bajo la sabia dirección de Domingo Amunátegui Solar y se consolidó como un modelo de formación de profesores secundarios, inédito en la región latinoamericana¹⁴.

Entre la primera y la segunda profesionalización: la presión por la cantidad

Las escuelas normales del siglo XX

Después del “salto adelante” de 1885, tanto en materia normativa como en aspectos sustantivos como la llegada de los pedagogos y pedagogas de Alemania y la adopción gradual de la pedagogía de Herbart, el paso siguiente se da en la primera década del

12 “Acta de Sesiones del Congreso Nacional”. Discurso pronunciado por Ventura Blanco en la Cámara de Diputados, sesión del 18 de diciembre de 1889. Citado por Hernán Ramírez Necochea, en *Panorama de la vida chilena en la época de fundación del Instituto Pedagógico*. (1964, p.57).

13 Ver también, Guillermo Feliú Cruz, “El Instituto Pedagógico bajo la dirección de Domingo Amunátegui Solar”, en *Instituto Pedagógico...*, *ibid.* p. 84.

14 Buena información sobre la fundación del Pedagógico y su desarrollo posterior se encuentra en los diversos trabajos contenidos en *Instituto Pedagógico...*, *ibid.*; en Vial Correa (1982); en Soto Roa (2000); Amanda Labarca (1939) y en Cox y Gysling (1990).

siglo XX con la fundación de un conjunto de nuevas escuelas normales estatales. En 1904 se estableció la tercera escuela normal de niñas en Santiago, otra de mujeres en Puerto Montt y en 1905, una de hombres en Copiapó. Sólo en el año 1906 se crearon 5 escuelas: en San Felipe, Curicó, Victoria, Talca y Limache, dos de las cuales tuvieron vida efímera y tres sobrevivieron hasta 1973. En 1908 se fundó otra en Angol y en 1930 otra más en Ancud. La gran mayoría de las nuevas normales estuvo a cargo de directores o directoras chilenos, aunque todavía permanecieron algunos de origen germánico o, transitoriamente, también los hubo norteamericanos. A lo anterior habría que agregar la fundación de escuelas normales particulares, todas ellas católicas y, además, el curso normal en la Universidad de Concepción, fundado en 1926 con carácter mixto y con estudiantes licenciados de la educación secundaria. Esta era una experiencia doblemente innovadora, tanto en cuanto a su composición de género como a la procedencia de sus alumnos.

Según una de las líderes del normalismo, Gertrudis Muñoz, a comienzos de la década de los años 40 los principales rasgos de las escuelas normales fiscales eran:

- Su régimen de internado¹⁵ (excepto la Normal de Niñas N° 2 de Santiago)¹⁶;
- su gratuidad, que incluía el alojamiento y la alimentación;
- seis años de estudios post-primarios, desde fines de los años 20, momento en el cual también se admitió, a título excepcional, el ingreso de alumnos licenciados de la educación secundaria que cursaban sólo dos años de estudios profesionales;
- exceso de demanda por ingresar a ellas, lo que obligó a aplicar mecanismos de selección a base de concursos entre los mejores alumnos de 6° año de las escuelas primarias;

15 Cox y Gysling (p. 40) recuerdan que "el internado como modalidad intensiva de disciplinamiento ha sido un tema tradicional de la sociología" y hacen diversas referencias a autores como Goffman, Bourdieu, Durkheim y Foucault. A los enfoques que ponen el acento en la fortísima capacidad socializadora del internado habría que integrar el hecho de que los normalistas internos eran adolescentes y por lo tanto plásticos y más expuestos a la socialización que los estudiantes universitarios.

16 "...internados con régimen parecido al carcelario, que no evitaba serios desórdenes", Gertrudis Muñoz de Ebensperguer, p.167.

- desde 1929, diferenciación entre normales urbanas y rurales, ya que, originalmente, estas últimas eran menos exigente en los requisitos de ingreso, se las discriminaba en duración de los estudios y sus programas eran bastante diferentes; con el tiempo, estas variaciones fueron debilitándose y se llegó a la equiparación de requisitos y calidad, manteniéndose sólo diferencias curriculares menores;
- condición económica "estrechísima", al punto que la autora hace referencia a un estudio que demostró que el costo de la ración alimenticia de los alumnos era inferior al que se destinaba al "rancho de tropa y era el más bajo del país"¹⁷.

En un sentido evaluativo, Gertrudis Muñoz afirmaba en 1942 que:

... es saludable y necesario hacer también un honrado examen de conciencia sobre nuestra situación actual: trabajamos sobre los cimientos de los primeros cien años de labor conjunta. Disfrutamos de una herencia positiva y otra negativa... aceptemos las críticas. Ellas podrían resumirse en que los actuales normalistas se caracterizan por:

- Desconocimiento de materias del programa primario;
- desorientación pedagógica y metodológica;
- falta de responsabilidad y espíritu de sacrificio;
- verdadera anarquía y abandono en casos de maestros rurales;
- el hecho que muchos hombres descuiden y abandonen sus obligaciones por actividades políticas, económica u otras ajenas a su magisterio ... Seguramente que en este panorama sombrío, en este cuadro pesimista hay verdad ...¹⁸.

17 Como otra demostración de la extrema limitación de recursos, la autora construyó una tabla en que redujo a moneda comparable el sueldo base anual que percibían los directores de las escuelas normales, en su equivalente en peniques, que iba desde \$55,200 en 1842, hasta \$28.500 en 1942, con valores superiores a \$70.000 a comienzos del siglo XX, pero con un mínimo de \$23.400 entre 1935 y 1937.

18 Gertrudis Muñoz de Ebensperguer, pp.180-181, había sido profesora y directora de escuelas normales y era hija de uno de los próceres del normalismo chileno: José María Muñoz Hermosilla, de modo que su testimonio procedía del interior del movimiento normalista y de una persona comprometida con el "élan" de este movimiento.

En su análisis más específico, atribuía la mala calidad del desempeño de los nuevos normalistas en parte a factores que provenían del servicio escolar y del entorno social, y en parte a defectos en las escuelas normales mismas. Estos incluían desde ausencia de programas oficiales y por lo tanto gran diversidad en la preparación de los estudiantes; incorporación de alumnos que llegaban a los cursos superiores de las normales desde el liceo y que no habían hecho aprendizajes como cartonaje, cestería, agronomía, o tenían debilidades en las competencias musicales. La autora añoraba la formación propia de la reforma alemana, interrumpida por el reformismo de fines de los años 20, que tenía distinto sello:

En la Escuela Normal tradicional habría deficiencias, pero tenía una enorme ventaja: la unidad. Los normalistas conocían menos corrientes e ignoraban posibilidades diversas de enseñar. Conocían sólo su pedagogía herbartiana y en todo Chile se hacían los planes de clase según el mismo criterio. En la enseñanza de la lectura, en todas partes se seguía el método de la "palabra normal". Todos egresaban seguros y expeditos en el procedimiento técnico y nadie les exigía otra cosa¹⁹.

La uniformidad en la formación era un concepto que escondía la opción por la homogeneidad y la no consideración de la diversidad, fundante del "normalismo". El otro rasgo central en la formación normalista, ya desde la etapa abierta en 1885 pero reafirmado en el siglo XX, era el de la tecnificación del desempeño docente. La valoración de la técnica que hacía Gertrudis Muñoz fue parte definitoria y constituyente de la formación y del ejercicio profesional del magisterio primario. Según un destacado analista de la época, la educación primaria atravesaba, desde 1920, por un período que podía denominarse de "racionalización y tecnificación" (Fuentes Vega, 1951, p. 28). No es extraño que métodos y técnicas constituyeran el eje de la formación normalista y que la formación inicial contribuyera así al desarrollo de un rol docente de índole técnica, aunque todavía se empleara la etiqueta de profesionalización.

A fines de 1927, el general Ibáñez decretó la reforma integral de la educación, que tocó a todos los niveles educativos, desde el pre-escolar hasta el universitario.

¹⁹ Gertrudis Muñoz de Ebensperguer, p. 182.

La formación de docentes también fue afectada seriamente. La referida reforma no era sólo una iniciativa gubernamental. Fue la resultante de un movimiento social y pedagógico-cultural: los maestros primarios organizados gremialmente fueron quienes demandaron insistentemente una reforma general de la educación, no con el fin de abarcar toda la estructura, sino de afectar la organización institucional y la gestión, y también y principalmente, las concepciones pedagógicas y la naturaleza del trabajo docente. Su ambiciosa y quizás utópica propuesta fue adoptada por el gobierno autoritario de Ibáñez y puesta en práctica bajo la administración de los mismos maestros agremiados.

El autoritarismo y el formalismo de una escuela normal que conservaba la impronta de los pedagogos y pedagogas prusianos, sumado a la incidencia de una ideología social-libertaria que irradió desde la Federación de Estudiantes de Chile de 1920, motivó a los reformistas de 1928 a apropiarse espontáneamente de la pedagogía activa y paidocéntrica y a oponerla al herbartianismo. Los llevó también a sostener una concepción del rol docente que los acercaba más al profesionalismo autonómico y corporativamente responsable de la función educativa, que al rol técnico y funcionario que les imponía el Estado docente de fines del siglo XIX y comienzos del XX.

En el referido marco se explica que los reformistas de 1928 hayan intentado demoler el edificio del normalismo. Legislaron para transformar las normales en Escuelas de Profesores Primarios que gradualmente se convertirían en post-secundarias, haciendo juego con la decisión de convertir al Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile en Escuela de Profesores Secundarios. Esto último, como paso para una futura integración de toda formación inicial en un solo tipo de institución, radicada en la Universidad, bajo el argumento de que la función docente era una sola, de carácter profesional y que no cabía segmentarla por niveles del sistema, lo que, a ojos de los reformistas, escondía otra de carácter social. La idea fuerza de la "escuela única de pedagogía" o de la "formación unificada de docentes", aunque no logró asentarse en 1928, persistió en el ideario y en los programas reformistas de los gremios docentes y de la izquierda y centro-izquierda política hasta que, paradójicamente, la implantó la derecha armada en 1973-74, como se anotará más adelante.

La crisis final del normalismo

En los años 50 y comienzos de los sesenta, diversos voceros y actores hacían la crítica específica de la formación normalista o recogían la necesidad de cambiarla, al plantear ideas fuerza como la de “escuela única de pedagogía” o “unificación de la formación de profesores”. Ello suponía, entre otros cambios, la elevación de la formación normalista desde el nivel post-primario al nivel post-secundario. Postular su ubicación en el espacio terciario o de educación superior suponía el abandono del tradicional modelo de formación para estudiantes adolescentes, para redefinirla como formación de jóvenes egresados de la educación secundaria y acercarla al espacio universitario en que se daba la formación de los profesores de la educación media.

De la demanda de redefinición se pasó a dar pasos prácticos orientados al *up-grading* de la formación normalista. Ya el propio normalismo tradicional había avanzado en este sentido: la formación de maestras parvularias o “kindergarterinas”, desde los años 30 se daba en escuelas normales, pero a alumnas egresadas de la enseñanza secundaria, con dos años de formación.

Por otra parte, el normalismo fue impactado por un movimiento que se dio en las universidades y particularmente en la de Chile (aun cuando en este sentido había sido pionera la Universidad de Concepción, como ya se ha referido): la creación de carreras universitarias de formación de profesores primarios o de educación general básica, en régimen de externado. La creación de una cuarta escuela normal en la ciudad de Santiago, la “vespertina”, también trabajó con egresados de media y, obviamente, en régimen de externado y con alumnos que combinaban estudio y trabajo.

En este contexto se explica que el gobierno de Frei Montalva decretara la conversión de las normales fiscales existentes a la condición de post-secundarias, y que, por otra parte, tratara de reformar la enseñanza normal a través de un plan de modernización que incluía cinco proyectos:

- Perfeccionamiento del personal docente encargado de las asignaturas y actividades de formación profesional de las escuelas normales;

- investigación y desarrollo de material didáctico para la enseñanza primaria, con la participación del personal docente de las escuelas normales y de los alumnos que realizaban la práctica supervisada en servicio;
- preparación de material técnico para la comprensión, desarrollo y evaluación del proceso de formación de profesores de Educación General Básica;
- formación de administradores, supervisores y otros especialistas en enseñanza básica;
- construcción y equipamiento de las escuelas normales a corto y mediano plazo (Ministerio de Educación, 1967).

Una reforma integral del currículo de las escuelas normales fue propuesta luego de un estudio apoyado por la Fundación Ford. En medio del clima socio-político marcadamente anti-imperialista de fines de los 60 y con el intento intervencionista del Plan Camelot del Departamento de Estado norteamericano aún fresco, los gremios docentes bloquearon el proyecto de cambio. Lo que la administración Frei no logró respecto al currículo, sí lo obtuvo respecto a los límites institucionales del sector (Cox y Gysling, 1990, pp. 85-86).

La dictadura de Pinochet dio el golpe de gracia al normalismo tradicional. Simplemente lo suprimió. A fines de 1973, so pretexto de politización de las normales, a las que se supuso bastión del Partido Comunista, éstas fueron suprimidas y su infraestructura y sus responsabilidades y compromisos formativos transferidos *manu militari* a algunas de las universidades intervenidas. Lo paradójal es que históricamente las normales estuvieron politizadas, pero como “bastiones” del Partido Radical.

Esta exploración histórica parece dar crédito a la hipótesis de que el modelo tradicional de formación normalista de comienzos del siglo XX ya no resistía el impacto de las tendencias de la segunda mitad del siglo y había entrado en una crisis estructural, y que la intervención de la dictadura -por sus propias y espúreas razones- no hizo sino evitar una larga agonía, como la que han vivido esquemas normalistas de otros países de la región en las últimas décadas.

El modelo "Instituto Pedagógico": su difusión y debilitamiento en el siglo XX

Los rasgos fundamentales del "modelo Instituto Pedagógico" fueron:

- La combinación entre formación superior en la o las disciplinas a enseñar en los centros de educación secundaria y la formación pedagógica;
- la inserción de dicha combinación en una universidad nacional;
- el refuerzo de la formación pedagógica con diversas modalidades de "práctica", es decir, de ensayos para iniciar gradualmente a los estudiantes en el desempeño docente.

Otros rasgos adicionales fueron:

- En forma creciente, estudios disciplinarios hechos, por lo general, bajo la docencia de catedráticos que eran a la vez productores de conocimiento en sus respectivas especialidades. En algunos casos, los mejores del país, especialmente en las disciplinas humanistas o sociales;
- régimen de externado (a diferencia del internado de las escuelas normales);
- temprano ingreso de mujeres (desde que Domingo Amunátegui Solar lo promovió en su calidad de director del Instituto) y su participación ya mayoritaria a comienzos del siglo XX²⁰;
- importante cantidad de alumnos extranjeros y especialmente latinoamericanos que estudiaban en sus aulas, lo que era un indicio de su excelencia académica relativa²¹.

20 Ya entre 1912 y 1921, en que hay estadística, la proporción de mujeres oscilaba en torno al 50% del total de alumnos, ver Guillermo Feliú Cruz, "El Instituto Pedagógico bajo la dirección de Domingo Amunátegui Solar, en *Instituto Pedagógico...*, *ibid.*; pp.111-117.

21 En 1917, el porcentaje de extranjeros era 2,9%; en 1919, 1,8%; en 1920, 3,4%; y en 1921 era 3,4% de la matrícula del Instituto, (Guillermo Feliú Cruz, "El Instituto Pedagógico bajo la dirección de Domingo Amunátegui Solar, en *Instituto Pedagógico...*, *ibid.*; pp.111-117).

La diversificación institucional

Hasta los años 40 del siglo recién pasado, el Instituto Pedagógico prácticamente monopolizó la formación inicial de profesores secundarios en Chile. No obstante, también debe considerarse el antiguo origen del Instituto de Educación Física y Técnica y de un Instituto para la formación de profesores de la enseñanza media técnica²².

Junto con su temporal carácter monopólico, el Instituto Pedagógico fue modelo en el sentido de que su organización curricular era obligatoriamente adoptada por las universidades privadas que, a mediados del siglo XX, querían obtener la validación oficial de sus títulos de Profesor de Estado. En los años 50 y 60, varias de esas casas de estudio conquistaron legalmente su autonomía curricular y, en diversa medida, empezaron a alejarse del "modelo Instituto Pedagógico".

La Universidad Católica de Chile estableció, paralelamente, una Escuela de Educación destinada a formar docentes para la educación parvularia, primaria y media. Hacia los años sesenta, cinco de las seis universidades privadas entonces existentes habían fundado carreras de formación de docentes de educación secundaria²³.

Desde fines de los años 50, la expansión territorial de la Universidad de Chile implicó la creación de carreras de este tipo fuera de Santiago e incluso carreras independientes del alero de la Facultad de Filosofía y Educación. Esta misma Facultad diversificó el área de formación de profesores, en dos sentidos: por una parte, abrió carreras pedagógicas para otros niveles del sistema escolar tales como educación parvularia en 1941, educación básica en los años 60, educación diferencial en los 70 y las carreras de postítulo o postgrado de formación de orientadores y de profesores de educación (formadores de formadores, al servicio de las normales o de la docencia en las áreas profesional

22 El Instituto Pedagógico Técnico fue fundado en 1947, bajo la dependencia del Ministerio de Educación e incorporado en 1952 a la naciente Universidad Técnica del Estado, la cual llegó a tener más tarde una Facultad de Educación (Soto Roa, 2000, p. 152).

23 Mientras en 1965 la Universidad de Chile atendía al 47,7% de la matrícula en el área de educación, seis de las ocho universidades restantes se hacían cargo ya del otro 52,3% (la Universidad Técnica "Santa María" de Valparaíso era la única que no ofrecía carreras de educación), Ver *La Universidad de Chile, antecedentes e informaciones*, Santiago, Universidad de Chile, diciembre de 1971; p. 20.

o pedagógica de las carreras de pregrado en educación); por otra parte, la misma facultad, progresivamente fue respondiendo a dos tipos de requerimientos del desarrollo del país: Primero, la creación de nuevas carreras del área de ciencias humanas o sociales tales como psicología, sociología, bibliotecología, etc., y segundo, el desarrollo de la investigación en diversas disciplinas no pedagógicas.

Por otra parte, el “modelo Instituto Pedagógico” experimentó grandes adecuaciones. Aunque a fines de los años 80 la formación de profesores de enseñanza media mantenía el núcleo fundacional de un siglo atrás, debió adaptarse a la masificación de la educación media y al propio desarrollo histórico de la educación superior.

La expansión cuantitativa

Ante las demandas del sistema y el desarrollo territorial de la educación, la expansión del Instituto Pedagógico se hizo insuficiente. Este déficit del mercado se fue cubriendo progresivamente con la creación de otras entidades al interior de la propia U. de Chile y con otras universidades²⁴, con lo cual se logró, aproximadamente y en términos generales, satisfacer la expansión con personal titulado.

Como parte de un proceso de crecimiento y desarrollo territorial del conjunto de la Universidad de Chile, desde los años cincuenta ésta creó sedes o “campus” en diversas capitales de las provincias en que entonces se dividía el país. En 1973 poseía sedes regionales en 24 de las 25 provincias existentes, y en prácticamente todas ellas había carreras de educación.

El fortalecimiento cualitativo

Desde los años 30, y con mayor fuerza en los 40, la orientación de la formación y del rol docente fue redefiniéndose. Lo que formalmente se llamó la “primera profesionalización”, caracterizada por una preparación especial para el ejercicio de la enseñanza y su correspondiente certificación, cimentada en el reconocimiento de la pedagogía como la disciplina matriz de la formación –especialmente en la educación primaria–, se tradujo de hecho en la configuración del trabajo docente como de

24 Entre 1965 y 1970, la matrícula en el área educación en el conjunto de las universidades chilenas aumentó en 15,8%, desde 11.240 a 23.457 estudiantes, tanto que el incremento promedio de todas las áreas fue de 13% anual. Ver *La Universidad de Chile antecedentes e informaciones*, ibid.; pp. 17 y 20.

naturaleza técnica y operativa²⁵. La formación inicial no entregó la suficiente base teórica y científica como para fundamentar un rol efectivamente profesional. Tras esta visión restrictiva de la profesionalización se encontraba la presión ejercida por los requerimientos de expansión, que exigían una producción creciente y barata de nuevos educadores, particularmente en la enseñanza primaria²⁶.

En la educación secundaria, en cambio, donde la demanda expansiva era menos fuerte, como se ha dicho, los futuros docentes eran formados en el dominio de una o más disciplinas con un rigor académico que en términos generales podría equipararse a un nivel de licenciatura o incluso de maestría del presente. Aunque los estudiantes de magisterio secundario también se apropiaban de un componente pedagógico, era la formación en una o más disciplinas la que imponía un sello. Dicho sello acercaba más a una identidad profesional que a una de índole técnica.

Aunque en los años sesenta del siglo pasado, tanto en la educación secundaria como en la correspondiente formación inicial, se sentía también una presión masificadora, un riguroso estudio empírico de esos años concluía que los “profesores de Estado” eran en verdad “semi-profesionales”, coincidiendo con categorizaciones que ha hecho la sociología de las profesiones (Gyarmati, 1971). Por otra parte, fue en la enseñanza secundaria donde, a fines de los años 50 y los 60, sectores docentes propusieron una definición profesional de su trabajo. Se fundamentaban en el nivel universitario de su formación inicial para solicitar el monopolio del desempeño docente por parte de los “profesores de Estado”. Para este efecto, proponían la creación de un colegio u orden profesional de los docentes con título universitario (Cerdeja y otros, 1990).

25 A pesar de un discurso de principios profesionalizantes, en los hechos, la política oficial se orientaba a la “tecnificación de la docencia” en la enseñanza primaria. Al respecto ver las siguientes obras de autoridades políticas y profesionales del Ministerio de Educación: Oscar Bustos, *Principios y técnicas de la escuela activa*, Santiago, Imp. R. Quevedo, 1941; 2ª. ed.; Berta Riquelme, Domingo Valenzuela y Luis Gómez Catalán, *Esquemas para la tecnificación del trabajo escolar*, Santiago, Imprenta Nascimento, 1946; Salvador Fuentes Vega, jefe del Departamento Pedagógico del Servicio de Educación Primaria sostenía en 1950 que la etapa que se atravesaba en esos años era de “tecnificación y racionalización”, *Boletín de las Escuelas Experimentales*, Año XXII, N° 10; pp. 22-23.

26 Es sintomático que un maestro novelista, Carlos Sepúlveda Leyton, en una trilogía que mezclaba autobiografía y ficción, haya titulado como “La fábrica” a su novela correspondiente a la adolescencia y la formación en la escuela normal, y “Camarada” a la novela que lo sitúa, ya adulto, en su ejercicio como docente. Ver Jaime Valdivieso (1963).

En este contexto, entraron en tensión los procesos de expansión de la formación inicial para enfrentar los requerimientos de acceso a la educación secundaria, con la dificultad para mantener los estándares de calidad propios del modelo histórico de formación a lo largo del territorio y en la creciente variedad de nuevas instituciones formadoras. Las condiciones académicas existentes en el Pedagógico de Santiago (calidad de los catedráticos, desarrollo de la investigación, vinculaciones internacionales, infraestructura material, etc.) eran difícilmente replicables en el corto y mediano plazo en toda la geografía académica de los años 50 y 60²⁷. A lo anterior debe agregarse que entre 1967 y 1973 la propia Facultad de Filosofía y Educación de la Universidad de Chile se vio convulsionada por la ambiciosa reforma promovida por los estudiantes y los académicos jóvenes y, más tarde, por los ecos universitarios del intenso conflicto socio-político que vivió el país en los años de la Unidad Popular.

El debilitamiento

Entre el golpe militar de 1973 y el año 1980, la formación inicial de profesores secundarios aparentemente no tuvo cambios significativos. Las instituciones que la impartían, por lo general, continuaron haciéndolo. Probablemente como parte de las tendencias de racionalización y control autoritario que caracterizaron a estos primeros años del régimen militar, se creó un Consejo Nacional de Formación de Docentes, con el propósito de uniformar procesos académicos que tendían a la heterogeneidad, al amparo de la autonomía universitaria. Un cambio radical, dictado con fundamentos de control político, fue la supresión de las escuelas normales y la transferencia de la formación de profesores de educación básica a las universidades. Varias de éstas recibieron la infraestructura física y académica de las escuelas normales suprimidas, junto con el mandato de hacerse cargo de la continuidad de la formación de quienes habían sido sus alumnos. Desde entonces, la formación de docentes de todos los niveles escolares es responsabilidad exclusiva de las instituciones de educación superior. Este ascenso ha contribuido a acortar las históricas distancias entre los maestros primarios o de educación básica y los profesores secundarios.

²⁷ Eran también difícilmente multiplicables para la propia Universidad de Chile, cuya matrícula en las carreras de formación de profesores de educación media se había incrementado desde 4.920 estudiantes en 1965, a 11.770 en 1971. Ver *La Universidad de Chile, antecedentes e informaciones*, op. cit.; p. 52.

Por otra parte, aunque no hay evaluaciones específicas, puede suponerse que la formación inicial de docentes se vio particularmente afectada por la serie de cambios negativos que experimentaron, en distintos grados, las ocho universidades entonces existentes en Chile. Como es sabido, los centros de educación superior fueron intervenidos por las autoridades militares. Sus rectores, decanos y demás responsables académicos fueron designados políticamente por el Gobierno y se produjo una "limpieza ideológico-política" en el profesorado, especialmente en las facultades o carreras de ciencias sociales y de educación. En otro ámbito, se restringió fuertemente el financiamiento estatal a las universidades, so pretexto de canalizar recursos hacia la educación básica y media, y se impuso el pago universal de aranceles de matrícula y la política de gradual autofinanciamiento de las universidades.

En 1979, el gobierno militar anunció solemne y formalmente una nueva política educacional, en virtud de la cual se consideraba a la educación media y superior como una responsabilidad de las familias y los estudiantes, reservada a unos pocos, en tanto que el Estado se responsabilizaría sólo de asegurar el acceso universal a la educación básica. Concreción de lo anterior fueron las radicales transformaciones iniciadas en 1980 en todos los niveles de la educación formal.

En efecto, en 1980 y 1981 se dictaron las normas legales y se iniciaron las reformas institucionales que remodelaron la educación superior chilena, incluyendo las facultades y departamentos de educación y las carreras de formación inicial de profesores de todos los niveles.

Por una parte, estos cambios significaron la liberalización de las condiciones y requisitos para formar instituciones de educación superior, favoreciendo la creación de universidades, institutos y centros privados sin subsidios estatales, que tendrían que autofinanciarse y competir entre sí y con las universidades llamadas "tradicionales" o pre-existentes a 1980. Durante la década de los 80, las nuevas universidades no dieron prioridad a la formación de docentes. En los nuevos institutos profesionales privados, en cambio, este tipo de formación fue bastante recurrente. A lo anterior, habría que sumar el hecho de que el propio Estado "rebajó" el estatus de sus carreras de pedagogía, al encuadrarlas en los ya referidos institutos profesionales estatales, conocidos entonces como "academias superiores de ciencias pedagógicas".

En el caso de Chile, puede afirmarse que después del gran esfuerzo de expansión de los años 50 a 70 del siglo recién pasado, era tiempo de prestar atención a los problemas cualitativos. El gobierno militar inauguró una retórica de "profesionalismo" de los docentes, cuando liquidó el modelo normalista y concentró la formación inicial en las universidades y, paralelamente, creó el Colegio de Profesores a imitación de las órdenes gremiales de las profesiones tradicionales.

Pero la práctica política del profesionalismo docente, entre 1974 y 1979, no se sostuvo en el tiempo y fue desvirtuada por el carácter de la universidad (vigilada y empobrecida) en que se había anidado la formación y por el carácter disciplinante del encuadramiento gremial (Colegio obligatorio y oficialista) y de las regulaciones estatutarias de fines de los 70 (Ley de la Carrera Docente de 1979). Por otra parte, en las reestructuraciones de 1980 y 1981, los supuestos "profesionales de la educación" fueron reducidos a la condición jurídica de trabajadores bajo régimen privado, rebajadas al extremo sus condiciones de empleo y liberalizado su colegio profesional. La formación inicial de docentes, a su turno, conceptualmente fue reubicada fuera de la esfera de las universidades. La definición de las carreras pedagógicas como propias de los institutos profesionales fue expresiva de una recuperación de la definición técnica del trabajo docente. La destrucción de la facultad universitaria que era heredera del viejo Instituto Pedagógico fue emblemática. La Academia Superior de Ciencias Pedagógicas repuso y llevó al extremo viejos sentidos autoritarios y disciplinantes en la formación de docentes, abiertamente contradictorios con la moderna concepción profesionalizadora²⁸.

En un sentido opuesto a la visión histórica que aquí se ha sostenido, el interventor castrense de la Academia Superior de Ciencias Pedagógicas afirmaba, en su mensaje a los alumnos, la necesidad de desligar la formación de docentes de la cercanía con otras carreras y espacios de producción de conocimiento. En vez de valorizar el carácter universitario de la formación, se le desvirtuaba. La coyuntura crítica de

28 "Queremos hacer de ti un educador profesional y lo haremos, aunque a veces te disguste o no te resulte claro el por qué de los deberes que se exijan. Comprenderás algún día, mejor pronto que más tarde, que para aprender a mandar primero debes aprender a obedecer... En efecto, quien no es capaz de dominarse a sí mismo, de forjarse en una escuela de disciplina y orden personal, carece desde luego de los méritos morales para influir sobre sus semejantes." Fernando González Celis, Rector de la Academia Superior de Ciencias Pedagógicas, *Mensaje del Rector a los estudiantes de la Academia*, Santiago, marzo de 1981.

fines de los 60 y comienzos de los 70 le servía para denostar la larga y fructífera historia de asociación entre producción académica y formación de docentes, que había caracterizado "el modelo Instituto Pedagógico":

Desde que el viejo Instituto Pedagógico que, como sabrás, inició sus actividades en 1891 (sic), se asimiló a la Universidad, comenzó a declinar lenta pero sostenidamente la jerarquía de las carreras pedagógicas en la vida nacional y cuanto más profunda se hizo la dependencia de las carreras pedagógicas de las facultades universitarias que las absorbían, (sic) más grande y evidente se hacía la necesidad de desagregarse de esas facultades para que pudieran las carreras pedagógicas reencontrarse con su identidad y reorientarse hacia sus objetivos específicos... Ahora estamos nuevamente solos, como en nuestros mejores tiempos... a partir de la creación de tu Academia, ya no estaremos desvinculados los unos de los otros, como apéndices agregados a la Universidad. Somos y seremos una comunidad pedagógica, una familia de auténticos maestros y estudiantes. Nuestro afán: aprender para enseñar... Tu Academia te proveerá de los conocimientos científicos, artísticos y literarios que, más tarde, deberás transmitir a la juventud chilena"²⁹.

La decisión gubernamental de rebajar las carreras pedagógicas a un nivel no universitario, no sólo tuvo un efecto de "status" y de imagen. Implicó también una reposición de la concepción estrechamente técnico-metodológica del trabajo docente, en que los dominios teórico-científicos no tenían justificación, por lo que no se requería la inserción universitaria. El concepto de "pedagogía" era distorsionado, presentándolo como un saber instrumental y recortado, funcional a una concepción educativa de inculcación autoritaria (*aprender para enseñar, aprender a obedecer para después mandar*). Fue repuesta la vieja noción de internado, escondida tras la expresión "ahora estamos nuevamente solos". Las rejas y la proliferación de "guardias azules" manifestaron físicamente el sentido de clausura en torno al lugar de la formación.

Por otra parte, la reestructuración que descentralizó las dos universidades estatales significó que algunas de las carreras de pedagogía situadas en regiones quedaron integradas en institutos profesionales estatales o en universidades estatales regionales, de menor desarrollo académico y concurridas por alumnos provincianos, de bajos niveles socioeconómicos y de comparativamente menores niveles de aptitud académica.

29 Fernando González Celis, *op. cit.*

En suma, la formación inicial de docentes de la educación secundaria se vio más degradada que la formación de maestros y maestras para la educación básica, sea por efecto de las transformaciones estructurales del conjunto de la educación superior en la que se radicaba dicha formación en el contexto de descentralización y privatización educacional de los años 80; sea por un efecto de arrastre derivado de la masificación de la formación de docentes para la educación secundaria que se inició en los años 50 y que fue más fuerte en los 60; sea por una voluntad política de “desprofesionalización” de los docentes, observable no sólo en la formación inicial sino en otros aspectos de la condición profesional.

La segunda profesionalización

En la década de los años 90, en Chile se está entrando a una “segunda profesionalización”. Como se ha señalado, hay un discurso muy antiguo que ha empleado el concepto de “profesión”, para referirse al trabajo del educador. Pero, en los hechos, en el primer esfuerzo de profesionalización, se le entendió simplemente como una preparación especializada de los docentes, con la correspondiente certificación de normalista o de profesores de Estado. Era la posesión del título lo que supuestamente hacía del docente un profesional.

Con todo, tanto en el siglo XIX como en gran parte del siglo XX, el empleo del concepto “profesional” escondía un rol propiamente técnico en la división del trabajo al interior del campo educativo. El docente era entendido como un operador calificado, respecto a normas o planificaciones elaboradas y decididas por agentes situados fuera de la práctica docente. En este sentido, el dominio metodológico se convertía en decisivo (salvo en los primeros años del normalismo, en que había que partir por la apropiación de los conocimientos disciplinarios elementales que se quería transmitir en las escuelas), particularmente en la enseñanza primaria. El encuadramiento funcionario de la mayoría de los docentes ayudaba a reforzar la índole técnica del trabajo docente. Por otra parte, la tiranía del número favorecía la uniformidad o estandarización. Es decir, los requerimientos de la expansión del servicio público de educación obligaban a apurar y abaratar la formación de docentes y la uniformidad era una condición favorable.

En las últimas décadas se está dando al término “profesional” en la educación una acepción que, aunque todavía en construcción o debate, se aleja de la noción “técnica”. Actualmente se pone énfasis en la capacidad para diagnosticar (con criterio científico) y generar respuestas a problemas y situaciones diversas, emergentes e imprevisibles, lo que supone una formación básica de nivel superior y autonomía intelectual e institucional, al mismo tiempo que redefine el componente “responsabilidad” que supone el profesionalismo moderno (Fernández Enguita, 2001). Algunos de los hitos y procesos que manifiestan el giro a una “segunda profesionalización” son los que siguen.

De las “Academias” a las Universidades de Ciencias de la Educación

La conversión de las dos Academias Superiores de Ciencias Pedagógicas (de Santiago y Valparaíso) en sendas Universidades de Ciencias de la Educación, a partir de 1987, representó una rectificación en el discurso oficial aunque no necesariamente en la práctica política correspondiente.

En lo conceptual, significó que la formación inicial de docentes volvía, en cierto modo, a reconocerse oficialmente como universitaria. Los dos centros estatales que albergaban a una proporción mayoritaria de los estudiantes de educación fueron reconvertidos en universidades, dando así una señal positiva en el sentido de entender al docente como un profesional que requería una formación de nivel superior.

La inclusión en el listado de las carreras universitarias según la LOCE

Con todo, la conversión de las academias en universidades tuvo menos fuerza simbólica que lo dispuesto en la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, LOCE, dictada como último acto de la Junta Militar de Gobierno³⁰. En ella se incluyó a las carreras de educación en el listado de aquellas que requerían de licenciatura, como grado académico previo a la obtención del título profesional de profesor o educador. A su vez, la concesión del grado de licenciado fue declarada privativa de las universidades, aunque se aceptó a título transitorio que los institutos profesionales que formaban docentes continuaran haciéndolo.

30 Es la Ley 18.962, del 10 de marzo de 1990, publicada el último día del gobierno de Pinochet.

Los efectos político-prácticos de esta reconceptualización no fueron automáticamente decisivos para la revalorización del carácter profesional de la docencia ni para la reforma de la formación inicial. Serían indispensables otros pasos para entrar propiamente en la ruta de la "segunda profesionalización".

El estatuto de los profesionales de la educación

El régimen democrático instalado en 1990 aplicó una primera política hacia los docentes, que antecedió y enmarcó a una segunda fase, ejecutada desde 1996. La política inicial se centró en la dictación y puesta en marcha del llamado "Estatuto Docente". Esta nueva ley se denominó oficialmente "Estatuto de los Profesionales de la Educación"³¹. Entre sus objetivos estuvo, en primer lugar, "incentivar la profesionalización en el ejercicio de la labor docente", la cual fue fundamentada y conceptualizada en el proyecto enviado al Congreso Nacional en 1990³².

En materia de formación inicial, el Estatuto repitió lo que ya estaba preceptuado en la LOCE, en cuanto a radicar la formación de docentes en las universidades. En todo caso, consolidó el carácter universitario de la formación. Lo importante es que por primera vez la ley cimentaba la competencia técnica que supone la profesión docente, en "bases de conocimiento científico y teórico alcanzables sólo en una formación de nivel superior".

El mejoramiento de las condiciones laborales de la profesionalización

El Estatuto fue también un compromiso y un programa gubernamentales para mejorar paulatinamente las remuneraciones de los profesores de la educación subvencionada. Aunque en los primeros años de su vigencia no fue valorizado por los docentes ni por su organización gremial, con el tiempo se le ha reconocido como base legal de una política que ha elevado en un promedio de 140% las remuneraciones docentes, entre 1991 y el 2001. Es un incremento todavía insuficiente, pero objetivamente ha sido más rápido

31 Ley N° 19.070, de 1991 (su versión actual es el Decreto con Fuerza de Ley N°1, de Educación, de 1997, que refunde las diversas modificaciones que este cuerpo legal ha tenido desde su dictación).

32 "a) dominio apropiado de una competencia técnica, sobre bases de conocimiento científico y teórico alcanzables sólo en una formación de nivel superior; b) reconocimiento de la sociedad acerca del papel de interés público que cumple la profesión y las consiguientes retribuciones y material; c) responsabilidad de los miembros de la profesión respecto a su desempeño en el campo que la sociedad les confía; y d) autonomía en el ejercicio de la función, a partir de la confianza en la competencia adquirida y en constante perfeccionamiento, dentro del marco de las disposiciones legales, y de lo establecido en los proyectos educativos de los respectivos establecimientos educacionales". Mensaje de S.E. el Presidente de la República con el que inicia un proyecto de ley que establece nuevas normas sobre Estatuto Docente, Santiago, 16 de octubre de 1990.

que el crecimiento de los salarios del resto de los servidores públicos y que los del conjunto de la economía. También debe apreciarse que el Estatuto ha dado estabilidad y protección a un sector que había sido muy golpeado en las décadas anteriores³³.

Inicio de una nueva fase: la política de desarrollo profesional docente

Las políticas arriba referidas hacen que la retórica profesionalizante esté más cerca de hacerse efectiva que en el pasado y las de otros países de la región, con potenciales efectos sobre el reclutamiento de estudiantes en las carreras de formación.

Por otra parte, en el marco de la Reforma Educacional se está configurando una compartida noción de "fortalecimiento de la profesión docente" y/o de "desarrollo profesional docente", manifestada en diversas estrategias de aprendizaje y crecimiento profesional para los docentes en servicio (García Huidobro, 1999). Los programas ministeriales correspondientes, en los mismos años que el Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial, han continuado enriqueciéndose en cobertura, en eficacia y en densidad conceptual. En el mismo sentido opera el movimiento de construcción de estándares de desempeño docente, tanto para uso de la formación inicial como para la evaluación de los profesionales en servicio (Ministerio de Educación, 2000 y 2001).

El profesionalismo docente, en su acepción moderna de servicio público, es una construcción histórica que no se hace efectiva, se consolida ni se legitima fácil y rápidamente. Aun en esta época de veloces mutaciones, se logra con la velocidad de los auténticos cambios culturales. Pero está iniciándose al respecto un nuevo esfuerzo social en este sentido, de una magnitud y significación como la del esfuerzo histórico de la segunda mitad del siglo XIX y gran parte del XX, que aquí se ha conmemorado.

Como una hipótesis para futuras indagaciones, puede afirmarse que entre los dos períodos de fundación y refundación de la profesionalización y de la formación inicial, hay un largo y complejo tránsito desde el énfasis en la cantidad al énfasis en la calidad; desde el propósito de homogeneizar o normalizar, y la atención a la diversidad; entre formar para un rol docente de índole técnica y formar para un efectivo rol profesional, moderno y de servicio social; entre formación inicial para la carrera docente, a formación permanente o continua; finalmente, un tránsito desde menor a mayor complejidad curricular e institucional.

33 En virtud del Estatuto, los docentes del sector público tienen menos estabilidad que antes de 1973, pero mucho más que en los años 80. Los del sector privado tienen tanta estabilidad como antes de 1973, menos que la del sector municipal y más que los trabajadores del resto de la actividad privada.

A Mediados de los Noventa Un Proyecto que Mueve al Sistema

Una encuesta a seiscientos profesores hecha en 1995 entregó impresiones brutales acerca de la formación que habían recibido, la que describían como “adormecedora de la mente”, una “jerigonza pobrísima” y “una miserable pérdida de tiempo”. Se quejaban del trabajo superficial que exigían los cursos recibidos y de su escasa relevancia para la realidad del aula. A juzgar por las escasas destrezas que mostraban los estudiantes en práctica que llegaban a las escuelas donde estos profesores ejercían la docencia, les parecía que la formación inicial seguía siendo tristemente inadecuada (Revista *Time*, 26 de mayo de 1997).

El contexto internacional

Esta referencia, aunque hace alusión a la situación de los profesores en Estados Unidos, podía aplicarse, a mediados de los años noventa, a muchos países del mundo, incluyendo a Chile. Como testimonio del escaso énfasis que se daba entonces a la formación docente inicial, en las recomendaciones de la Conferencia Mundial de Educación para Todos, de Jomtien (UNICEF, 1990), se aprecia una naciente preocupación mundial por la calidad de los futuros profesores en diferentes sistemas educacionales; ya no era posible aceptar, a las puertas del siglo XXI, que los sistemas de formación inicial docente, ya agotados, continuaran sin ser reformados (Cf. Torres, 1996).

A partir de entonces, los diagnósticos sobre la formación docente inicial se multiplicaron en muchos países del mundo desarrollado y en desarrollo. Villegas-Reimers y Reimers (1996), en su análisis sobre este tema, entre otras conclusiones, señalaban que la formación

docente contraponía la teoría a la práctica; estaba aislada del sistema educacional y de sus demandas; era inadecuada para el ejercicio de la profesión; que los formadores de formadores tenían una preparación insatisfactoria y que sus conocimientos no estaban actualizados. En América Latina, las evaluaciones mostraron la heterogeneidad existente en cuanto a duración y exigencia de los programas de formación docente en los diversos países y la vigencia de currículos fragmentados con sobrecarga de trabajo presencial y pocas experiencias prácticas (Avalos, 1996). En Estados Unidos, desde mediados de los años ochenta se consideraba insuficiente la duración de los programas de formación inicial docente ya que no incluían el tiempo necesario para aprender a ser docentes; los contenidos estaban fragmentados en una multiplicidad de cursos desarticulados entre sí; los métodos de formación eran poco inspiradores y los currículos eran “superficiales” y atrasados en relación a las necesidades de las escuelas (Darling-Hammond, 1999). En el Reino Unido, una reforma de la formación docente que se consideró “radical” buscaba dar un énfasis mucho mayor a la formación en el contexto escolar, con el fin de superar la insuficiente preparación práctica detectada (Calderhead, 1997).

Todos estos diagnósticos, en muchos aspectos coincidentes, indicaban la necesidad de poner el tema de la formación inicial de los docentes en el centro de la discusión internacional y de promover su reforma. Continuando con las declaraciones del Informe Delors (UNESCO, 1996), la 45a. Conferencia Mundial de Educación en Ginebra (UNESCO, 1996) efectivamente puso a los docentes en el centro del debate y lo mismo hizo luego el Informe Mundial sobre Educación de la UNESCO, publicado en 1998. La recomendación N°1 de la Conferencia Mundial de Educación de 1996 llamó a “atraer a la docencia a los jóvenes más competentes”, y la recomendación N° 2, a “mejorar la articulación de la formación inicial con la existencia de una actividad profesional innovadora”. El Foro Mundial sobre Educación en Dakar (UNESCO, 2000), sin pronunciarse en forma explícita sobre el particular, indicó que “será preciso establecer estrategias bien definidas y más imaginativas para encontrar, atraer, formar y retener a buenos profesores”. A su vez, la reunión de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe en Cochabamba (UNESCO/OREALC, 2001) también recomendó prestar atención a la formación inicial de docentes.

Los análisis internacionales, tanto de países desarrollados como de países más pobres y menos desarrollados, centran su atención en la necesidad de cambios al menos en los siguientes aspectos:

- Condiciones para que la docencia se convierta en una profesión que atraiga a jóvenes con vocación y capacidad;
- los contenidos, estrategias formativas, recursos, etc., de manera de responder fundamentadamente a las necesidades y requisitos del proceso de aprender a ser docentes, superando la formación "lineal" de la teoría a la práctica;
- condiciones estructurales que hagan posible este aprendizaje: duración de la preparación, calidad de las instituciones y de los formadores, currículos adecuados, etc.
- diseño de la formación inicial docente, importancia de los requerimientos del sistema educacional y de la sociedad y de su desarrollo.

En conformidad con estas necesidades, algunos países introdujeron reformas estructurales. En Francia (La Borderie, 1997) se crearon los Institutos Universitarios de Formación de Maestros (IUFM); en el Reino Unido se estableció como requisito la permanencia en las escuelas durante tiempos especialmente establecidos y se introdujo la formación de mentores (Calderhead, 1997); en Estados Unidos se organizaron las Escuelas de Desarrollo Profesional, articuladas con programas universitarios de formación docente (The Holmes Group, 1986). En América Latina destaca también como reforma institucional, con énfasis en contenidos y procesos, la creación en Uruguay de los Centros Regionales para formación de profesores de enseñanza secundaria (Vaillant y Wettstein, 1999); y con mayor atención en los contenidos y procesos de formación, el *Referencial Pedagógico-Curricular* para la formación de profesores de educación pre-escolar y primeros grados de la Enseñanza Fundamental en Brasil (Ministerio de Educação, 1999), al que ha seguido un documento similar para la formación de docentes de nivel medio. Diversos esfuerzos reformistas en torno a la formación docente se realizan también en Bolivia y Perú (Avalos, 2000).

Condiciones de la formación docente en Chile a mediados de los noventa

Al igual que en otras partes del mundo, entre los años 80 y 90, en Chile disminuía año a año el número de estudiantes que ingresaban a las carreras de pedagogía en todas las instituciones, existiendo más vacantes que postulantes. Los programas de formación existentes operaban en condiciones de infraestructura y de recursos docentes precarios y también se escuchaban duras críticas a la calidad de la formación docente impartida. Varios programas habían dejado de funcionar por falta de postulantes, especialmente en la formación de profesores de ciencias naturales. Los problemas más graves en esos años podrían sintetizarse en los siguientes:

Desinterés de los estudiantes mejor calificados por ingresar a carreras pedagógicas

En 1996 existían unas 46 instituciones, en su mayoría universidades tradicionales (estatales y privadas receptoras de fondos públicos), que ofrecían programas de formación docente. También lo hacían algunas universidades privadas, autónomas y no autónomas y algunos institutos profesionales. Estos últimos, al no estar autorizados para otorgar licenciaturas, restringían su actividad a la formación de profesores para la enseñanza básica. Sin embargo, la gran mayoría de los futuros docentes se concentraba en un número reducido de universidades: dos de ellas, consideradas como pedagógicas por haber derivado de la Facultad de Filosofía y Educación de la Universidad de Chile¹, y otras tradicionales como la de Concepción, de Santiago y de La Serena. La Pontificia Universidad Católica de Chile, que en el pasado tenía un gran número de estudiantes de pedagogía, luego de cambios estructurales introducidos, había reducido sus programas sólo a la formación de profesores de Educación Parvularia y Básica en programas concurrentes (disciplina y contenido). La formación de profesores de Educación Media en esa universidad se circunscribió a candidatos que ya tenían licenciatura en una disciplina particular, lo que implicó una disminución del número de estudiantes de ese nivel.

¹ La Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE) y la Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación.

La disminución del número de postulantes a las carreras de pedagogía se observa dramáticamente entre 1985 y 1997. Las disminuciones más fuertes, de acuerdo al estudio de Bravo, Ruiz-Tagle y Sanhueza (1999), se produjeron principalmente en menciones de ciencias naturales, cuya matrícula nueva cayó en un 71% entre 1992 y 1996; en castellano, disminuyó en un 61%; en matemática, en 54% y en química, en un 52%. Con disminuciones menores seguían las especialidades de física, biología, artes plásticas e idiomas. En comparación con el año 1981, la matrícula total en Pedagogía para la Educación Básica en 1996 era menos de la mitad y la matrícula para carreras de Educación Media era un 42% más baja (ver Cuadros 1 y 2 del Anexo I).

Quienes accedían a las carreras de pedagogía tenían promedios de notas de enseñanza media y puntajes de la Prueba de Aptitud Académica más bajos que los que postulaban a otras carreras universitarias consideradas de mayor "prestigio social". Más aún, su compromiso con la carrera docente era dudoso, lo que se reflejaba en los altos índices de deserción, cercanos al 50% en algunas universidades. Los propios estudiantes de cursos superiores de la carrera, consultados en 1998 sobre su grado de compromiso, dieron respuestas como las siguientes:

"La gran mayoría va a ser profesor porque 'no le queda otra'..." "al llegar a tercer año uno se decepciona y ya no hay oportunidad para echarse para atrás" ... "tenemos muchos compañeros en parvularia y en castellano que no ejercen". "Ser pedagogo significa que 'te vas a morir de hambre'..." "en general hay deseos de ejercer, hay gusto por la pedagogía, pero la perspectiva económica actúa en contra" ... "ni la mitad de los estudiantes piensa ser profesor, en carreras como biología. No así en las carreras de la infancia (parvularia y básica), donde hay más compromiso" ... "en inglés, de 60 que entraron, 15 van a ser profesores. El 80% entró para aprender inglés"².

La explicación más plausible de esta situación tal vez se relacione con el fuerte deterioro de las condiciones laborales de los docentes en Chile durante los años 80, del que aún no se recuperaban cuando se hizo la consulta. Las opiniones de los

² Opiniones vertidas en reunión con alumnos de universidades que estaban por comenzar proyectos de mejoramiento de la formación docente.

propios docentes en servicio activo sobre sus condiciones de trabajo, sobre el excesivo número de alumnos por curso y la falta de apoyo de sus directivos en el trabajo docente, sin duda contribuyeron al desinterés por la profesión docente. Por otro lado, muchos de los estudiantes que ingresaban a estas carreras tenían problemas económicos y, al no recibir mayor apoyo de sus instituciones, terminaban por abandonar sus estudios o extender sus años en ellas.

Calidad de los programas de formación docente

A mediados de los noventa, un amplio consenso "popular" estimaba que la calidad de los programas de formación docente no eran adecuados para enfrentar las necesidades impuestas por la reforma educativa en curso³. Efectivamente, los nuevos programas exigían de los profesores una dedicación mucho mayor para lograr los resultados de aprendizaje esperados de sus alumnos en distintos niveles y nuevas capacidades para desarrollar iniciativas de colaboración al interior de sus establecimientos para innovar y mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Adicionalmente, la reforma curricular que se iniciaba requería de los nuevos profesores y profesoras, conocimientos y capacidades diferentes a las habituales.

Al margen de este consenso general, estudios de investigación (Prieto y Guzmán, 1999; y Abraham y Lavín, 1997) sobre los procesos al interior de las instituciones educativas confirmaban que éstos no respondían a los requerimientos de una enseñanza activa, orientada al aprendizaje personal comprensivo por parte de los estudiantes de pedagogía, ni a la necesidad de desarrollar adecuadamente habilidades para ejercer efectivamente la docencia al egresar de sus instituciones formadoras.

La visión de los estudiantes

Los estudiantes de pedagogía también tenían diversas quejas sobre la calidad de sus estudios. Algunas opiniones, recogidas en entrevistas a grupos focales de estudiantes de 17 universidades del país durante el año 1998, expresaban críticas como las siguientes:

³ Sobre sus lineamientos ver MINEDUC (1999), *Profesores para el siglo XXI*, J.E. García-Huidobro (Ed...1999), La reforma educacional chilena.

“Las clases no son interactivas...habla sólo el profesor...parece que el profesor repite año a año las mismas materias, según nos cuentan alumnos de cursos superiores...la mayoría de las clases no son lo que uno esperaba cuando entró a la Universidad. Nos entregan material que después se repite en clases...clases monótonas en que el profesor no domina el tema...Una profesora saca ‘papiros’ y nos hace copiarlos. Otro profe de historia se sienta y nos hace hablar... En otro curso, la profesora habla y habla y no se puede decir no entiendo...Buenos especialistas, malos pedagogos”.

“En la mayoría de los cursos no nos piden nada fuera de pruebas y certámenes. No se explica el objetivo del curso, se hacen trabajos de investigación sin saber para qué. No hay pautas para hacer una investigación. Tenemos que crear todo. El cambio es muy drástico; debería ser paulatino”.

“Las normas de evaluación son algo rígidas. No se valora la calidad, lo que desvaloriza el trabajo realizado y su importancia. Nos hicieron leer mucho en Sociología (3 ó 4 libros) y en la prueba no nos hicieron ninguna pregunta sobre la lectura”.

Con respecto a la preparación para la docencia, a la calidad del aprendizaje práctico y a las oportunidades ofrecidas al respecto, los estudiantes tampoco se mostraron positivos:

“La práctica viene muy tarde como para darse cuenta que no se tiene vocación”...

“Un año de práctica con una clase semanal no sirve. Debería ser intensiva, un semestre”...“El gran problema es que hay muy pocos profes que quieren recibir alumnos en práctica. Muchas veces las profes guías esperan que las estudiantes les ayuden a decorar la sala; les pasan trabajos para corregir, chequear faltas de ortografía. A veces hay abuso”...“La supervisión depende del profesor supervisor. Nos lleva al colegio, nos presenta, pero al segundo año no da una carta y la dirección para llegar al colegio. De repente aparecía el supervisor o no aparecía nunca... Sólo me han ido a ver una vez en la parte profesional”...“La pre-práctica ocurre en cuarto año. Se va todo el año a un liceo. Allí el profe les dice lo que tienen que hacer y nunca nadie de la universidad nos va a evaluar. Esto es una situación común. En los liceos los profesores suelen decirnos lo que tenemos que enseñar y además nos fuerzan a hacer clases frontales”.

“En Básica hicieron práctica de dos semanas en una escuela rural. Alojaron en la escuela y comieron comida de la JUNAEB (Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas). Hicieron trabajo de observación y ayudantía, fueron a ocho escuelas y prepararon un proyecto, y sólo fueron supervisados en dos escuelas”...“La evaluación fue desordenada, poco clara. El profesor coordinador se quedaba solo evaluando; en las evaluaciones no participaban los profesores”.

El material de apoyo para el aprendizaje tanto en términos de recursos docentes como libros, revistas, computadores y también en cuanto a apoyo académico para quienes están enfrentando dificultades, también fue criticado por parte de los estudiantes entrevistados:

“El horario de la biblioteca es de lunes a viernes de 9 a 6”...“No hay libros para los licenciados en inglés”...“No tienen salas de estudio”...“Hay poco espacio y cada vez más gente”...“Compraron computadores y están en caja porque no hay donde ponerlos”...“No hay actividades de estudio para el apoyo académico”...“Los profes no tienen horarios de atención para los alumnos”...“La biblioteca presta información pero no hay lugares adecuados para la lectura; se presta para la conversación”...“El apoyo es insuficiente”.“Hay libros antiguos: dos para 180 alumnos. Se fotocopian. La biblioteca de la carrera funciona con fotocopias”...“Los libros de la Reforma no están: NB1 o NB2. No hay nada sobre la Reforma fuera de la *Revista de Educación*. De la Reforma no sabemos nada y tenemos que trabajar con planes que no conocemos. Hay personal que ayuda en la biblioteca. Si un profe pide un libro, es préstamo permanente, no se ve más”...“Nunca había pensado que alguien del Ministerio iba a venir y preocuparse de mí. Me había sentido de lado en este cuento del ‘megaproyecto’”.

La visión de las instituciones

Las duras opiniones vertidas por los estudiantes no contradicen la versión que las propias instituciones tenían de sí mismas y de sus problemas. En los diagnósticos que éstas realizaron para justificar la necesidad de una reforma de su programa de formación docente y para obtener apoyo para este fin, se advierten grandes coincidencias al menos en nueve áreas de problemas: Las dos primeras se relacionan con la insuficiente cantidad y calidad de los alumnos que llegan a sus instituciones a realizar estudios de pedagogía, como se ha señalado anteriormente. Las siete restantes son:

EL CURRÍCULUM DE FORMACIÓN DOCENTE

Sin entrar en detalles sobre sus contenidos, 14 de las 17 instituciones entrevistadas se refirieron a la sobrecarga curricular; al exceso de cursos sin contenidos articulados entre sí; a contenidos en general desactualizados; a la escasa relación entre teoría y práctica y a la falta de una secuencia gradual y bien articulada conducente a la práctica pedagógica. En un caso se refirieron a la coexistencia de una mezcla de modelos curriculares producto de residuos de anteriores reformas. También en dos o tres casos se hizo referencia a la necesidad de incluir contenidos valóricos relacionados con los objetivos transversales del currículo escolar.

LAS ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y DE FORMACIÓN DOCENTE

Trece de las instituciones se refirieron a problemas en este campo, los que coinciden plenamente con lo expresado por los estudiantes: frecuente utilización de metodologías de enseñanza expositivas; poco énfasis en la comprensión del contenido por parte de los estudiantes y experiencias de aprendizaje disociadas de los contextos de formación debido principalmente al exceso de cursos. Respecto a este último punto, tres instituciones recalcaron la poca relevancia que se da a los contextos culturales en las estrategias de formación. También se señaló la inexistencia del trabajo colaborativo entre los docentes encargados de la formación.

LA VINCULACIÓN DE LAS EXPERIENCIAS DE FORMACIÓN CON EL CONTEXTO EDUCATIVO Y LAS DEMANDAS DE LA REFORMA EDUCACIONAL

Nueve de las instituciones señalaron la escasa vinculación de la formación con el contexto educativo. Este problema se manifestaba de diversas formas: poco conocimiento del tipo de estudiante que produce la educación media y, por lo tanto, poca capacidad de entender sus problemas y dificultades frente al trabajo académico, lo que se reflejaba en altos índices de abandono o fracaso en los estudios. También se reconocía el desconocimiento por parte de las instituciones de los cambios introducidos en el sistema educacional como resultado de la reforma. Por fin, se hacía hincapié en la falta de preocupación de los esquemas formativos, por los diversos contextos culturales y socio-económicos donde trabajarán en el futuro los estudiantes.

LA CALIDAD DE LOS DOCENTES FORMADORES

Prácticamente todas las instituciones se refirieron a una serie de problemas que inciden en la calidad de los docentes y de la docencia. La información entregada por las universidades mostró que la edad promedio de los docentes era de 55 años, indicando escaso recambio generacional en las plantas de profesores. Estos, formados tiempo atrás, no habían tenido suficientes oportunidades para perfeccionarse en el nivel exigido por la docencia universitaria (estudios de post-grado) ni para actualizarse. El Cuadro N° 3 del Anexo I muestra esta situación en los programas de formación docente: en las 17 universidades estudiadas, sólo 13% de los docentes tenía doctorado, 27% tenía grado de magister y el restante 60% sólo tenía una licenciatura o su equivalente.

CONDICIONES DE INFRAESTRUCTURA Y DE RECURSOS DOCENTES Y APOYO PARA EL TRABAJO DE LOS ESTUDIANTES

Al respecto, prácticamente todas las universidades señalaron que los procesos de formación docente se realizaban en condiciones desfavorables para el trabajo académico. Algunas universidades tenían en sus bibliotecas un promedio de 8, 10 y 11 volúmenes por estudiante. Sólo las universidades grandes contaban con más de 100 volúmenes por alumno, al servicio de múltiples carreras (MINEDUC, 1999). Muy pocas habían logrado instalar computadores para uso de los estudiantes de pedagogía y mucho menos conexión a Internet, aun en aquellas cuyas facultades de ingeniería u otras estaban apoyando al Proyecto ENLACES de informática en los establecimientos del sistema educacional subvencionado. A la escasez de recursos, se sumaba el limitado espacio físico para oficinas de docentes, salas de trabajo y de estudio para alumnos, aulas de uso múltiple, etc. Finalmente, los presupuestos asignados a las escuelas o departamentos de educación para la formación docente se contaban entre los más bajos en cada institución.

PROBLEMAS INSTITUCIONALES DE COORDINACIÓN DE LA FORMACIÓN DOCENTE

Si bien en sus diagnósticos las universidades en general indicaron una escasa articulación entre formación profesional y contenidos disciplinares, especialmente en las carreras de Educación Media, este problema se ha mostrado con el tiempo

más grave que eso⁴. Efectivamente, varias de las universidades entregan la responsabilidad de la formación de profesores a dos, tres o más facultades, según sea la especialidad, en cuyo caso la coordinación generalmente es débil o inexistente, situación que afecta a los estudiantes, quienes se sienten tironeados desde distintos lados y en distintas direcciones: "El problema es la prestación de servicios que hacen las facultades", indicaba un estudiante. En una universidad, la distancia existente entre las facultades y el departamento que realizaba la formación profesional era tal, que ni siquiera se evaluaban los "conocimientos de contenidos" en la formación práctica y en las estrategias docentes de los futuros profesores.

CALIDAD DEL DESEMPEÑO DE LOS FUTUROS EGRESADOS

Con respecto a esto, algunas instituciones reconocieron que no disponían de metodologías claras de evaluación para determinar si la formación docente era efectiva. Con cierta timidez, tres instituciones utilizaron el término "estándares" para referirse a la situación. En alguna medida, se adelantaba el concepto de "control de calidad" para la formación docente y se manifestaba que existía conciencia sobre la inexistencia, en ese momento, de instrumentos para ejercerlo.

Algunas de las afirmaciones entregadas por las universidades sobre situaciones problemáticas se refieren a varias de las áreas señaladas anteriormente, como en el siguiente caso:

La Universidad reconoce la necesidad de reformular los planes y programas para la formación inicial de nuevos profesionales en el área de la pedagogía. Se constata que nuestros planes y programas de formación inicial no están respondiendo a las necesidades, cambios y demandas de los actores sociales, de una convivencia democrática y de los avances en el campo de las comunicaciones y la tecnología y no responden con coherencia al modo como se construye y comparte el conocimiento. Al mismo tiempo, reconoce en sí misma falencias generadas por la existencia de un currículo de formación en sus carreras centrado en un desarrollo memorístico de los contenidos, metodologías que no consideran como finalidad el desarrollo de aprendizajes significativos, procesos evaluativos carentes de intencionalidad educativa, escisión entre la teoría y la práctica e inserción tardía de las prácticas docentes, lo que se traduce en un mayor distanciamiento con el mundo escolar.

El Proyecto de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (FFID). Una iniciativa necesaria

En un contexto tan crítico con respecto a la calidad de la formación de docentes, por un lado, y a las demandas de una reforma educacional que buscaba un salto cualitativo en el logro de los objetivos educacionales de calidad y equidad, por otro, no sorprendió que Eduardo Frei Ruiz-Tagle, en su discurso presidencial del 21 de mayo de 1996, anunciara una política fuerte de apoyo al fortalecimiento de la formación docente y al mejoramiento de su calidad. Pero fue mucho más allá al anunciar medidas concretas para llevarlo a cabo, entre las cuales estaba la decisión del gobierno de poner a disposición del mejoramiento de la formación inicial docente una fuerte suma de dinero en calidad de fondo concursable para proyectos de mejoramiento que podrían ejecutarse en un período de cinco años⁵. El fondo anunciado incluía también una suma variable de año en año para becar a estudiantes destacados de la Educación Media que quisiesen formarse como docentes en cualquier institución del país.

El histórico discurso del Presidente Frei marcó así el inicio de un proyecto extraordinario de cambio de la formación inicial de docentes, que se llevaría a efecto en los años siguientes.

Sensibilización para el cambio

Un elemento central para cualquier proceso de mejoramiento como el que se proponía debía no sólo reconocer los problemas que enfrentaba el sector, sino también buscar alternativas para superarlos. Por ello, bajo el liderazgo del entonces ministro de Educación José Pablo Arellano, se consideró oportuno iniciar un proceso de discusión en torno a las opciones de cambio existentes, que enfrentarían los problemas detectados en relación a la formación docente, así como conocer las experiencias internacionales de innovación en ese campo. Para ello, en julio de 1996, se invitó a todas las instituciones de formación docente a participar en un encuentro, con el propósito de dar a conocer lo que se buscaba con la instauración del fondo concursable y el de becas.

⁵ Las medidas comprendieron un conjunto de iniciativas que comprometieron recursos del erario público por más de 60 millones de dólares (moneda 1996) para ser utilizados en programas de fortalecimiento docente a lo largo de cinco años: perfeccionamiento en las disciplinas de especialidad de profesores en servicio, conocido como Perfeccionamiento Fundamental, becas al exterior para profesores del sistema educacional y Premios a la Excelencia Docente y el programa de mejoramiento de la formación docente inicial (ver Ministerio de Educación, 1999).

⁴ Esta constatación coincide con los resultados del estudio de Abraham y Lavín (1997).

Durante esa reunión se examinaron los componentes claves de una formación adecuada de docentes para los distintos niveles del sistema, premunidos de las armas necesarias para enseñar bien y educar mejor a sus alumnos y alumnas. Sobre la base de este examen, los participantes reconocieron que, dado el deterioro de la calidad de muchos programas, cualquier reforma debía enfrentar no sólo aspectos curriculares y estrategias de formación, sino también debía incidir en el número y calidad de los postulantes a carreras de pedagogía, en la calidad de los docentes formadores, en la infraestructura y en los recursos docentes necesarios. También debía fortalecer los vínculos existentes entre los centros de formación, el sistema educativo y las escuelas donde los futuros profesores realizarían sus prácticas docentes.

Algunos meses después y con la finalidad de conocer otras experiencias y posiciones en torno a la formación docente, se realizó un seminario internacional al que se invitó también a autoridades y académicos de instituciones interesadas en participar en el Concurso Nacional de Proyectos anunciado. Este seminario, que tuvo lugar en marzo de 1997, reunió a académicos y formadores de docentes de diversos lugares del mundo, permitiendo conocer experiencias de formación inicial y continua en lugares tan disímiles como el Reino Unido y Brasil y examinar aproximaciones históricas y prácticas al desarrollo profesional de los docentes en Australia y Canadá.

De esa reunión surgieron temas que marcaron el foco teórico y práctico de los proyectos que más tarde se desarrollarían en 17 universidades: cómo conceptualizar la formación docente y el proceso de aprender a enseñar; los profesores de las escuelas como mentores de la formación de futuros profesores; los enfoques del proceso de aprender desprendidos de la psicología cognitiva; los espacios escolares de la práctica; el papel de la investigación en el aprendizaje práctico docente; el rol de las nuevas tecnologías de la información y comunicación; las redes de apoyo y los temas controvertidos sobre control de la calidad de la formación docente⁶.

⁶ Los trabajos y temas discutidos en ese seminario se publicaron en un texto coordinado por Avalos y Nordenflycht (1999).

Un concurso nacional de proyectos

La convocatoria a participar en el primer concurso nacional de proyectos de mejoramiento para la formación docente inicial se realizó en mayo de 1997, a partir del Decreto 80 del Ministerio de Educación (marzo, 1997) y de criterios específicos para participar, conocidos como las Bases del Concurso (mayo, 1997)⁷.

El concurso pondría a disposición de aquellas instituciones cuyos proyectos fuesen seleccionados un fondo de aproximadamente 17,5 millones de dólares (equivalentes año 2002), que se les distribuiría a lo largo de cuatro años de acuerdo a un cronograma de actividades y a un programa de desembolso convenido previamente con las instituciones.

Las bases del concurso establecían que todas las instituciones participantes debían proponer medidas de mejoramiento en, a lo menos, dos áreas:

- ♦ Innovación y mejoramiento de la estructura, contenidos y procesos de formación; y
- ♦ mejoramiento de la calidad del cuerpo académico encargado de la formación.

También podían considerar propuestas para mejorar otros aspectos como: recursos de apoyo a la actividad docente; nivel académico y aptitudes de los estudiantes que ingresan; retención de alumnos e instancias de seguimiento y apoyo a egresados que inician su labor como docentes; preparación práctica mediante la introducción paulatina al mundo escolar y profesional; relación con el sistema escolar y con la comunidad.

Todas estas áreas habían ya sido declaradas importantes en las actividades de sensibilización realizadas. Pero, más allá de sugerir un perfil genérico de los futuros profesores, las bases no especificaban formas para llevar a cabo las reformas. Debían ser las instituciones las que, a partir de su propuesta inicial, fueran diseñando alternativas que conjugaran posibilidades reales, ideas, negociaciones, redes de ayuda y aprendizaje, a partir de la experiencia.

⁷ Para mayores detalles sobre el concurso y el proceso de adjudicación ver Ministerio de Educación (1999), *Profesores para el Siglo XXI*.

La selección y adjudicación de proyectos

Luego de la convocatoria de mayo de 1997 y durante el resto del año, se definió cuál sería el proceso para la adjudicación del fondo. Se determinó la conveniencia de dos evaluaciones por pares externos (nacionales y extranjeros), entregando la decisión final a una Comisión de Adjudicación, integrada por miembros del Ministerio de Educación y por personalidades del mundo académico y del sistema escolar, presidida por el Ministro de Educación.

En la primera evaluación se examinaron en detalle los proyectos de treinta y dos instituciones (26 universidades y 6 institutos profesionales) verificando su conformidad con las bases del concurso. Veintidós instituciones quedaron seleccionadas para la segunda etapa, la que exigió, para ser presentados nuevamente en septiembre del mismo año, la reformulación de cada proyecto incorporando los cambios recomendados por las evaluaciones externas.

La segunda evaluación analizó los méritos y problemas de cada proyecto presentado, los que junto a los resultados de la primera evaluación fueron considerados por la Comisión de Adjudicación en noviembre. Esta propuso al Ministro de Educación para su adjudicación diez y siete proyectos de universidades.

Los diez y siete proyectos de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (FFID)

Las universidades cuyos proyectos de mejoramiento fueron seleccionados se encuentran diseminadas a lo largo del país, cubriendo el 78% de la población estudiantil inscrita en carreras de pedagogía en el año 2000 (ver Cuadro N° 4 del Anexo I). Comprenden 14 universidades tradicionales pertenecientes al Consejo de Rectores y 3 universidades privadas de las cuales dos son autónomas⁸. El Cuadro 1 entrega información sobre cada una de ellas.

⁸ Inicialmente, la Universidad Educares, privada no autónoma, formó parte de este grupo. Pero fue absorbida hacia 1999 por la Universidad Andrés Bello, universidad privada autónoma, que ha continuado con la ejecución del proyecto.

Mediante un contrato con el Ministerio de Educación, cada universidad se comprometió a ejecutar su proyecto en el plazo convenido y en las condiciones señaladas y a instalar una unidad de gestión encabezada por un coordinador como cabeza visible del proyecto e interlocutor con el Ministerio de Educación. Se convino una rendición semestral de cuentas sobre gastos y un informe anual de actividades. La aceptación satisfactoria de estos informes permitiría la entrega de las remesas de fondos siguientes, según los plazos estipulados.

CUADRO 1

Características de las universidades elegidas para realizar proyectos de mejoramiento de la formación inicial docente

Universidad	Región	Tipo*	Académicos	Estudiantes	Carreras de pedagogía ofrecidas
Tarapacá	I	Tradicional	207	802	Parvularia, Básica, Media
Atacama	III	Tradicional	70	411	Parvularia, Básica, Media
La Serena	IV	Tradicional	218	1.661	Parvularia, Básica, Media y Diferencial
Católica de Valpo.	V	Tradicional	432	1.591	Parvularia, Básica, Media y Dif.
Playa Ancha C. Educ.	V	Tradicional	333	3.247	Parvularia, Básica, Media y Dif.
Concepción	VIII	Tradicional	275	2.060	Parvularia, Básica, Media
Bío-Bío	VIII	Tradicional	69	734	Parvularia, Básica, Media y Dif.
Católica de Temuco	IX	Tradicional	46	552	Parvularia, Básica, Media y Dif.
La Frontera	IX	Tradicional	73	610	Media
Los Lagos	X	Tradicional	85	1.010	Parvularia, Básica, Media
Magallanes	XII	Tradicional	44	200	Parvularia, Básica, Media
Andrés Bello**	R. Met.	Privada	126	1.770	Parvularia y Básica
C. R. S. Henríquez***	R. Met.	Privada	99	2.610	Parvularia, Básica, Media y Dif.
Central	R. Met.	Privada	30	152	Parvularia y Básica
Chile	R. Met.	Tradicional	18	217	Media
Metropolitana C. Educ.	R. Met.	Tradicional	364	4.557	Parvularia, Básica, Media y Dif.
P. U. Católica de Chile	R. Met.	Tradicional	127	1.100	Parvularia, Básica, Media
Totales			2.616	23.284	

* Tradicionales son universidades estatales o privadas que pertenecen al Consejo de Rectores.

** Esta universidad heredó los programas de formación docente de la U. Educarec que había sido la institución originalmente adjudicada.

*** Tuvo un cambio de nombre, de Universidad Católica Blas Cañas a U. Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez.

Cada institución recibió un monto según las necesidades determinadas por los cambios proyectados, el tamaño de la institución, el número de estudiantes y de carreras ofrecidas, y se comprometió a aportar una contraparte institucional. Estos montos se presentan en el Cuadro 5 del Anexo I.

Algunos de los proyectos comenzaron a ejecutarse a comienzos de 1998, pero la mayoría lo hizo cuando la primera remesa de fondos fue entregada en junio de ese año⁹.

En el próximo capítulo se describen los lineamientos generales de los proyectos adjudicados, especialmente su orientación conceptual en relación a los procesos de formación docente.

⁹ Esto se debió a las tramitaciones legales hasta llegar al proceso de toma de razón de los contratos por la Contraloría General de la República.

Los Conceptos de Formación En los Proyectos

Al formular los proyectos de renovación de sus programas, todas las instituciones entregaron una visión *orientadora* de los cambios que se proponían lograr en el mediano y largo plazo. Dicha visión, cuya exposición pormenorizada ha servido de guía para evaluar los procesos que se han ido generando, ha sufrido cambios y mayor precisión como resultado de la experiencia adquirida.

En este capítulo queremos presentar una sistematización de los conceptos sobre formación docente que fundamentan cada proyecto institucional, desde nuestra perspectiva y a la luz de las teorías e investigaciones actuales sobre el tema. Hemos recogido los conceptos sobre formación docente de las instituciones de diversas fuentes: de los documentos de las propias instituciones; de la información entregada por los evaluadores de los proyectos; de los principales temas discutidos en diversos encuentros de la red de universidades y también de las conversaciones informales sostenidas con profesores y estudiantes de las universidades involucradas.

Como decíamos antes, durante el proceso de desarrollo de los proyectos, los conceptos iniciales se han ido readecuado. Progresivamente las instituciones han transitado desde una visión más tradicional de las instituciones de formación docente hacia una abierta a nuevas orientaciones y a las demandas sociales y educativas de Chile. Influyeron en ello los importantes cambios ocurridos en el sistema educacional durante el tiempo de ejecución de los proyectos: el Ministerio de Educación elaboró un nuevo currículo para la educación preescolar, básica y media; incorporó a casi la totalidad de los establecimientos educacionales a la red ENLACES de informática y abrió un portal educativo nacional. Se hizo evidente la necesidad de operar con estándares que

definieran las capacidades adquiridas por los docentes que egresaban de las universidades y se elaboraron criterios para acreditar las carreras de pedagogía. Todo ello generó nuevas demandas al sistema de formación docente, las que, sumadas al desarrollo de los proyectos, a los contactos con académicos de centros internacionales y a la salida al exterior de docentes formadores, fueron exigiendo a las distintas instituciones una mayor precisión de sus visiones iniciales acerca de la orientación que debía tener el proceso de formación docente en cada una de ellas.

La misión del educador

Sin entrar en el terreno específico ni en la especialidad para la cual se prepara el futuro profesor o profesora, en este punto queremos esbozar, en sus rasgos generales, cuál es la misión del educador y cuáles son sus tareas específicas, y ante ellas, qué papel juegan sus propias convicciones y creencias, así como sus conocimientos.

La misión del educador es *educar* y la calidad de ésta se apreciará tanto en su nivel de compromiso como en la efectividad con que realiza esta acción. Los criterios elaborados para la acreditación de los programas de formación docente precisan este concepto al decir:

La razón de ser de la misión docente radica en su contribución al crecimiento de las personas. Es decir, contribuir, desde los espacios estructurados que existen para socializar a las nuevas generaciones en los saberes culturales, al desarrollo integral de las personas, incluyendo sus dimensiones biológicas, afectivas, sociales, morales y cognitivas. La función del docente es mediar y acompañar el proceso por el cual otras personas desarrollan, en la plenitud que les es posible, sus conocimientos, sus capacidades, sus destrezas, actitudes y valores; y hacerlo en el marco de un comportamiento que valora a los otros y respeta los derechos individuales y sociales (Comisión Nacional de Acreditación de las Carreras de Pregrado, 2001).

La misión educadora del profesor se realiza en diferentes niveles de la enseñanza y para distintos grupos de niños y jóvenes. Por ello, las *tareas de enseñanza* comprenden diversos tipos de acciones: preparación del trabajo en forma apropiada y competente;

creación de condiciones de trabajo en las aulas y en las instituciones de enseñanza, que favorezcan los fines educativos perseguidos; acciones apropiadas para producir aprendizaje y cambio educativo, todo ello en el marco de un comportamiento profesional acorde.

La calidad de las acciones educativas de un profesor o profesora descansan a su vez en una base de actitudes, convicciones y conocimientos que son susceptibles de desarrollo. Tal vez la más importante de éstas es lo que tradicionalmente se ha denominado la *vocación* y que se expresa con frecuencia como la convicción que tiene cada profesor o profesora de que su tarea tiene un valor intrínseco que va más allá de las recompensas que puedan acompañar su ejercicio. Son innumerables las descripciones de los propios docentes que dan testimonio de esta "vocación" para educar. Para algunos autores (Clark, 1995; Tom, 1984), ésta le confiere al profesor una autoridad y responsabilidad moral indiscutibles. El hecho de que su foco de atención sea el crecimiento o desarrollo de aquellos a quienes educa, impregna a la acción educadora de un sentido ético. No puede realizarse la misión educadora si el profesor o profesora no respeta a las personas y su diversidad, si no opera por principios de equidad y justicia y si, a la luz de estos principios, no desarrolla una actitud de cuestionamiento de las condiciones institucionales y sociales en que opera la educación y sus propias acciones educativas (Zeichner, 1996).

Desde hace más de una década que a nivel internacional los estudios han focalizado su atención sobre cómo las *convicciones y creencias* de los profesores afectan su modo de procesar las demandas educativas (Block y Hazelip, 1995; Villar, 1988). Los profesores, y eso incluye a los futuros profesores, adoptan convicciones o creencias sobre lo que es "enseñar"¹; sobre posibilidades o factores que inhiben la enseñanza; sobre tipos de alumnos y sus capacidades; sobre estrategias didácticas y sobre contenidos curriculares y otras materias relacionadas. Estas convicciones se entremezclan con los nuevos conocimientos y modelos prácticos adquiridos, afectando el logro de los resultados educativos esperados. La capacidad para reflexionar sobre estas creencias,

1 Se ha formulado al conjunto de estas creencias como un aprendizaje docente adquirido a través de los largos años de permanencia en la escuela (Lortie, 1975) y que puede no ser modificado mayormente a través de los sistemas de formación. Para aquellos cuya formación no busca cambiar el modelo lo aprendido anteriormente constituye un andamiaje potente al comenzar a enseñar (Kennedy, 1999).

confrontándolas con la realidad de su quehacer educativo o con las acciones que éste exige, es pues una señal positiva de calidad docente. Para el profesor o profesora, como para todo profesional, es importante por tanto su capacidad de confrontar las creencias y convicciones que preceden a la ejecución de sus tareas o después de esa ejecución (Schön, 1992).

PRINCIPIOS QUE ORIENTAN EL CAMBIO EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE EDUCACIÓN PARVULARIA Y BÁSICA EN LA UNIVERSIDAD CENTRAL:

La estrategia de cambio que se propone en este proyecto de formación inicial se basa y orienta en el principio de *integración de la diversidad*. Buscamos, en consecuencia, la formación de un profesor integrador de la diversidad.

Entendemos la integración de la diversidad desde al menos las siguientes perspectivas:

- Desde una dimensión filosófica, la preocupación por fomentar la integración de la diversidad se traduce fundamentalmente en desarrollar una actitud de interrogación, reflexión y valoración permanente de la realidad, más que un énfasis puesto en la transmisión de respuestas que determinan una visión de mundo acabada.
- la integración en el aula y en el currículo de actividades que favorezcan el crecimiento del individuo en todos sus aspectos: cognitivo, racional, valórico, creativo, afectivo, social, sicomotor y físico. Esto implica una incorporación de diversas formas de conocimientos, actividades, desarrollo de actitudes y habilidades. La integración de la diversidad, determinada por un compromiso con miradas epistemológicas divergentes, que estimulen un deseo permanente de búsqueda de la verdad, desde sus más variadas perspectivas.
- una perspectiva antropológica, en la que se percibe la educación como multicultural, esto es, promoviendo el conocimiento y la valoración de las diversas culturas del mundo. La integración de la diversidad desde esta mirada supone entonces integración, valoración y respeto de las culturas y sus diferencias.
- el análisis de la integración de la diversidad desde una perspectiva psicológica supone la formación de docentes y educandos con una alta autoestima, lo que se demuestra

con la integración en el aula, de personas que presentan necesidades diferentes. Personas habitualmente denominadas como discapacitadas, por ejemplo, serían valoradas en igual forma que aquellas que no presentan problemas evidentes.

- una perspectiva sociopolítica nos permite enfocar la integración de la diversidad desde los derechos fundamentales de las personas, lo que implica la incorporación de actitudes no discriminatorias, valorativas de las diferencias humanas y respetuosas de la dignidad de cada persona. Asimismo, el Estado chileno ha impulsado, en los últimos años, una modernización de la educación, que nos permite apreciar la integración de la diversidad como valoración de las diferencias y como base de la democracia.
- finalmente, una perspectiva pedagógica que supone la integración de la diversidad de metodologías, así como también la búsqueda de metodologías básicas comunes, de nexos claros entre niveles educativos.

La base de conocimientos de que dispone y que necesita desarrollar el docente constituye el soporte para la efectividad de su tarea educativa. No es un elemento accidental, como piensan algunos, sino un elemento central que le permite organizar su trabajo en torno a las personas a quienes tiene que educar. Esta base de conocimiento está formada por contenidos cognitivos y de procedimientos que permiten tomar decisiones en torno a los actos de enseñanza y manejar la complejidad de las demandas del aula.

El gráfico siguiente ilustra la conceptualización de las tareas docentes que subyace a la visión del educador o educadora en los procesos de formación docente a que nos estamos refiriendo.



El aprendizaje de la docencia

Considerar todo lo involucrado en el largo proceso de aprender a ser profesor o profesora ha sido preocupación central de quienes han tenido la responsabilidad de implementar los proyectos. Para ello ha sido necesario pensar en los elementos que favorecen el desarrollo del sentido de misión y de responsabilidad ética y social del educando, en los que permiten readecuar creencias y adquirir conocimientos para enfrentar el ejercicio docente. Ha significado reconceptualizar y precisar los contenidos del proceso.

Utilizando categorías que forman parte de la discusión más reciente sobre el tema (Marcelo García, 1995; Borko y Putnam, 1995; Feiman-Nemser y Remillard, 1996; Putnam y Borko, 2000) podemos señalar tres elementos centrales del proceso:

- Su orientación, vinculada a la construcción paulatina de la identidad docente.
- la adquisición de una base de conocimientos y habilidades necesarios para ejercer la docencia.
- el carácter situado, colaborativo y mediado de ese proceso.

Construir la identidad docente, por un lado, y desarrollar los conocimientos y capacidades para ser profesor o profesora, por otro, ha exigido explicitar qué necesita saber el docente que egresa de una institución formadora, y establecer estructuras y estrategias que le permitan transformar ese saber en conocimientos "enseñables". Para esta finalidad ha sido necesario definir la base de conocimientos que debe contener el currículo, establecer los procedimientos que permitirán al alumno adquirirlos y los métodos a usar para la enseñanza. La descripción de esta base de conocimientos, que se expresa con distintas configuraciones en cada currículo institucional, puede encontrarse en los documentos oficiales elaborados para orientar el proceso de formación y evaluar la calidad de los mismos: los Estándares de Egreso para la Formación Docente Inicial (Ministerio de Educación, 2000) y los Criterios para la Acreditación de las Carreras de Pedagogía (Comisión Nacional de Acreditación, 2001).

Construcción de la identidad docente

Los jóvenes que ingresan a las carreras de pedagogía lo hacen por diversos motivos, entre los cuales a menudo no está una motivación fuerte por la docencia, como quedó demostrado en el diagnóstico expuesto en el capítulo anterior. Además de ello, de acuerdo a los datos existentes, no exhiben las mejores calificaciones académicas en educación media y en la Prueba de Aptitud Académica. Aun así, la mayoría de ellos formará parte de la futura generación de profesores del país.

Estos jóvenes provienen de medios y lugares diversos de Chile y han experimentado, en mayor o menor grado, conflictos de pertenencia social o cultural. Su vocación por la docencia, por lo tanto, puede ser precaria, así como también pueden serlo sus condiciones para realizar con éxito su preparación para ejercerla. Pero la experiencia demuestra que esta vocación puede *crecer* cuando los jóvenes tienen sentido social y capacidad para buscar oportunidades de desarrollo. Las instituciones de formación docente lo saben y, por ello, parte de su esfuerzo se destina a lo que podría llamarse el apoyo al desarrollo personal de estos futuros profesores y a la construcción gradual de su identidad como docentes:

Se busca, en primer lugar, convocar personas que posean características vocacionales afines con los requerimientos de la profesión docente, apoyándolas en la definición y desarrollo de su vocación como educadores. (P.U.Católica, 1997).

Esta orientación, como se indicará más adelante, se refleja en la reorganización de algunos de los currículos de formación.

¿Qué necesita saber el futuro docente y cómo debe apropiarse de los conocimientos?

En concordancia con gran parte de aquello que se investiga y se escribe sobre conocimiento docente, se consideran de importancia las siguientes áreas que cruzan la formación en cualquier nivel del sistema escolar y en cualquiera especialización.

- Contenidos de la especialización respectiva, según disciplina y nivel

Es difícil poner en duda que un conocimiento acabado de aquello que se va a enseñar sea un requisito de primer orden para un buen profesor o profesora. Lo que sí es más difícil de establecer es qué carácter debe tener ese conocimiento y cómo o con qué enfoque se debe aprender.

Existe una tradición que indica que en los niveles básico o primario el maestro necesita saber algo de todo y mucho de cómo enseñar eso que sabe. Por otro lado, la tradición también indica que el profesor de nivel secundario o medio debe ser especialista en un área del saber, aunque no es tan claro si aquello implica un conocimiento cabal del área o sólo un nivel apropiado para las demandas específicas del currículo vigente. Así, la formación de profesores se ha debatido entre dos extremos: mucha generalidad para el profesor de niveles inferiores y mucha especialidad para el profesor de niveles superiores.

Sin embargo, hay otra manera de considerar qué debe saber el profesor o profesora y, por tanto, cómo debe organizarse el currículo de formación docente. Esto es a partir de conceptos y relaciones centrales en cada área de contenidos y de áreas relacionadas entre sí, que tienen relevancia para el currículo escolar específico. Esta es la perspectiva de la psicología cognitiva, cuyas investigaciones sobre el aprendizaje proponen la elaboración de diseños curriculares organizados en torno a conceptos centrales que relacionan los contenidos disciplinarios entre sí, y de estrategias docentes que facilitan la comprensión profunda de los mismos². Quienes han estudiado este enfoque, como Grossman, Wilson y Shulman (1989), indican como sus elementos claves:

- El conocimiento de datos, conceptos y procedimientos de la disciplina;
- los marcos que sirven de referencia para explicar el campo disciplinario y
- los modos cómo se generan nuevos conocimientos en ese campo
- (métodos y criterios de verificación).

Estos elementos pueden conocerse en un segmento de la disciplina o campo de conocimiento, sin requerir necesariamente que se abarque la disciplina completa. Es decir, en términos de organización curricular, significa considerar

² Por ejemplo, el marco conceptual del proyecto Zero de la U. de Harvard de "enseñanza para la comprensión" pone acento en una organización curricular centrada en tópicos generales, metas de comprensión, desempeños de comprensión y evaluación de diagnóstico continua (Perrone, 1999).

una focalización en ciertos conceptos y conocimientos generativos en el área y la entrega de instrumentos para profundizar más allá de lo sugerido por ese currículum. No significa mantener una estructura de múltiples cursos representativos del campo disciplinario en su totalidad.

Una organización curricular de este tipo necesariamente debe ir acompañada por el uso de estrategias docentes que logren lo que Gardner (2000) describe como comprensión profunda de temas y tópicos significativos, además de la satisfacción, por parte del futuro docente, de haber comprendido lo que tendrá que enseñar.

Para poder enseñar bien un contenido, el profesor o profesora necesita haberlo aprendido no sólo como información y procedimientos, sino también en sus significaciones y conexiones. Ello requiere tiempo y oportunidades de procesamiento individual además de grupal, y oportunidades para mostrar su comprensión en el desempeño práctico (Perkins, 1999). Además le permitirá, por ejemplo, no celebrar a un alumno simplemente porque ejecuta en forma correcta el algoritmo de una multiplicación de decimales, sino presentarle otras opciones de desempeño, tales como ilustrar esta función con alguna imagen o pedirle que sugiera para qué puede servir la operación en la vida real. En este caso, para lograr esta capacidad, la profesora requerirá de una comprensión de las matemáticas muy distinta a cómo usualmente se recibe en las aulas escolares, e incluso en algunas universitarias.

- ♦ Conocimiento de las personas a quienes se va a enseñar

Las *diferencias entre las personas* y cómo éstas influyen en el proceso de aprendizaje, siempre ha sido parte de la formación docente, pero a menudo se ha mirado desde una perspectiva exclusivamente teórica, ligada al estudio del desarrollo biológico o psicológico del alumno. La complejidad del entorno social en que se desarrollan los niños y los jóvenes en la actualidad exige conocer la diversidad según los distintos contextos y cómo éstos afectan su crecimiento. Este aprendizaje requiere de una interacción adecuada de conocimiento científico y práctico.

La diversidad entre las personas también debe incluir *el cómo se aprende*, los estilos personales y sociales de procesamiento de la información e incluso, tal como lo indican teorías como las de Howard Gardner (1994), la existencia de diversos tipos

de inteligencia. Los estudios de etnociencia y etnomatemática apuntan a los factores culturales que inciden en la generación de conceptos científicos y matemáticos, los que deberían ser el punto de partida para la enseñanza de estas materias. Lo mismo ocurre con los conocimientos elaborados a partir de necesidades de sobrevivencia, como sucede con los niños de las calles de Kingston en Jamaica, estudiados por June George (1989). Estos son temas nuevos que muchos currículos de formación docente no consideraban antes, en su afán de atenerse a las clásicas disciplinas de la psicología del desarrollo. Los estudios sobre concepciones del mundo adquiridas antes de entrar a la escuela y en los primeros años de la escuela (Gardner, 1993)³ han demostrado que éstas afectan el aprendizaje posterior. Estas investigaciones, por lo tanto, deben ser conocidas por el futuro profesor.

- ♦ Temas transversales y contenidos instrumentales para el ejercicio docente

En consonancia con los marcos curriculares vigentes en el sistema escolar preescolar, básico y medio, la formación de profesores ha requerido también un énfasis en *contenidos valóricos*. Se considera necesario durante la formación, por ejemplo, tratar temas relacionados con la convivencia y la participación democrática; el respeto a las diversidades de género, etnia, condiciones físicas y habilidades; la preservación del medio ambiente, entre otros. Estos pueden incluirse en actividades curriculares explícitamente diseñadas para ello, o bien constituir una línea curricular propia. También pueden incorporarse implícitamente en los contenidos curriculares o en momentos señalados para ello durante la formación (talleres, actividades especiales en torno a uno de los temas).

Por otro lado, dado el contexto globalizado en el que vivimos, la formación docente debe incorporar *tecnologías de la información y comunicación (TIC)* y ofrecer oportunidades para aprender una lengua extranjera como el inglés. Inicialmente estas tecnologías se han introducido como oferta de cursos y aumento de la dotación de recursos

³ Gardner (2000) hace referencia a los conocimientos previos teniendo a veces teorías erróneas que afectan la enseñanza de las ciencias o algoritmos rígidos respecto a las matemáticas, pero también guiones y estereotipos que afectan el aprendizaje en el campo de las ciencias humanas, como la historia o el arte. Ejemplo de esto último son las versiones de la historia que dividen a los grupos o personas entre "buenos" y "malos".

computacionales y de multimedia. Sin embargo, a poco andar se ha visto la urgencia de entrar en una nueva etapa en el uso de las TIC como medios para aprender y para aprender a enseñar. De ahí que comienzan a usarse en forma transversal en los diversos cursos y actividades curriculares.

- Conocimiento del currículo de los distintos niveles y especialidades del sistema educacional, diseño de su aplicación y procesos de enseñanza

En líneas generales, este punto aborda lo que se conoce como formación profesional, es decir, a lo que se requiere para lograr el aprendizaje de las tareas docentes propiamente tales. Ello implica, por una parte, conocer los currículos vigentes en el sistema escolar en sus marcos generales y, por otra, capacidad para analizarlos en relación a su potencial de aprendizaje. Exige también considerar el conocimiento disciplinario aprendido en la institución formadora y traducir ambos conocimientos en programas de enseñanza y aprendizaje. Este proceso, que es realmente *cognitivo*, se ha descrito como de “construcción de conocimiento pedagógico de los contenidos” (Shulman, 1987) o como “transposición didáctica” (Perrenoud, 1998).

La capacidad de transposición didáctica no se limita al mero aprendizaje de estrategias adecuadas para enseñar un contenido específico, sino que supone previamente un proceso de reconocimiento de los temas generativos, de las conexiones del contenido disciplinario relevantes para el currículo escolar y la capacidad para convertirlo en diseños de enseñanza comprensibles para los alumnos y alumnas.

Este proceso requiere de lo que Shulman (1987) llama “razonamiento pedagógico”, es decir, la capacidad para reflexionar sobre todo aquello involucrado en un contenido (que el profesor comprende bien) para enseñarlo a alumnos que necesitan llegar a entenderlo, y para evaluar si el objetivo fue logrado. Ben-Peretz (1990) ha trabajado más este concepto, extendiéndolo en forma práctica al trabajo de diseño curricular de los maestros. Sugiere que cualquier marco curricular puede invitar a interpretaciones imaginativas si a los profesores se les da la oportunidad de hacerlo, y a los futuros profesores el espacio y los conocimientos para realizar diseños curriculares.

A la luz de lo anterior, si bien es importante tener un conocimiento general sobre las diversas formas de diseñar un currículo y los conceptos que fundamentan una buena metodología de trabajo docente, es mucho más importante aprenderlo en torno a una materia de enseñanza específica.

El conocimiento llega a ser comprensible para los alumnos y susceptible de ser aprendido, en la medida en que se usa una diversidad de estrategias y de representaciones que tengan sentido para o se conecten con las representaciones de los alumnos⁴. Consideramos como estrategia no un set preciso de técnicas de enseñanza, sino diferentes modos de aproximación al trabajo docente, como es enfrentar un contenido complejo desde “múltiples entradas” (Gardner, 2000) o recoger información sobre la forma en que está ocurriendo el proceso de aprendizaje mediante variadas formas de evaluación diagnóstica continua. Los ejemplos, las metáforas, las demostraciones o simulaciones son representaciones que sirven para tender un puente entre lo que el profesor comprende y desea enseñar y los conceptos, guiones o estereotipos previos de los alumnos (Shulman, 1997; Gardner, 2000).

Para alimentar este proceso de razonamiento pedagógico, el futuro profesor necesita tener acceso al conocimiento de estrategias específicas (podemos llamarlas técnicas) en torno a las cuales deberá optar al diseñar sus programas de enseñanza y conducir el trabajo en el aula. Estas comprenden, por ejemplo, el trabajo cooperativo, la construcción de mapas conceptuales, el uso de portafolios para evaluar y otras que los profesores con experiencia práctica atestiguan que dan resultado: diagramas como forma de resumir; redacciones imaginativas; o construcción de nuevas respuestas a partir de información y respuestas ya dadas en matemáticas (Baird y Northfield, 1992).

4 Una de las formas de representar todo el mundo de conceptos y relaciones sobre un tema, organizados en la estructura cognitiva de una persona, son los mapas conceptuales (Novak y Gowin, 1988).

Las bases sociales y éticas de la educación y de la profesión docente

Los contextos históricos y culturales donde operan los sistemas educacionales influyen tanto en su forma de organización y en las tradiciones de funcionamiento del trabajo educativo, como en la forma en que los niños, jóvenes y adultos lo reciben. Por ello, antes del proceso de construcción de representaciones para la enseñanza mencionado anteriormente es necesario conocer la matriz de códigos y valores culturales.

Las dimensiones históricas y políticas de la educación a menudo pueden frenar intentos de cambio o explicar resultados no esperados de ciertas acciones. Es importante, por lo tanto, que el futuro profesor tenga la oportunidad de conocer en profundidad aspectos socio-culturales e histórico-políticos de la educación y de la escuela como institución. Este conocimiento también facilitará la reflexión sobre las teorías que se han construido en torno a la educación y la pedagogía y sobre su validez para fundamentar la visión educacional del futuro profesor y su misión como educador. Para Zeichner (1996) el procesamiento crítico de este contexto debe formar parte de la tarea reflexiva del profesor o profesora en todos los momentos de su formación teórica y práctica.

Pensar la misión del educador debe circunscribirse a la profesión docente. Los contenidos formativos, por lo tanto, deben incluir actividades que permitan *analizar lo que son las profesiones y el ejercicio profesional* y específicamente del docente en un contexto institucional determinado. También será necesario conocer y valorar los elementos que configuran la ética profesional, la colegiatura y las relaciones respetuosas con los alumnos y sus familias y con colegas y otros miembros de la comunidad.

Aprendizaje docente situado, colegiado y mediado por herramientas de trabajo

En su segunda fase de aportes (Cobb y Bowers, 1999), la psicología cognitiva ha avanzado más allá de su énfasis en el aprendizaje como proceso individual. Para Greeno (en Gruber y otros, 1995, p. 173), el conocimiento no es una especie de "sustancia" en la mente de individuos, sino "la habilidad de interactuar con personas y cosas en una situación dada, y el aprendizaje es el mejoramiento de esta capacidad". Para Resnick (en Gruber y otros, 1995), siguiendo a Vygotsky, el conocimiento

situado es conocimiento compartido socialmente. Estos conceptos han sido recogidos por Putnam y Borko (2000) en relación a la formación de docentes y al aprendizaje docente. Las categorías que proponen como elementos de análisis de los procesos de formación docente son apropiadas para describir el desarrollo de los proyectos institucionales de los que trata este trabajo. Estas categorías describen el aprendizaje docente como socialmente situado, y mediado por instrumentos o herramientas de aprendizaje.

Aprendizaje situado

El lugar y contexto material y social donde se sitúa el trabajo del maestro es la escuela en cualquiera de sus formas, ya sea un jardín parvulario, un taller industrial, un aula o una escuela convencional. El proceso de formación necesita reconocer este hecho y lo hace en la medida en que este contexto pasa a formar parte central de las estrategias de aprendizaje docente utilizadas. El contexto de la escuela obviamente no es sólo el aula o el local mismo, sino también el mundo social y cultural donde están insertas y que afecta lo que en ellas ocurre. De ahí que aprender a interactuar con este medio, no sólo en cuanto futuro profesor que ensaya acciones en el aula, sea un componente central de la formación docente.

Uno de los modelos posibles que introduce desde temprano al futuro profesor o profesora a la escuela y al aula es el aprendizaje de tipo artesanal. Hay sistemas, como el actual del Reino Unido, que intentan reactivar este modelo, colocando al futuro profesor durante una proporción cercana a los dos tercios del tiempo de formación como aprendices en las escuelas (Reid, 1994; Calderhead, 1998). Sin embargo, no es eso lo que proponen los proyectos que discutimos. Su enfoque es más bien el de un aprendizaje gradual en situación, donde, aun cuando puede haber aprendizaje artesanal, es más importante la oportunidad que se da al futuro maestro para analizar ese aprendizaje y someterlo a crítica teórica en el contexto de la universidad⁵.

⁵ Por ejemplo, la formación docente insertada en Escuelas de Desarrollo Profesional (EDP) que se ofrece crecientemente en Estados Unidos, contempla, en las mañanas, la inmersión del aprendiz docente durante un año en la escuela seleccionada como EDP con revisión crítica en seminarios de la tarde en la universidad. Tal es el caso del programa de formación docente de la Universidad Johns Hopkins (Fessler e Ingram, 1998).

Se desea que la entrada a la escuela y al aula ocurra gradualmente, a medida que se avanza en el aprendizaje teórico necesario para entender y manejar los procesos escolares. Idealmente debiera ocurrir a lo largo de todos los años de formación y ser conducido por los responsables de ésta, lo que implica identificar lugares apropiados para las diferentes prácticas; establecer convenios que permitan contar con profesores “mentores” que apoyen el aprendizaje docente *in situ*; contar con instancias de preparación para estos mentores y con estímulos para su función de co-formadores de profesores y profesoras.

El aprendizaje situado no requiere transcurrir en las escuelas. También se adquiere cuando se incorporan en las actividades curriculares del centro de formación los temas prácticos que atañen a la educación. Los dilemas que nacen de la complejidad del trabajo de enseñanza pueden incorporarse como objeto de discusión en clase, observarse en videos, simularse creativamente en programas computacionales o ser puestos en escena para su análisis. La discusión crítica de la enseñanza de temas curriculares con distintos tipos de estudiantes es también una forma de aprendizaje docente situado.

Aprendizaje social en comunidades discursivas

Johnson y Johnson (1994), impulsores del aprendizaje cooperativo, nos dicen que aprender con otros pares tiene raíces antiguas en la pedagogía de Quintiliano y más contemporáneas, en la psicología Gestalt de Kurt Kaffka y Kurt Lewin. La psicología cognitiva fundamenta estos principios mediante el concepto de “distribución” de la inteligencia (Perkins, 1995). Diversas investigaciones que se inspiran en el enfoque socio-cultural de Vygotsky se centran en la relación de causalidad entre la interacción social y el aprendizaje individual (Dillenbourg y otros, 1996). La colaboración, por tanto, se entiende como el proceso de construir y mantener una concepción compartida sobre un problema. Relacionando esta perspectiva con la formación docente, la concepción de inteligencia y aprendizaje distribuido es aplicable tanto a la comprensión de contenidos curriculares y a las estrategias más apropiadas para lograr esa comprensión, como al aprendizaje práctico propiamente tal. El aprendizaje colaborativo ocurre cuando se usan estrategias de resolución de problemas en contextos grupales, siempre que las contribuciones y la responsabilidad individual sean reconocidas. Ocurre también cuando se usan estrategias como el “aprendizaje cooperativo” y, en general, cuando la institución valoriza y promueve los aportes grupales y la colaboración y ayuda de unos a otros.

Lo que aceptamos como conocimiento y la forma cómo pensamos son el resultado de la interacción entre personas durante lapsos de tiempo relativamente duraderos, y se expresa en “comunidades discursivas” (Putnam y Borko, 2000). La participación en una comunidad discursiva permite adquirir las herramientas necesarias para comprender a esa comunidad: sus ideas, teorías y conceptos. Estas se usan para darle sentido a la experiencia.

En el transcurso de los proyectos que analizamos en este documento, en las instituciones de formación docente (o por lo menos en sus departamentos de educación) se han ido produciendo cambios tanto en relación al concepto de inteligencia como al de aprendizaje distribuido.

Por una parte, éstas han trabajado crecientemente utilizando formas colaborativas de aprendizaje de contenidos curriculares y de desarrollo de capacidades para el desempeño docente (aprendizaje social); y por otra, han ido asumiendo un lenguaje y formas de trabajo compartidas (en mayor o menor grado) en torno a la educación y a la formación docente, que pueden asimilarse al concepto de “comunidad discursiva”. Las escuelas del sistema chileno, por ejemplo, a través de sus acciones vinculadas a la reforma, han introducido formas colaborativas de aprendizaje entre profesores⁶, construyendo así el contexto en que trabajarán los futuros docentes.

El aprendizaje docente distribuido en herramientas o instrumentos

Aunque el uso de materiales e instrumentos concretos para aprender no es nuevo en los procesos de aprendizaje, no se los destaca debidamente. Sin embargo, los aportes de la psicología cognitiva, especialmente el concepto de aprendizaje distribuido, han renovado la discusión sobre su importancia. Para Vygotsky, la herramienta, sea ésta signo o herramienta psicológica (como es el lenguaje) o utensilio, tiene un papel mediador en la interacción individuo-ambiente. Es un factor que aumenta la posibilidad de cambio externo y al mismo tiempo de comprensión como proceso interno (Sancho, 2000). El reconocimiento del potencial que tiene la creación o diseño de nuevos tipos

⁶ Son ejemplos, los Grupos Profesionales de Trabajo que han crecido en los liceos secundarios del país (MINEDUC, 2001), los Talleres de Profesores en las Escuelas del Programa de las 900 escuelas (MINEDUC, 2000) y los Microcentros Rurales que reúnen a profesores rurales de escuelas uni y bi-docentes una vez al mes para aprender y crecer profesionalmente.

de herramientas para el aprendizaje y el desempeño docente es cada vez mayor en las instituciones de formación docente. El uso de los portafolios, por ejemplo, como instrumentos para recoger procesos de aprendizaje docente a lo largo del tiempo y el diseño de materiales curriculares, como medios para mejorar la comprensión personal y la enseñanza, así lo demuestran.

Por otro lado, el desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación, con sus nuevas herramientas, está impulsando fuertemente al sistema educativo a cambiar los procesos de enseñanza. Según Sancho (2000, p. 27), para Vygotsky el computador “sería el artefacto que aúna todas las características de los signos, las herramientas psicológicas y las técnicas”. Tiene un potencial para producir una fuerte transformación de los modos de aprendizaje y concretamente de la formación y el ejercicio docentes⁷.

Como instrumentos de enseñanza, el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación se agrupan en dos tipos: aquéllos orientados a mejorar el desempeño y aquéllos propiamente pedagógicos, destinados a aumentar la comprensión de conceptos y teorías (Putnam y Borko, 2000). Los instrumentos de desempeño son los que facilitan la ejecución de determinadas actividades, tales como los programas de procesamiento de datos y palabras o los instrumentos para representar u ordenar información. Incluso hay programas que se han desarrollado para facilitar la planificación de clases de un profesor⁸. Los instrumentos pedagógicos, en cambio, son aquellos que hacen posible comprender mejor ciertos conceptos y relaciones, o destacar el logro de un aprendizaje, haciendo notar el proceso que se ha seguido. Un software educativo o la producción de uno de ellos, por lo tanto, son instrumentos tanto para aprender como para aprender a enseñar temas complejos. En otros lugares y en otros idiomas existen software apropiados para hacer más potente el aprendizaje docente (Putnam y Borko, 2000), pero en Chile sólo se vislumbra su potencial

7 Por ejemplo, Gardner (2000) hace notar su potencial para comprender los modos de pensar de las distintas disciplinas, y ya son muchas las experiencias y trabajos que demuestran su potencial para enseñar a niños con necesidades especiales (Sancho y otros, 2000; Kelly, 2000).

8 Nos referimos al *Project Integration Visualization Tool* (Marx y otros, 1998).

para la formación docente. Sin embargo, el desarrollo de nuevas infraestructuras y la capacidad adquirida por algunos docentes en las instituciones formadoras, están contribuyendo a crear las condiciones para que se produzca el salto tecnológico necesario en la formación docente.

En el siguiente capítulo queremos mostrar cómo los diferentes marcos conceptuales sobre la formación docente se han ido materializando en los diversos proyectos en curso en las instituciones formadoras de docentes, tanto en términos de logros como de procesos que están iniciándose.

Cuatro años después en las Instituciones FFID

Luego de cuatro años de desarrollo de los proyectos y próximos a finalizar la primera etapa de cambios introducidos, es posible apreciar avances importantes en algunas áreas, a las que nos referimos en este capítulo, y señalar dificultades y necesidad de próximas readecuaciones, en otras.

Para elaborar este capítulo se han utilizado, como fuente de información, los datos estadísticos entregados por las propias universidades; una consulta realizada a coordinadores, docentes y estudiantes de estas instituciones a fines del 2001; las evaluaciones de medio término realizadas entre los años 1999 y 2000; evaluaciones encargadas por algunas universidades; publicaciones realizadas por estas casas de estudio y diferentes datos recogidos a lo largo del proceso de cambio.

Hemos centrado nuestro análisis en los estudiantes de pedagogía, en sus formadores, en el currículo y los procesos de formación y en el mejoramiento de los recursos disponibles para la docencia en cada una de las instituciones.

Los estudiantes

Interés por las carreras de pedagogía

Uno de los sucesos más evidentes y significativos ocurridos en el curso de los cuatro años de aplicación del programa FFID fue el aumento del interés de los jóvenes egresados de la educación media por ingresar a carreras de pedagogía. En contraste con la situación presentada en el capítulo II, en los años posteriores a 1997 se produce

un claro cambio de la tendencia. Especialmente durante los años 1998 y 1999, en todas las universidades aumentan los ingresados a carreras de Educación Básica y Media, como lo indican los Cuadros 2 y 3. (Ver también Cuadros 6 a 15 del Anexo I). Comparando los años 1997 y 2001, se aprecia un aumento de un 14% para la matrícula nueva y de un 21% para la matrícula total.

El aumento en Educación General Básica en parte se debe a que la Universidad Central abrió una nueva carrera para este nivel y, posiblemente también, a la prioridad que el sector público dio al otorgamiento de becas para este nivel. También el traspaso de la Universidad Educares a la Universidad Andrés Bello significó un aumento de matrículas para el nivel de Educación Básica (las que incluyen menciones en Música y Educación Física). Finalmente, el aumento en todos los niveles también se debe a los esfuerzos de las propias universidades por motivar a estudiantes de enseñanza media en torno a las carreras de pedagogía.

CUADRO 2
Matrícula nueva en carreras
pedagógicas según nivel de formación
(años 1997-2001)

Nivel de formación	1997	1998	1999	2000	2001	% diferencia 1997-2001
Parvularia	947	962	1.061	925	887	-6
Básica	822	867	1.070	1.045	1.052	22
Media	2.696	2.885	3.262	3.240	3.373	20
Diferencial	523	514	525	504	477	-9
Total	4.988	5.228	5.918	5.714	5.789	14

Fuente: datos proporcionados por las universidades.

CUADRO 3
Matrícula total en carreras pedagógicas según nivel de formación
(años 1997-2001)

Nivel de formación	1997	1998	1999	2000	2001	% diferencia 1997-2001
Parvularia	3.787	4.151	4.200	4.694	4.665	19
Básica	2.882	3.321	3.833	4.734	5.505	48
Media	11.209	11.764	12.592	13.814	15.012	25
Diferencial	2.117	2.422	2.568	2.700	2.635	20
Total	19.995	21.658	23.193	25.942	27.817	21

Fuente: datos proporcionados por las universidades y la División de Educación Superior (MINEDUC).

Como se aprecia en el Cuadro 4, en Educación Media el mayor aumento se produce en áreas donde existen muy pocos estudiantes, como es el caso de las carreras de matemáticas, debido principalmente a la incorporación de la computación en el currículo, y en las carreras relacionadas con física¹. La carrera de química y ciencias naturales también muestra un fuerte aumento, lo que puede atribuirse a los cambios introducidos en los currículos de química, física y biología que se han combinado con ciencias naturales.

¹ Esto se debe a la apertura de carreras de Matemática en las universidades Católica de Temuco, Los Lagos y Católica Cardenal Silva Henríquez, que incluyen en varias de ellas Computación (U. de la Serena). Física por lo general es ofrecida en combinación con otras especializaciones como Matemáticas y Ciencias Naturales, con excepción de la U. Católica de Valparaíso y la U. Metropolitana.

CUADRO 4
Matrícula total en Educación Media según especialización
(años 1997 - 2001)

Especialidad	1997	1998	1999	2000	2001	% diferencia 1997-2001
Lenguaje y comunicación	1.459	1.455	1.576	1.666	1.815	20
Matemática /Computación	565	575	647	790	1.048	46
Biología/Ciencias Naturales	837	899	965	1.010	1.049	20
Química/Ciencias Naturales	207	237	304	357	432	52
Física/Ciencias Nat/Matemát.	115	146	199	252	328	65
Historia y Geografía	1.830	1.758	2.003	2.092	2.272	19
Inglés	1.540	1.730	1.778	1.977	2.127	27
Francés	89	91	89	96	97	8
Alemán	51	60	67	77	74	31
Filosofía	379	437	409	526	552	31
Religión	411	418	459	428	454	9
Música	658	735	635	793	855	23
Artes Plásticas	427	443	456	482	523	18
Educación Física	2.641	2.780	2.960	3.210	3.316	21
Educación Tecnológica	0	0	45	58	70	36
Total	11.209	1.1764	12.592	13.814	15.012	25

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

Con respecto a género, más del 90% de los estudiantes de los niveles de Educación Parvularia y Educación Diferencial son mujeres; en Educación Básica también tienen una fuerte representación con alrededor del 80%, mientras que en Educación Media su participación es más equilibrada, con cerca de 60%, variando según las carreras. (Ver Cuadros 6 a 15 del Anexo I).

Niveles de calificación de los matriculados

No sólo aumenta el número de matriculados en carreras de pedagogía durante la aplicación de los proyectos; también aumenta en forma importante su nivel académico, determinado por los puntajes obtenidos en la Prueba de Aptitud Académica y por las calificaciones promedio de los estudios secundarios. El aumento de estos promedios se aprecia en el Cuadro siguiente (ver también Cuadro 16 del Anexo I).

CUADRO 5

Puntaje promedio de notas de Enseñanza Media y Prueba de Aptitud Académica según nivel de formación (años 1998 a 2001)

Año	Puntaje Prueba de Aptitud Académica				Promedio notas de Enseñanza Media			
	Parvularia	Básica	Media	Diferencial	Parvularia	Básica	Media	Diferencial
1998	535	540	533	554	533	535	527	531
1999	506	552	543	566	542	553	536	547
2000	559	571	555	571	549	585	555	563
2001	570	587	589	592	575	583	568	567
Aumento	6%	8%	10%	6%	7%	8%	7%	6%

Fuente: Datos proporcionados por las universidades.

A pesar del mejor nivel académico, en una prueba realizada en el año 2001 a un grupo de estudiantes recién ingresados a seis universidades se detectó serios problemas en el manejo de habilidades básicas de lenguaje y matemáticas, situación que las instituciones deberán atender mediante actividades especialmente orientadas a ello².

2 Esta prueba y su aplicación se describen con más detalle en el capítulo V.

Un programa complementario del FFID, que otorga becas a estudiantes destacados de la Educación Media que ingresan a carreras de pedagogía, también tuvo resultados positivos. Efectivamente, el número de candidatos que reunieron los requisitos para obtener la beca (600 puntos o más en la Prueba de Aptitud Académica y 6 (escala 1 a 7) como nota promedio en la enseñanza media, aumentó año a año.

CUADRO 6

Alumnos con becas para estudiantes destacados ingresados a pedagogía (años 1998 - 2001)

Año	Número de postulantes	Número de becados
1998	633	122
1999	1.944	230
2000	2.100	263
2001	3.050	278
2002	3.942	291
Total	11.669	1.184

Fuente: División de Educación Superior, Programa FFID.

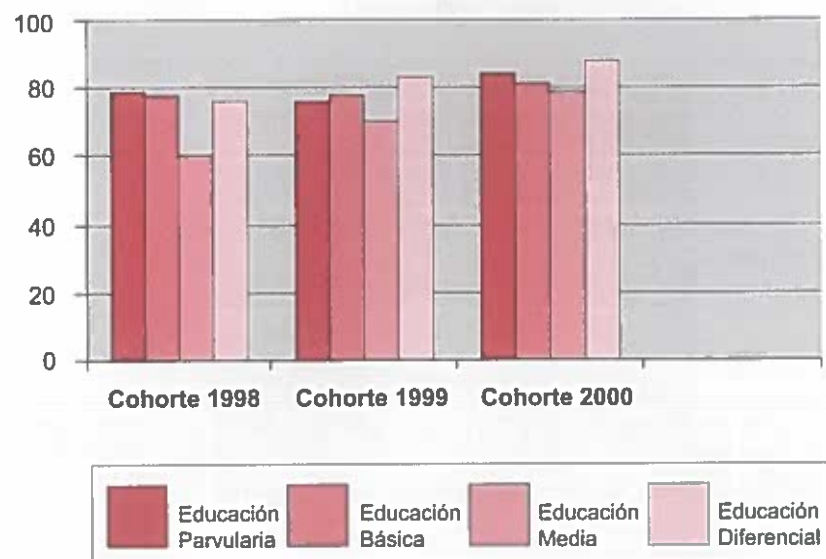
Retención, egreso y titulaciones

Si bien es causa de optimismo el aumento en el número de estudiantes que ingresaron a pedagogía, es necesario también verificar los niveles de retención, de egreso y de titulaciones en carreras de educación. Como se observa en el Gráfico 1, en el año 2001 el nivel de retención de la generación ingresada en 1998 osciló en torno al 77% para todas las carreras, con excepción de Educación Media que fue del 60% (ver también Cuadros 17 a 28 del Anexo I). Las cohortes siguientes muestran lógicamente niveles de retención más altos.

Dado que aún no egresa la primera promoción de alumnos de la mayoría de los programas de formación docente donde se aplicaron las reformas, estas cifras son

provisorias. Habrá que compararlas con datos similares en los próximos años. El rendimiento promedio de cada una de las generaciones de alumnos bordea el 5.2 en la escala de calificaciones de 1 a 7 (ver Cuadro 16 del Anexo I).

GRÁFICO 1
Porcentaje de retención de estudiantes de pedagogía por carrera y cohorte (1998, 1999 y 2000)



El número de egresados y titulados, como se observa en el Cuadro siguiente (y Cuadros 29 a 32 del Anexo I), disminuye entre 1996 y el año 2000 en todas las carreras, con excepción de Educación Diferencial. En parte esto se explica por la disminución en el número de ingresados a las pedagogías hasta 1997. En Educación Media, el número bajó considerablemente en 1999 y 2000 si se lo compara con el año 1996. Esta situación se explica por el cierre de algunas especialidades a mediados de los noventa, como consecuencia de la baja demanda de los años anteriores. Tal es el caso de las especialidades de Ciencias y Matemáticas en las universidades de Tarapacá y Católica de Temuco, respectivamente.

CUADRO 7

Número de profesores titulados por nivel de formación (1996 y 1998 - 2000)

Año	Educación Parvularia	Educación Básica	Educación Media	Educación Diferencial
1996	650	486	1.517	201
1998	603	398	1.400	288
1999	590	372	1.388	253
2000	567	387	1.370	267

Fuente: Datos entregados por las universidades.

Finalmente hay que destacar el nivel de retención de los alumnos que recibieron becas de pedagogía para estudiantes destacados. Este es comparativamente más alto que el del resto de los estudiantes y su promedio de notas y créditos aprobados, igual o mejor que el de sus compañeros de curso. Estos resultados justifican sin duda la inversión que se ha hecho en estos estudiantes universitarios.

CUADRO 8

Rendimiento de los estudiantes con becas para pedagogía (ingresados 1998 - 2000)

Becados	Ingresado 1998	Ingresado 1999	Ingresado 2000
% retención 2001	87	92	98
Promedio notas	5.5	5.5	5.5

Fuente: División de Educación Superior, Programa FFID.

Los formadores

En esta sección nos queremos referir a los profesores a cargo de la formación docente en cada una de las universidades. Los datos sobre la situación inicial de estos docentes, entregados en 1997 por las 17 universidades en sus respectivas postulaciones, nos permiten compararlos con la que tienen el año 2001, aunque con restricciones. Hay que considerar que los criterios definidos por las universidades para determinar quiénes son profesores de los futuros docentes pueden haber variado de un período a otro, y que en el año 2001 se recibieron menos curriculum vitae de profesores que en 1997.

Considerando estas limitaciones, los siguientes Cuadros muestran las características de los profesores de las 17 universidades en 1997 y en el 2001 (ver detalle por universidad en los Cuadros 1 y 2 del Anexo II).

CUADRO 9
Características personales de los docentes formadores
(1997 y 2001)

Año	Género				Edad promedio
	Hombres		Mujeres		
	Nº	%	Nº	%	
1997	790	58	578	42	48
2001	391	49	413	51	49

fuentes: Información procesada del total de curriculum vitae enviados por universidades en 1997 y de curriculum vitae entregados por 16 universidades en el 2001.

Como se observa en el Cuadro anterior, la proporción de mujeres incorporadas a la formación de docentes ha aumentado, pero la edad promedio de los docentes formadores sigue siendo alta. También parece haber aumentado la proporción de "profesores a tiempo completo", en comparación con los que ejercen a tiempo parcial, aunque los datos del 2001 sólo corresponden a una parte del universo de los docentes en cada institución.

CUADRO 10

Tipo de contratación de docente
(años 1997 - 2001)

Año	Tiempo completo		Medio tiempo		Horas	
	N	%	N	%	N	%
1997	1.257	48	436	17	923	35
2001	432	55	135	17	212	27

Fuente: Información proporcionada por universidades al postular a fondos FFID en 1997 e información de 752 curriculum vitae de profesores de todas las universidades, con excepción de la de Magallanes, en el año 2001.

Producción académica

Tanto en 1997 como en el 2001 los curriculum vitae incluían información sobre producción académica de los docentes. Sin ser estrictamente comparables, como decíamos antes, entre esos dos años se aprecia un aumento en la proporción de libros producidos e investigaciones realizadas por los docentes, que vemos en el Cuadro 11. (Para mayor detalle ver Cuadro 3 del Anexo II). Aun así, la producción de trabajos por persona disminuye entre ambas fechas, de 5.7 a 3.3.

CUADRO 11
Producción académica de docentes de universidades FFID
1997-2001

Producción académica	1997		2001	
	Total	%	Total	%
Libros	797	12	425	19
Artículos en publicaciones periódicas	4.482	68	882	39
Investigaciones en curso o publicadas	1.320	20	973	42
Total	6.599	100	2.280	100
Nº de currículos examinados	1.166		737	

Fuente: Curriculum vitae de 786 profesores.

Llama la atención que son los profesores con jornada completa los que presentan el mayor número de publicaciones, a pesar de tener más responsabilidades administrativas que los docentes con menor dedicación.

CUADRO 12

Producción académica de docentes en los últimos cinco años según tipo de contratación

Tipo de contratación de docentes	Libros	Artículos	Investigaciones		Total	
			En curso	Publicadas	Nº	%
Tiempo completo	352	644	277	334	1.607	73
Medio tiempo	74	96	65	71	306	14
Horas	57	84	73	66	280	13

Fuente: Curriculum vitae de 786 profesores.

CUADRO 13

Actividades laborales por tipo de contratación de docentes

Tipo de contratación	Docencia		Gestión / Administración	
	Nº	%	Nº	%
Tiempo completo	432	56	313	77
Medio tiempo	135	17	47	12
Horas	212	27	46	11
Total	786	100	406	100

Fuente: Curriculum vitae de 779 profesores.

Actualización y estudios de post-grado

Uno de los objetivos de los Proyectos FFID fue mejorar los niveles de formación académica de los docentes, ofreciéndoles oportunidades de actualización y estudios de post-grado, según los planes de desarrollo de cada universidad. Ello le significó inversiones tanto a las universidades como al fondo del proyecto, cuyos resultados se aprecian en los Cuadros siguientes.

En comparación con el año 1997, en el 2001 se observa un aumento del número de profesores con post-grado (ver Cuadros siguientes y 4 del Anexo II).

CUADRO 14

Grado académico de docentes (1997 y 2001)

Año	Licenciado / otros títulos profesionales		Magíster		Doctorado	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
1997	1.560	60	716	27	340	13
2001	273	35	353	45	153	20

Fuente: Información proporcionada por universidades en postulaciones 1997 e información de 773 curriculum vitae entregados por universidades en el 2001.

En el transcurso de los cuatro años de aplicación de los proyectos FFID, las oportunidades de actualización para los docentes generalmente se expresaron en "pasantías" o visitas a centros extranjeros que desarrollan actividades innovadoras de formación docente. El Cuadro siguiente se refiere al tipo de pasantías realizadas y al número de beneficiarios (ver detalle por universidad en el Cuadro 5 del Anexo II).

CUADRO 15

Número de docentes beneficiados con "pasantías académicas" según duración y tipo de financiamiento

Duración de pasantías	Financiamiento FFID		Financiamiento de la universidad	
	Nº	%	Nº	%
Menos de 30 días	443	95	17	100
Entre 30 y 60 días	22	5	0	0
Total beneficiarios	465	100	17	100

Fuente: Información proporcionada por las universidades.

La mayor parte de los beneficiados con pasantías lo hicieron financiados por el Proyecto FFID y por períodos relativamente cortos, generalmente de dos a tres semanas. La mayoría se hizo en instituciones universitarias principalmente extranjeras, y otras, destinadas a conocer innovaciones pedagógicas, en universidades nacionales como la Católica de Temuco, la Pontificia Universidad Católica de Chile y la ex Universidad Educare, hoy Andrés Bello. Si bien fueron los coordinadores u otra autoridad de las universidades las que realizaron la mayoría de los contactos para estas visitas, un buen número de ellas fue organizada por los propios docentes. Entre las universidades extranjeras que ofrecieron programas muy valorados por los visitantes están las de Northern Iowa, California (Los Angeles), Oregon y Colorado en los Estados Unidos; varias universidades españolas (Córdoba, Sevilla y Granada, entre otras); universidades de Israel; el Centre International d'Etudes Pedagogiques de Francia; universidades inglesas como Reading y Brighton; Heidelberg, de Alemania; Montreal y Toronto, de Canadá, y varias universidades latinoamericanas de México, Brasil, Argentina y Colombia.

Los siguientes Cuadros se refieren al número de beneficiados que están realizando estudios de post-grado o que los terminaron, con aportes del proyecto FFID o con aportes de sus propias universidades o fondos personales.

UNA BUENA EXPERIENCIA DE ACTUALIZACIÓN DOCENTE

Consultados coordinadores y docentes de las 17 universidades sobre los cambios y lo que contribuyó a ellos, ambos grupos coincidieron mayoritariamente (respuesta de miembros de 13 de las 17 universidades) que uno de los factores más importantes fueron las oportunidades de perfeccionamiento: pasantías, visitas de académicos, participación en congresos, etc. Una de las docentes beneficiadas por una pasantía, Beatriz Figueroa, de la Universidad de Concepción, relata sus experiencias y lo aprendido durante los cuatro meses que permaneció en la Universidad de Warwick en Inglaterra: "Durante esos meses en tierras británicas tuve la posibilidad de contactarme con maestros y directivos de la Facultad de Educación de Warwick, especialmente de las áreas de básica y enseñanza media, además de entrevistarme con los encargados de promoción de las carreras pedagógicas y de selección de estudiantes. Otra de las actividades en las que la docente ocupó parte importante de su tiempo en Inglaterra fue la búsqueda de material bibliográfico para la confección de su tesis de doctorado en Educación. El profesor Barton, un sociolingüístico de la Universidad de Lancaster con quien se entrevistó, la invitó a una reunión técnica de trabajo, donde la académica expuso su investigación acerca de las estrategias de lectura de los estudiantes de pedagogía. Los contactos en Warwick también le permitieron participar en un encuentro sobre fenomenografía en Hong Kong. Para Beatriz Figueroa esta oportunidad le significó conocer a fondo el proceso de formación de profesores en Inglaterra y, de paso, entablar nexos con investigadores de otros países que abordan una línea escasamente conocida en nuestro país y en América Latina". (En Facultad de Educación, Universidad de Concepción: Hacia la Reforma, año 2, 2000, p. 25).

CUADRO 16
Número de beneficiados con estudios de post-grado realizados con fondos FFID

	Magíster		Doctorado		Total
	Nº	%	Nº	%	Nº
En curso o egresado	88	46	104	54	192
Graduado	13	72	5	28	18

Fuente: Datos proporcionados por las universidades.

CUADRO 17
Estudios de post-grado realizados con aportes de las universidades o personales

Situación académica	Magíster		Doctorado		Total
	Nº	%	Nº	%	Nº
En curso o egresado	52	50	53	50	105
Graduado	11	41	16	59	27

Fuente: Datos proporcionados por las universidades.

De acuerdo a la información entregada por las universidades, un total de 342 académicos se encuentran realizando estudios de post-grado o han obtenido grados de magíster o de doctor (ver Cuadro 6 del Anexo II), tanto en programas nacionales (especialmente los de magíster) como en universidades extranjeras. Existen varios convenios firmados entre universidades extranjeras y nacionales para realizar programas de doctorado conjuntos, utilizando ambos campus (el nacional y el extranjero). Es el caso del programa de la Universidad de Playa Ancha con la Universidad de Oviedo; el de la Universidad Cardenal Raúl Silva Henríquez con la

Universidad Autónoma de Madrid y el de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación con la Universidad Complutense de Madrid en España. Un programa similar, pero anterior al FFID, es el que tiene la Universidad de Concepción con la Universidad de Estocolmo en Suecia.

Organización curricular y sus contenido

Los cambios

Reformar el currículo de formación docente fue un requisito establecido en las bases del concurso, que significó a cada institución revisar lo que estaba ofreciendo, a la luz de las deficiencias detectadas en los diagnósticos iniciales. Este proceso tomó diversas direcciones, según la situación inicial de cada institución y los diseños propuestos. Algunas universidades ya habían iniciado cambios en sus currículos antes de empezar el FFID, como la de Concepción, que introdujo transformaciones en las llamadas Carreras de la Infancia (Educación Parvularia y Básica); la Universidad Católica de Valparaíso, que hizo una primera revisión de su currículo en 1997; la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, que también había formulado un esquema detallado para la reforma de su currículo, y la Pontificia Universidad Católica. Pero la mayoría de las universidades introdujo cambios durante el transcurso del proyecto, reorganizando lo que ya existía o introduciendo cambios sustanciales que incorporaron nuevas lógicas para decidir los contenidos y las estructuras curriculares³. El Cuadro siguiente esquematiza el tipo de cambio introducido en cada universidad y en qué año empezó o empieza a implementarse el nuevo diseño.

³ Dos de estas universidades tuvieron que pedir la aprobación de sus currículos a la Comisión de Educación Superior del Ministerio de Educación, dado que en ese momento eran universidades privadas no autónomas.

CUADRO 18

Reorganización curricular de los programas de formación docente

Universidad	Tipo de cambio curricular introducido	Año de aplicación
Tarapacá	Reorganización	2000
Atacama	Nuevo currículo "Basado en Problemas"	2000
La Serena	Reorganización	1999
Católica de Valparaíso	Modificaciones basadas en reorganización anterior	1999
Playa Ancha de Ciencias de la Educación	Nuevo currículo	1999
Concepción	Reorganización del nivel de Educ. Media	1999
Bío-Bío	Nuevo currículo	1999
Católica de Temuco	Nuevo currículo	1999
La Frontera	Cambios en el Area de Formación Profesional	1998
Los Lagos	Nuevo currículo	1998
Magallanes	Nuevo currículo	2000
Andrés Bello	Nuevo currículo	1999
Católica Raúl S. Henríquez	Nuevo currículo	1999
Central	Nuevo currículo	1998
Chile	Reorganización	2000
Metropolitana Ciencias de la Educación	Nuevo currículo	1998
P. Universidad Católica	Cambios en el Area de Formación Profesional	1998

El enfoque de los cambios

El examen de los cambios curriculares debe hacerse desde la perspectiva que orientó su reestructuración. Se observa así que un grupo de universidades reorganizó su currículo de acuerdo a la estructura tradicional de formación docente, que distingue cuatro áreas de contenido: especialidad, general, profesional y práctica. Manteniendo este marco, modificaron el esquema de cursos e introdujeron nuevas formas de enseñanza tales como talleres tendientes a la integración de contenidos. Es el caso de las universidades de Tarapacá, de La Serena, Católica de Valparaíso, Concepción y Cardenal Raúl Silva Henríquez.

Otros modelos, más innovadores, buscaron producir un quiebre en la forma de ordenar y enseñar los contenidos curriculares y en la forma de coordinar su aplicación. Para ello introdujeron nuevos ejes de organización temática. Los casos más ilustrativos de este enfoque lo constituyen el currículo "Basado en Problemas" de la Universidad de Atacama y los currículos estructurados en torno a líneas o ejes temáticos, cuya forma más radical es el de la Universidad de los Lagos y, con algo menos de intención "revolucionaria", el de la Universidad del Bío-Bío y de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Las universidades Central y Andrés Bello, que sólo ofrecen formación para los niveles parvulario y básico, también realizaron cambios estructurales profundos, siguiendo la misma lógica. Más adelante nos referiremos a algunas de estas experiencias para ilustrar cómo se ha intentado romper con el modelo tradicional. Dedicaremos atención especial al currículo "Basado en Problemas" de la Universidad de Atacama.

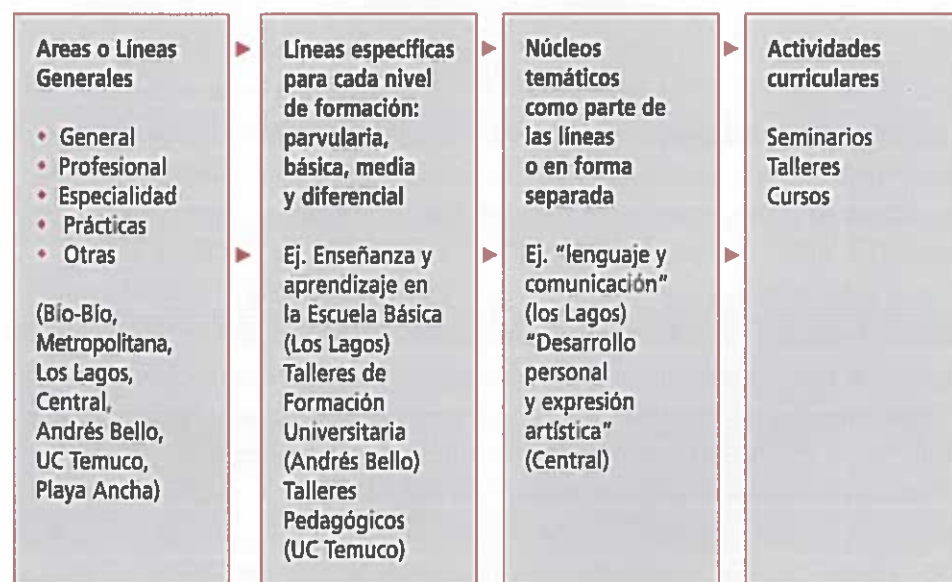
El eje de los cambios introducidos por las universidades antes señaladas radica en el uso de formas que permiten integrar, sea áreas de conocimiento o teoría y práctica. También intentan producir trabajo interdisciplinario en la enseñanza misma de un área curricular y/o en la planificación de los contenidos de la misma. El otro aspecto

común a los cambios es que, con excepción de los de la Universidad de los Lagos, en lo que se refiere a la Educación Media, tienden a afectar sólo a los componentes de formación general y profesional. Ello se explica por las dificultades encontradas para lograr acuerdos entre facultades o departamentos de especialidades, no necesariamente dispuestos a introducir reformas en su manera tradicional de hacer las cosas.

Los distintos modelos que orientan los cambios curriculares se ilustran en el gráfico siguiente:

GRÁFICO 2

Eje de organización de los cambios curriculares



A la categoría de mayor nivel, que comprende a las otras, se la denomina Área o Línea de Formación. Esta generalmente corresponde a las áreas clásicas que componen la formación docente: General, Profesional, Especializada y Práctica. Esta categoría puede incluir áreas más específicas pero que a la vez son comunes para todas las carreras de formación docente, tales como "Desarrollo Personal y Valórico" (de U. de Playa Ancha y Tarapacá), el Currículum Complementario con Opciones (Universidad Andrés Bello) o la Línea de Formación Indagativa (U. Metropolitana).

La siguiente categoría, que sólo se observa en la Universidad de los Lagos, también usa el término "Línea", pero en realidad se está refiriendo, en forma específica y diferenciada, a contenidos propios de cada carrera o nivel de formación, aun cuando se incluyen dos Líneas comunes a todos los niveles: la de lenguajes básicos (referida a lengua materna, extranjera y computación) y de Informática Educativa y Creación de Multimedia.

La tercera categoría es la de Núcleos Temáticos. Como lo indica el término, se trata de actividades curriculares generadas, en lo posible en forma interdisciplinaria, en torno a un tema e incluidas en la categoría anterior de Líneas. Las dos universidades que utilizan este modelo lo hacen en forma diferente. Los Núcleos Temáticos en la Universidad de los Lagos son parte de las diferentes Líneas y cambian año a año según se considere necesario. La Universidad Central, en cambio, organiza todo su currículo en torno a núcleos, los que constituyen el nivel curricular más alto.

Finalmente, los currículos se expresan en más de una de las tradicionales actividades conocidas de comunicación del currículo: cursos, seminarios o talleres.

Articulación, racionalización y actualización de la oferta curricular

Como se indicó en el capítulo dos de este trabajo, uno de los problemas centrales de los currículos existentes era su sobrecarga de cursos y de contenidos y, en muchos casos, la duplicación de algunos de ellos. Esto llevó a todas las universidades a procurar mayor articulación en la oferta curricular: de tipo vertical (a través de todo el proceso de formación) y horizontal (vinculando contenidos de una misma área). También iniciaron un proceso de actualización de los contenidos curriculares, específicamente con respecto a las demandas del nuevo marco curricular del sistema educativo; a los nuevos conocimientos sobre preparación docente y en áreas de especialización por nivel de formación. Finalmente, buscando una formación que privilegiara el aprendizaje en profundidad más que la cobertura de "todo lo posible", se buscó racionalizar los currículos.

La evidencia de resultados en estas tres áreas aún es incipiente. La consulta realizada a coordinadores y docentes mostró que no se había alcanzado la articulación e integración curricular deseadas. Sólo cuatro de los 17 coordinadores consultados sobre avances en este aspecto opinaron que la integración vertical y horizontal se

había logrado en forma “suficiente”, pero no total. Las opiniones de los docentes fueron similares, aunque un mayor número de ellos (13% y 18% respectivamente) consideró que ambas articulaciones se habían logrado “más de lo esperado”.

Por otra parte, las evaluaciones externas realizadas a 12 universidades también proporcionaron información sobre el tema. Los evaluadores conocieron la nueva malla curricular en cada una de las universidades visitadas y examinaron en detalle los programas de tres cursos o actividades curriculares. Esto les permitió reconocer que en relación a la articulación vertical y horizontal se había recorrido un trecho, pero que era necesario prestarle más atención. A su juicio, en mayor o menor medida se mantenían los problemas que se ejemplificaron como contenidos repetidos y falta de vinculación entre disciplinas de la especialidad y de formación profesional.

En lo que respecta a actualización de los contenidos, y a pesar de las diferencias que los evaluadores han detectado entre una universidad y otra, también es difícil saber hasta qué punto esto ha ocurrido. Consultados sobre su visión respecto a la actualización bibliográfica en los programas y la disponibilidad de recursos de aprendizaje, el 39% de los docentes y 38% de los coordinadores consideró que los logros eran “más de lo esperado”. Sin embargo, la mayoría prefirió decir que se había logrado una actualización “suficiente”.

También varían las opiniones de una universidad a otra respecto a la reducción de la carga horaria y a la incorporación de tiempo para estudio personal de los estudiantes. La Universidad de Playa Ancha hizo un esfuerzo significativo y difícil, al poner de acuerdo a un gran número de académicos para reducir su carga horaria en un 20%. Lo mismo hicieron otras universidades. Sin embargo, los evaluadores externos indicaron que algunos planes de cursos seguían estando recargados y que en algunas áreas disciplinarias, como Inglés, el tiempo asignado para aprender el idioma con todos sus requerimientos era insuficiente. Es decir, persisten problemas de horarios recargados y de insuficiente equilibrio entre las distintas áreas de formación.

En general, respecto a la integración, articulación y racionalización de los contenidos curriculares los estudiantes tienen opiniones contradictorias. Al pedirles que indicaran aspectos positivos de su experiencia de formación, varios grupos

se refirieron a la actualización de contenidos, a la incorporación de temas no tradicionales y a la racionalización (menor número de cursos pequeños). Otros, sin embargo, plantearon que había repetición de materias; que se enseñaba didáctica desvinculada de contenidos específicos disciplinares; que había falta de integración; que se mantenían enfoques enciclopédicos y que faltaban contenidos importantes como psicología del estudiante. Específicamente, con respecto a la actualización de las bibliografías, los estudiantes de tres universidades señalaron que “la mayor parte” era actual, mientras que los estudiantes de otras tres dijeron que sólo “algunas” eran actuales. Por fin, en otras dos universidades, más de un tercio de los estudiantes indicó que eran “pocas” las referencias actualizadas. La diversidad de opiniones expuestas y la variedad de instituciones que cubre, sugieren que hay trabajo que hacer en estos últimos aspectos del cambio curricular.

Los currículos de formación docente comparados

El hecho de que las reestructuraciones curriculares hayan sido el resultado de decisiones tomadas por cada una de las instituciones y de esquemas organizativos diversos, lleva a preguntarse si es posible compararlos. ¿Se estarán formando profesores en Chile de maneras muy distintas? ¿Son comparables los tiempos de formación y las demandas curriculares? ¿Puede trasladarse un estudiante de pedagogía de una institución a otra, sin tener que destinar un tiempo para “ponerse al día” con los requerimientos de la nueva institución?

Con el fin de recoger evidencias para enfrentar estas preguntas, se hizo un estudio comparativo del tiempo asignado a los contenidos de formación en las distintas universidades⁴. Dadas las diferencias de organización curricular existentes entre ellas, a las instituciones se les pidió que agruparan su oferta curricular de acuerdo a las áreas tradicionales de los currículos de formación docente y según criterios que se explican más adelante. Estas áreas se definieron como de Formación General, Especializada, Profesional y Práctica. Cada universidad debía indicar las horas o créditos semanales

4 Sistematizado por Andrea Urqueta y disponible en la Coordinación del Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente, MINEDUC.

asignados a cada actividad curricular por semestre de duración, cuánto de ese tiempo se destinaba a trabajo presencial con los estudiantes y cuánto a estudio personal de éstos. La información entregada por las universidades se estandarizó en horas semanales de 60 minutos⁵.

El resultado del estudio, considerando el nivel de formación, es que existe una diversidad manifiesta en la duración de las carreras, en el número de actividades curriculares y en los tiempos asignados a cada una de ellas.

A continuación se presentan algunos ejemplos.

Duración de las carreras por nivel de formación

La duración de las carreras de Educación Parvularia y Educación Básica varía de 8 a 10 semestres. Las de Educación Media, de 9 a 10 semestres, en tanto que todas las ofertas de Educación Diferencial tienen una duración de 9 semestres (ver Cuadros 1 a 5 del Anexo III). Aunque algunas universidades han incorporado una o más menciones en Educación Básica, esto no se refleja en la duración de la carrera. Así, por ejemplo, dos universidades, que tienen varias menciones, las ofrecen como parte de una carrera de 8 semestres de duración. Otra tiene un programa de 9 semestres para quienes optan por una de cuatro menciones en Educación Básica, mientras que un tercer grupo, que no tiene mención en Educación Básica, ofrece la carrera en 10 semestres.

La formación de profesores para la Educación Media se da en dos modalidades. La primera modalidad ofrece la formación en la especialidad y la profesional en forma concurrente. La segunda, que al momento se ofrece

5 El procedimiento usado para este fin fue el siguiente: (a) suma de créditos en cada categoría. En el caso de cursos anuales, el creditaje se multiplicó por dos, dado que la comparación se hizo sobre la base de oferta semestral; (b) la suma de créditos se multiplicó por el número de minutos asignados por la universidad al crédito y el número de semanas del semestre de cada universidad (incluyendo la semana de exámenes); (c) el resultado se dividió por sesenta para convertirlo en horas.

sólo en tres universidades, es una modalidad post-licenciatura.

Consiste en ofrecer preparación profesional en un año o en un año y medio a quienes ya completaron estudios de licenciatura en una o más especialidades.

El tiempo asignado a las diferentes carreras en la modalidad concurrente de formación para la Educación Media varía bastante en las distintas universidades. El Cuadro siguiente ilustra esa variación en horas semanales por semestre asignadas a cada especialidad.

CUADRO 19
Distribución de tiempo por especialidad de carreras de Educación Media (promedio de universidades y diferencia entre mayor y menor asignación)

Area curricular	Horas promedio	Diferencia entre promedios	
		Mayor	Menor
I. C. HUMANAS Y SOCIALES			
• Lenguaje y Comunicación	6.424	9.990 (Bío-Bío)	3.564 (La Frontera)
• Historia y Geografía	6.238	9.975 (Bío-Bío)	3.726 (La Frontera)
• Filosofía	6.467	8.595 (Playa Ancha)	5.027 (Concepción)
II. IDIOMAS			
• Inglés	6.628	9.240 (Bío-Bío)	4.631 (Metropolitana)
III. CIENCIAS NATURALES			
• Matemática	6.564	9.130 (Playa Ancha)	50.87 (C. Raúl Silva Henríquez)
• Biología	6.558	8.050 (Playa Ancha)	4.874 (Metropolitana)
• Física	7.180	8.340 (Tarapacá)	5.171 (Metropolitana)
• Química	7.051	8.163 (Playa Ancha)	5.306 (Metropolitana)
IV. ARTES			
• Música	6.288	8.019 (Playa Ancha)	47.4239 (Metropolitana)
• Artes Plásticas	6.141	8.366 (Playa Ancha)	4.941 (Metropolitana)
V. ED. FÍSICA	6.835	8.163 (Playa Ancha)	3.483 (La Frontera)

Fuente: Datos proporcionados por las universidades. Se excluyen las carreras sólo ofrecidas por una o dos universidades: Religión, Alemán y Francés.

Tiempos asignados a trabajo presencial y trabajo personal

A partir de la información ofrecida por las universidades se entrega una cuantificación del tiempo asignado para el trabajo curricular por nivel de formación, tanto presencial (en aula) como personal (tiempo de estudio fuera del aula). Aunque no todas las universidades han asignado en el horario tiempo para trabajo personal de los alumnos, entregaron estimaciones al respecto⁶. Así para la formación de Educadores de Párvulos se estimó un promedio de 5,9 horas semanales de trabajo personal de los estudiantes, mientras que los programas de Educación Básica, Educación Diferencial y las carreras de Educación Media estimaron un promedio de alrededor de 6,5 horas semanales. Sin embargo, los programas difieren entre una estimación baja de 4,9 horas a una alta de 8,9 horas de trabajo personal de estudiantes por semana. En términos de la distribución porcentual de horas totales de cada nivel de formación, el Cuadro siguiente muestra la distribución promedio entre trabajo presencial y trabajo personal de estudiantes (Ver también Cuadro 6 del Anexo III). Así, con la excepción de la formación para las carreras de Educación Media, todos los programas dicen requerir un tiempo mayor para trabajo personal de estudiantes.

CUADRO 20

Distribución porcentual del tiempo dedicado a trabajo presencial y estudio personal de los estudiantes, por nivel de formación

	% Horas de trabajo presencial	% Horas de trabajo personal	Promedio total horas
Ed. Parvularia	48	52	6.133
Ed. Básica	48	52	6.197
Ed. Media	52	48	6.472
Ed. Diferencial	46	54	7.075

⁶ Los estudiantes de las siguientes universidades señalaron que los tiempos de estudio personal se indicaban formalmente en los horarios: Atacama, Bío-Bío, Pontificia Universidad Católica de Chile, Católica de Valparaíso, Católica de Temuco, Central, Chile y Los Lagos.

Distribución de los tiempos por área y nivel de formación

Los contenidos curriculares de la formación docente en general suelen categorizarse en las cuatro áreas que se indicaron anteriormente. Para los efectos del análisis de los currículos de formación de las universidades FFID y considerando los contenidos de sus programas, se definieron operacionalmente estas cuatro en la forma siguiente.

AREA DE ESPECIALIDAD. Para la formación Parvularia y Básica se consideró como especialidad las actividades curriculares destinadas a los diferentes "sectores de aprendizaje" o áreas de contenido del currículo nacional. Para la formación de profesores de Educación Media y de Educación Diferencial se consideraron los contenidos de las disciplinas que forman parte de las distintas especializaciones ofrecidas.

AREA DE FORMACIÓN PROFESIONAL. Se incluyeron aquí las actividades curriculares focalizadas en el conocimiento de aquellos a quienes se va a educar (desarrollo, aprendizaje, diversidad), del proceso de enseñanza (organización curricular, estrategias de enseñanza y evaluación, orientación de niños y jóvenes con dificultades) y de los aspectos generales o instrumentales para la docencia (tecnologías de la información y comunicación, métodos de investigación, formación en valores).

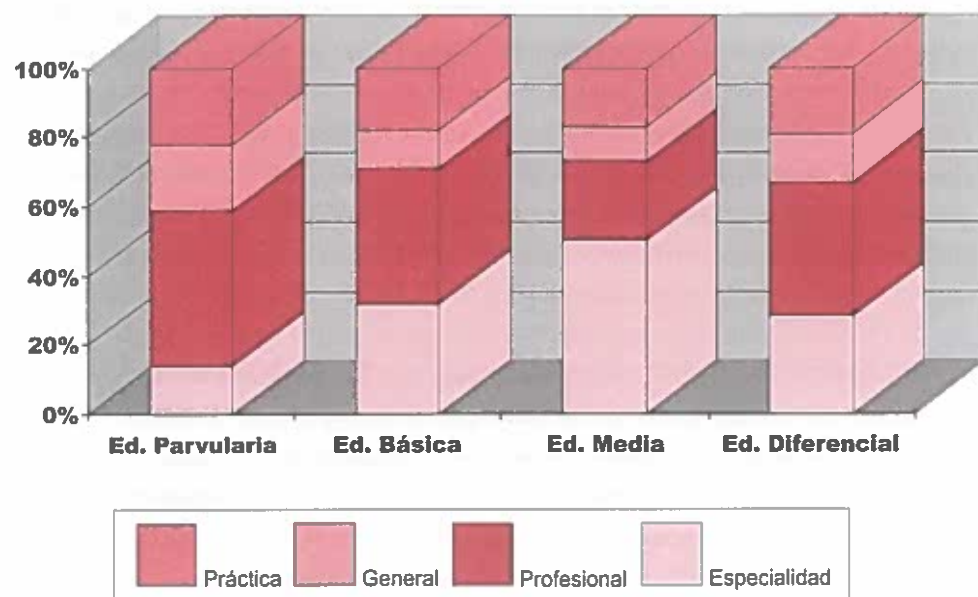
AREA DE FORMACIÓN GENERAL. Se definió como el conocimiento de las bases sociales de la educación y de la profesión docente (contextos, códigos y valores culturales, el aula y la escuela como organizaciones sociales, el sistema educacional y sus dimensiones históricas y aspectos relacionados con ética profesional y relación con alumnos). Se incluyeron también los contenidos propios de algunas instituciones, tales como conocimiento religioso relevante o conocimiento específico para el trabajo en áreas interculturales.

AREA DE FORMACIÓN PRÁCTICA. Esta área comprendió las actividades conducentes al aprendizaje docente propiamente tal, desde los primeros contactos con escuelas y aulas, hasta la inmersión continua y responsable en la enseñanza.

La distribución promedio del tiempo total que asignan las universidades FFID a estas cuatro áreas curriculares se ilustra en el gráfico siguiente (ver también Cuadro 7 del Anexo III).

GRÁFICO 3

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



A pesar de lo que indica el promedio, el análisis por universidad y nivel de formación muestra que hay diferencias en el peso que se destina a cada área de formación (ver Cuadros 7 a 10 del Anexo III). La Educación Parvularia es el nivel de formación que asigna un mayor porcentaje del tiempo a la formación profesional y práctica, lo cual se explica en parte por la ausencia de un marco curricular para este nivel del sistema educativo⁷. La formación de profesores para la Educación Básica muestra un rango amplio en la proporción de tiempo asignado a contenidos disciplinarios. Hay oscilaciones entre un 54% y un 8% destinado al conocimiento de contenidos,

7 Si bien acaba de ser aprobado un marco que entrará en vigencia en el año 2002.

situación que muestra la ambigüedad con que se trata esta área en la Educación Básica. Efectivamente, la mayoría de los programas no distingue entre aprendizaje de los contenidos de los subsectores de aprendizaje que forman parte del currículo escolar y la metodología para enseñarlos. Por otra parte, llama la atención que de las universidades con menciones en Educación Básica, las que requerirían un conocimiento especializado de mayor intensidad, sólo una le asigna un peso relativamente alto a la formación en contenidos disciplinares (37%), mientras que otras dos oscilan entre un 18% y un 8%. Otras universidades que no tienen menciones le asignan pesos más altos al conocimiento de contenidos. Con respecto a las áreas de Formación Profesional también hay fluctuaciones que van de un 50% a un 16%, y en el Área de Práctica, de un 36% a un 8% del tiempo total.

Los programas de formación de profesores de Educación Media muestran una distribución del orden del 50% para la disciplina, del 23% para el Área Profesional, del 10% para el Área General y del 17% para el Área de Práctica Profesional. Sin embargo, el análisis por universidad muestra diferencias en las proporciones de tiempo destinadas al conocimiento disciplinar. Los rangos pueden ser extremos, como por ejemplo entre un 31% de tiempo asignado al conocimiento de la disciplina en la carrera de Historia y Geografía en una universidad y 68% del tiempo en otra. También hay diferencias en las carreras científicas.

La distribución porcentual del tiempo para el nivel de Educación Diferencial muestra que el mayor peso se entrega a la formación de contenidos disciplinarios (49%), pero también con grandes diferencias entre universidades. Las diferencias se compensan si se toman las dos áreas, de Formación Disciplinaria y Profesional, en conjunto. Efectivamente, visto así, el promedio porcentual para las dos áreas es de 67%, sin grandes diferencias entre las universidades. Lo mismo ocurre con los promedios de las dos otras áreas: General (12.7%) y Práctica (19.7%).

En términos generales, el Área de Práctica, que es la que más ha cambiado en los programas de formación, muestra un rango en todos los programas entre el 8% y el 36% del tiempo total de formación.

El proceso de aprendizaje docente

La calidad de los procesos mediante los cuales se comunican los contenidos curriculares y se logran los grandes objetivos previstos del aprendizaje docente está determinada, en buena medida, por las estructuras de comunicación del currículo y por las formas de trabajo con los estudiantes tanto de enseñanza como de evaluación. Nos referimos en esta sección a los esfuerzos de cambio que en estos aspectos han realizado las universidades. La mayor fuente de información al respecto, además de los documentos de las propias universidades y las evaluaciones de medio término, han sido las opiniones vertidas por coordinadores, docentes y estudiantes.

Las estructuras de comunicación del currículo

Como se indicó en una sección anterior, las universidades han diversificado su oferta curricular, dando mayor tiempo al trabajo en seminarios y talleres y, así, dejando de depender casi exclusivamente de la clase lectiva como medio de enseñanza. Han justificado la introducción de estas formas apelando a principios de aprendizaje participativo, colaborativo y reflexivo, por una parte, y a enfoques de integración tanto disciplinarios como en torno a problemas de la realidad educativa, por otra. El constructivismo y el aprendizaje orientados a la comprensión son explicitados, con mayor o menor grado, como ejes articuladores de estas estructuras curriculares.

Los talleres toman distinta forma y lugar en cada institución. La mayoría se ubica en el Área de Formación General o Profesional y, en cuanto componentes de las prácticas, se organizan como un espacio para el análisis de éstas. Tal es el caso de los Talleres Pedagógicos de la Universidad Católica de Temuco. Otras universidades, como la del Bío-Bío, han introducido talleres de integración en el Área de Formación Disciplinaria. También la Universidad de los Lagos, que tiene una estructura de líneas curriculares y núcleos temáticos que atraviesan todo el currículo de formación, ha establecido talleres de integración para vincular los conocimientos aprendidos en cada una de las líneas curriculares. La Universidad Andrés Bello incorporó los Talleres de Formación Universitaria que ya había iniciado la ex Universidad Educare. Constituyen

éstos una forma de incluir en el currículo de formación profesional componentes lectivos, seminarios y trabajo práctico, organizados en torno a un área temática interdisciplinaria⁸. La Universidad de Atacama, por su parte, rompe la estructura semestral de trabajo para producir actividades integradas en torno a problemas educativos.

Los docentes, coordinadores y estudiantes de varias universidades entrevistados en la consulta valoraron la experiencia de los talleres como indicio de un estilo positivo de trabajo docente (estudiantes de Los Lagos, Católica Raúl Silva Henríquez, Metropolitana y Central) y como aspectos innovadores del cambio curricular (docentes de Concepción y de La Frontera). Los docentes y estudiantes de casi todas las universidades se refirieron a la articulación, la interdisciplinariedad y a la coherencia curricular como elementos valiosos de las nuevas estructuras curriculares.

Las estrategias de enseñanza y de evaluación

En este rubro, los cambios son más difíciles de documentar objetivamente, ya que ello supone la realización de procesos de observación de actividades curriculares que los evaluadores externos sólo pudieron hacer en forma limitada. Sin embargo, observaciones y comentarios de docentes y estudiantes sugieren la existencia de aspectos bien logrados sobre el particular, y también de otros que requieren mejoramiento. El siguiente Cuadro presenta las opiniones de docentes y estudiantes respecto a lo que consideran cambios importantes en torno a la docencia en las instituciones FFID, y en el cuadro 22, cómo intentan lograr aprendizaje con comprensión e integración teórico-práctica en el desarrollo de las actividades curriculares.

⁸ El sistema está descrito en Ruz (1998). Una nueva estrategia para la formación de profesores.

CUADRO 21

Percepción de docentes y estudiantes sobre cambios en los procesos de enseñanza - aprendizaje

Area de cambio	Coordinadores y docentes	Estudiantes
Metodologías activas, menos clases frontales, más trabajo práctico, formas innovadoras de evaluar.	Atacama, Serena, Católica de Valparaíso, Cardenal Raúl Silva H., Metropolitana, Concepción, Los Lagos, Magallanes, Tarapacá, Andrés Bello, Bío-Bío y Católica de Temuco	Los Lagos, Cardenal Raúl Silva Henríquez, Metropolitana y Central
Actividades centradas en construcción de conocimientos, aprendizaje cooperativo, integración.	Atacama, Metropolitana, La Frontera, Los Lagos, Tarapacá, Andrés Bello, Concepción, Católica de Valparaíso, Bío-Bío, Católica de Temuco, Central, La Frontera	Los Lagos, Metropolitana, Central, Cardenal Raúl Silva Henríquez
Incorporación de tecnologías en el aula	Atacama, UMCE, Los Lagos, Concepción	Chile, Metropolitana, Concepción
Entrega de visión pedagógica: reflexión crítica y debate sobre la profesión		Católica de Valparaíso, Cardenal Raúl Silva Henríquez, Chile, Atacama

Fuente: Consulta a universidades.

CUADRO 22

Estrategias de las universidades para favorecer la comprensión y la vinculación teórico-práctica

Enseñanza para la comprensión	Aprendizaje integrador de teoría y práctica
Trabajo autónomo de estudiantes, discusión guiada, uso de argumentación, expresión de ideas (Metropolitana, Concepción, Bío-Bío, Tarapacá, Católica de Valparaíso, Playa Ancha, Central, Católica de Temuco)	Actividades prácticas en el aula, talleres, investigación-acción (Serena, Católica de Santiago, Concepción, Bío-Bío, Magallanes, Católica de Temuco, Metropolitana, Andrés Bello, La Serena, Católica Raúl Silva Henríquez, Magallanes, Atacama, Los Lagos, Tarapacá, Playa Ancha, Serena)
Uso de problemas y búsqueda de información, análisis de problemas sociales y de desarrollo personal (Atacama, Metropolitana, Los Lagos, Serena, Central, Concepción, Bío-Bío)	Diseño de artefactos de enseñanza (La Frontera, Bío-Bío)
Actividades para producir metacognición: mapas conceptuales, evaluaciones con uso de apuntes o libros, autoevaluación y por pares (Central, UMCE, Bío-Bío, Católica de Temuco, Atacama, Concepción, Católica Raúl Silva Henríquez, Magallanes)	Grabaciones, microenseñanza, análisis de videos o entrevistas, simulaciones (Atacama, Concepción, Católica Raúl Silva Henríquez, Central, Católica de Santiago, Bío-Bío)
Lecturas complementarias analíticas (Metropolitana, Concepción, Bío-Bío)	Estudios de casos, bitácoras: (Católica Raúl Silva Henríquez, Católica de Santiago, Concepción)

Evaluaciones formativas permanentes (Serena, Metropolitana)
Simulaciones (Central, UMCE, Católica de Temuco, Magallanes, Católica Raúl Silva Henríquez)
Mini proyectos investigación-acción, trabajos orientados a construcción de conocimientos (Metropolitana, Concepción, Bío-Bío, Católica de Temuco, Los Lagos, La Frontera, Católica Raúl Silva Henríquez, Magallanes)
Trabajo cooperativo (Los Lagos, Metropolitana)
Creación de páginas Web por estudiantes (Magallanes)
Exposiciones de trabajos prácticos, cuentos, mapas conceptuales, videos, diaporamas (Católica Raúl Silva H.)
Uso de portafolios: Central, Metropolitana, Cat. de Temuco, Magallanes, Andrés Bello, Católica Raúl Silva H.

Fuente: Consulta a universidades.

Los evaluadores que observaron clases y recogieron información sobre los cambios introducidos en los procesos docentes, informaron sobre aspectos similares a los expuestos en el Cuadro anterior, pero además precisaron dificultades aún no superadas en relación a estos cambios. Mientras se reconocía un reemplazo importante de las clases lectivas o frontales por el trabajo grupal, se cuestionaba la tendencia a un uso estereotipado de esta forma de trabajo. Por ejemplo, discusiones en torno a un texto sin estimular la participación de todos; falta de conocimientos necesarios entre los estudiantes para hacer análisis; o insuficiente retroalimentación. En algunas universidades los estudiantes hicieron notar también la baja calidad de los trabajos grupales, pero igualmente criticaron la persistencia de las clases frontales sin participación de los estudiantes. Uno de los evaluadores, a su vez, señaló que la tendencia a privilegiar clases expositivas también era consecuencia de espacios físicos inadecuados.

Los mismos estudiantes que valoraron aspectos logrados del currículo y de los procesos de enseñanza-aprendizaje, también señalaron situaciones que necesitaban mejorar: preparación más cuidadosa de las actividades curriculares; mayores niveles de exigencia; uso de criterios unificados para las evaluaciones y reducción del número de calificaciones; corrección oportuna de los trabajos entregados. Algunos estudiantes cuestionaron, al igual que los evaluadores, la escasez de cursos optativos y de flexibilidad en el currículo, y la inadecuada relación entre la enseñanza de contenidos disciplinarios y la enseñanza de la pedagogía de esos mismos contenidos.

La formación práctica

Los cambios ocurridos en esta área de formación, sin ninguna duda, han sido los más visibles y los más valorados, tanto por docentes como por estudiantes, en todas las universidades. En verdad, el cambio ha significado, para la mayoría de las instituciones, casi una revolución, tanto en la conceptualización como en el diseño de las experiencias.

Mediante la constitución en cada universidad de equipos de trabajo en torno a la práctica docente, se ha ido forjando una visión preliminar compartida, en forma de esbozo, en una primera jornada de las universidades en Arica (julio de 1998); ésta se precisó en una segunda jornada realizada en Concepción en julio del año 2000; y luego, en un tercer y reciente encuentro en Arica (noviembre de 2001), se mostraron

los avances logrados a la fecha. Pero no sólo se ha ido forjando una visión compartida por todas las universidades, sino que se ha diseñado una estructura de práctica progresiva en que los futuros profesores en su programa de formación toman contacto temprano con lo que será su campo de trabajo. En esta sección nos referiremos brevemente a la visión que existe sobre la práctica y a la estructura y actividades para realizarla, y en el capítulo siguiente profundizaremos sobre sus efectos, tanto en los estudiantes como en los docentes y profesores del sistema educacional involucrados en el proceso.

Visión sobre el proceso de aprender a enseñar⁹

La práctica docente se concibe como el eje que articula todas las actividades curriculares de la formación docente, de la teoría y de la práctica. Su objetivo es permitir la aproximación gradual de los estudiantes al trabajo profesional, y al mismo tiempo facilitarles la construcción e internalización del rol docente. En forma más precisa, su finalidad es facilitar el proceso por el cual los futuros profesores construyen conocimiento pedagógico, desarrollan en forma personal teoría y práctica de la enseñanza y el aprendizaje y, sobre todo, aprenden a enseñar. Se postula que del modo cómo se organicen las experiencias de práctica dependerá el grado en que cada futuro profesor o profesora precise su rol profesional en el contexto de la comunidad, escuela y aula, aprenda a diagnosticar los problemas propios de esa situación y a buscar y poner a prueba soluciones. Mediante las estrategias que se usen para favorecer este aprendizaje, el futuro profesor, al momento de su egreso, debería dar muestras de un desempeño docente que se aproxime en mayor o menor grado a los estándares descritos para la formación docente inicial¹⁰.

Estructura, acciones y estrategias de trabajo

Si bien existe una planificación de actividades para las diferentes etapas del proceso de aprendizaje práctico, ésta se encuentra en una fase experimental que necesariamente conducirá a mayores precisiones y afinamiento en el futuro. En términos generales, se concibe la práctica como un continuo. En una primera fase se comienza con

9 Esta sección recoge la sistematización de los aportes de las universidades hecha por A. M. Quiroz para la Jornada de Concepción (2000).

10 Nos referimos no sólo a aquellos acordados con las instituciones formadoras sino también a aquellos que son más específicamente propios de cada institución.

actividades de reconocimiento centrado tanto en el estudiante y en la construcción de su identidad profesional, como en las instituciones escolares y en su contexto, procurando que este conocimiento se extienda a distintas realidades sociales y culturales.

La estrategia utilizada para desarrollar este conocimiento supone la observación, el uso de registros narrativos para capturar lo observado, entrevistas, e incluso, en algunos programas de formación, intervenciones en esa realidad. Es el caso, principalmente, de quienes se preparan para la Educación Parvularia. Muchos de los programas acompañan esta etapa y las siguientes con talleres de análisis y reflexión que permiten ir construyendo conocimientos y, al mismo tiempo, afirmando la identidad profesional de los futuros docentes.

En una segunda etapa se empiezan a precisar mejor los ámbitos de conocimiento que requerirá el futuro profesor y el tipo de capacidades que necesitará para enfrentar situaciones educativas. Así, por ejemplo, se pone el acento en el análisis de la cultura escolar o en realidades no convencionales y en el diagnóstico de problemas o necesidades de los alumnos, especialmente cuando se trata de la formación de niños en el nivel parvulario y diferencial. En la formación de profesores de Educación Media se introduce una investigación más sistemática de estas realidades. En esta segunda etapa, algunas instituciones inician a los futuros profesores de Educación Básica en la enseñanza de ciertos subsectores curriculares.

En la tercera etapa, y especialmente para quienes se forman en carreras de cuatro años, comienza formalmente el aprendizaje docente. La mirada se centra en cómo aprenden los niños y los jóvenes en los diversos niveles de formación; en la forma de lograr que el futuro docente siga aprendiendo a enseñar en áreas curriculares determinadas, y en el análisis de las experiencias de los estudiantes en los diferentes centros educativos donde realizan su práctica, con lo que aprenden en sus cursos teóricos.

La cuarta etapa es definitivamente una de colaboración en las actividades docentes o de toma de responsabilidades como docentes. De esta forma se amplía, en la medida de lo posible, el espectro de las experiencias, incluyendo, por ejemplo, trabajo con los padres (para los educadores parvularios), seguimiento individual de niños, estudio e identificación de un estilo propio de enseñanza.

Finalmente, en una quinta etapa se intenta que el futuro docente aprenda a desempeñarse en forma autónoma frente a un curso y ante una parte del currículo, participando de todas las actividades posibles en el centro escolar. Una de las universidades describe esta etapa para los futuros profesores de Educación Media como de desempeño complejo: comprensión de situaciones educativas y capacidad para realizar acciones de cambio en las mismas.

Además de la observación y los registros narrativos, se usan una serie de instrumentos para fortalecer el aprendizaje requerido y para evaluar los logros, tales como informes de los estudiantes, elaboración de instrumentos de observación, portafolios, autoevaluación y evaluación cooperativa. Los talleres que acompañan las experiencias son un elemento clave para ayudar a la reflexión, la metacognición y la construcción de conocimientos pedagógicos. Estos pueden centrarse en aquello que ha sido observado o basarse en situaciones simuladas o videos.

¿Cómo perciben los profesores y los estudiantes estas experiencias?

En las consultas realizadas a estudiantes se constató que la mayor parte de ellos¹¹ valoran la práctica temprana como uno de los principales elementos de su formación. Señalan positivamente los siguientes aspectos: les permite conocer distintas realidades y las características de los alumnos; fortalece su vocación como maestros; trabajar en parejas en los sitios de práctica; el hecho de comenzar con observación; el sentirse capaces de formular proyectos, preparar materiales y elaborar diseños de enseñanza. Los profesores y coordinadores de varias universidades (aunque en menor número que los estudiantes) señalan que las “prácticas tempranas” son uno de los principales logros introducidos por el FFID.

El proceso de práctica temprana es mucho más que la simple oportunidad ofrecida a los estudiantes de conocer el medio en el que trabajarán y comenzar a operar en él desde el comienzo de su carrera. Significa el establecimiento de nuevas relaciones al interior de la institución formadora y de ésta con el sistema educativo y su entorno, lo que muestra logros y dificultades. En el próximo capítulo se dedicará una sección especial a este tema, resaltando algunos casos interesantes.

11 De las siguientes universidades: Católica de Valparaíso, Playa Ancha, Central, Chile, Metropolitana, Concepción, Bío-Bío, Católica de Temuco, La Frontera, Los Lagos, Magallanes, Atacama y Tarapacá.

La Nueva Función Docente

Ejemplos y Casos

Si bien no era la intención de los 17 proyectos focalizar sus esfuerzos en la realización de innovaciones, sino más bien concentrarse en el mejoramiento cualitativo de los procesos formativos existentes, en el contexto de este sano realismo, sin embargo, se destacan algunas iniciativas que pueden considerarse innovadoras. En este capítulo se describen más acotadamente cuatro áreas de cambio novedosas que fueron apenas delineadas en la formulación de los proyectos. Tres de estas áreas de cambio corresponden a iniciativas de las propias instituciones y la cuarta es un aporte de la Coordinación Nacional del Programa FFID y del Ministerio de Educación. A continuación se describen sus alcances.

La "tríada" formativa: el aprendizaje docente situado en acción

En el capítulo anterior se dijo que uno de los logros más importantes de los proyectos fue haber cambiado radicalmente el sistema de formación práctica de los alumnos, a partir de un concepto de aprendizaje docente "situado" o focalizado en contextos de trabajo propios de la labor docente. A medida que se fueron implementando estos cambios se hizo claro que el concepto de práctica docente tradicional necesitaba ampliarse, no sólo en cuanto al tiempo destinado a ella y a las acciones y procedimientos necesarios para estructurarla como una actividad progresiva, sino también en relación a los actores responsables. Se reconoció que la formación docente tiene más responsables que los académicos de la institución formadora y más contextos que un sólo tipo de escuela. Cuando en el seminario realizado en Arica (octubre 2001) se acuñó el concepto

de "tríada formativa", se estaba explicitando que es la participación activa de los profesores universitarios, de los mentores o colaboradores de los centros educativos donde se realizan las prácticas y la de los propios estudiantes de pedagogía la que afecta sustancialmente la calidad del desempeño del futuro profesor o profesora. Pero aún más, se estaba subrayando el carácter situado de la formación docente y las diferentes conexiones que deben existir para que se produzca una buena formación.

En el marco de este concepto ampliado de aprendizaje docente ilustraremos algunas de las iniciativas realizadas para "situar" el aprendizaje docente. Estas buscan conectar el currículo de formación con las experiencias prácticas; diversificar los lugares de práctica y establecer sistemas organizados de relaciones entre la institución formadora y los establecimientos del sistema educativo.

Articulación entre el currículo de formación y las prácticas

La introducción de prácticas progresivas no garantiza necesariamente que los estudiantes puedan usarlas para probar o confrontar en la práctica lo que aprenden en las áreas curriculares de especialidad o pedagógicas. Para que esto suceda es preciso establecer o fortalecer estructuras existentes de articulación entre ambas esferas de formación. Reconociendo esta necesidad, la mayor parte de las universidades han intentado, con mayor o menor éxito dependiendo de factores institucionales, establecer dichas instancias de articulación. Sin embargo, ha sido más fácil establecer vínculos operativos entre la actividad práctica y la formación pedagógica teórica que entre la primera y la formación disciplinaria especializada.

Las experiencias que se describen a continuación, diseñadas para la formación de profesores de enseñanza media, intentan articular la práctica en ambas direcciones: en forma amplia con todo el currículo de formación, en un caso, y en forma más restringida sólo con la formación pedagógica, en el otro.

- Talleres de análisis y evaluación de prácticas participativas de la Universidad del Bío-Bío (TANEPP)

Estos talleres son parte de la práctica pedagógica que los alumnos realizan cada semestre de formación a partir del tercero. Su propósito es ofrecer a los estudiantes de las carreras de educación media la oportunidad de establecer “una relación directa y estrecha con a lo menos un área de la línea de especialidad o de la línea de formación pedagógica con la cual se establece este nexo” (López y Minte, 2000). A medida que los estudiantes adquieren experiencia y conocimientos en terreno, en este taller se reúnen con un equipo de profesores que va cambiando según lo hacen los focos de atención de las prácticas, pero que al menos está integrado por un profesor de la especialidad y uno del área profesional pedagógica. En esta instancia se revisan analíticamente informes sobre el trabajo práctico, considerando las preguntas y los temas críticos que nacen tanto de estudiantes como de profesores, permitiendo profundizar la enseñanza de los temas curriculares complejos. La experiencia es nueva y sin duda requiere de ajustes, pero la creación, en el nuevo currículo, de una línea de formación, puede contribuir a su éxito. Esta línea ha integrado lo que antes eran cursillos separados en cinco áreas centradas en los principales conocimientos teóricos y de procedimientos que requiere la formación profesional (ver U. del Bío-Bío, 2001).

- Talleres integradores para producir diseños de enseñanza para carreras de Educación Media, Universidad de La Frontera

Focalizada en el aprendizaje docente tanto teórico como práctico, la formación profesional se centra, a partir del quinto semestre, en los llamados diseños de enseñanza. Se trata de talleres que se organizan a partir del concepto de diseño como “creación de nuevos modelos para la acción o nuevos artefactos que modelen nuevas formas de actuar” (Kaechele, 2001). Concretamente, los estudiantes que comienzan sus experiencias prácticas se plantean frente a ellas con una actitud de búsqueda que permite verlas como una posibilidad para el cambio. A partir de la observación y de diagnósticos, los estudiantes construyen diseños de enseñanza, tanto de contenidos como de herramientas para el trabajo docente. Para ello tienen a su disposición un laboratorio de diseño y producción pedagógica (de computación y multimedia) que les permite preparar, entre otros materiales, guías de estudio y prototipos de material electrónico a base de hipertexto. El taller les exige recorrer todo el proceso de elaboración curricular, desde el diseño de actividades de enseñanza hasta la evaluación de su aplicación, introduciendo las modificaciones, arreglos, ajustes o transformaciones que sean necesarios. La evaluación final de los estudiantes se centra sobre el aprendizaje

logrado por los alumnos de los cursos donde fueron aplicados estos diseños; sobre los problemas de implementación; sobre la vinculación con otros espacios y herramientas disponibles y el conocimiento pedagógico que adquirieron durante el proceso (Kaechele, 2000). Los responsables sostienen que esta experiencia logra la integración de conocimientos disciplinarios y profesionales, el uso de capacidades de indagación, de manejo y creación de herramientas para la tarea, (por ejemplo un software o un material que requiere de aprendizaje interactivo) y la puesta en juego de capacidades colectivas de los estudiantes en el taller. Lamentablemente, por fallas institucionales, este programa no ha logrado trabajar en forma integrada con los profesores de los departamentos de especialidad. Los estudiantes son críticos frente a esta situación, ya que se sienten sin el apoyo específico que necesitan para el diseño de su trabajo, aunque valoran el esfuerzo realizado por los pedagogos. Esta situación fue advertida por la evaluadora externa como un aspecto que necesitaba mejorarse (Preston, 2000).

Distintos focos de atención para las prácticas

Lo habitual en la organización de las prácticas docentes es que éstas se centren en las instituciones del mismo nivel de formación de los estudiantes de pedagogía: parvularia, básica, media o diferencial. Sin embargo, algunas instituciones han innovado en este sentido, ofreciendo mayor diversidad de experiencias prácticas a sus alumnos, tanto en términos de nivel de formación y/o de contexto socioeconómico. La Universidad de Playa Ancha, por ejemplo, ha incluido en las “prácticas tempranas” el conocimiento de situaciones distintas a aquellas para las que se prepara al profesor. Por su parte, la Universidad de Los Lagos incluye para los estudiantes de la carrera de Educación Básica la experiencia temprana de alojar en una escuela rural, experiencia que los estudiantes valoran mucho (Conley, 1999). La universidad de La Frontera organiza sus prácticas de manera que los estudiantes puedan conocer distintos contextos socioeconómicos, rurales y urbanos. Para las educadoras de párvulos la variación de los contextos donde realizan su práctica es esencial, ya que sus especializaciones son diversas: hospitales, salas cunas, parvularios, etc. También se cuida, como es el caso de las Universidades Central y Católica de Temuco, que las experiencias reflejen la diversidad socioeconómica existente. Al ser consultados sobre sus prácticas, los estudiantes de 10 universidades indicaron que éstas ofrecían algún tipo de variación de contexto, y un buen número de ellos expresó, entre los aspectos que apreciaban respecto a las prácticas tempranas, la posibilidad de conocer distintas realidades y características de los alumnos.

¿POR QUÉ LA PRÁCTICA TEMPRANA SE REALIZA EN UN ÁREA AJENA A LA ESPECIALIDAD DEL ALUMNO?

ALUMNO: Si yo voy a ser profesor de inglés, ¿por qué “me pusieron” a observar en un curso de educación básica donde no enseñan inglés?

PROFESOR: Si usted se fija bien, el programa de este curso lleva como título: “Observación y participación en interacciones personales”. Por lo tanto, el énfasis de esta primera práctica temprana o vinculación con el medio se pone en la “no” especialidad del alumno.

ALUMNO: Disculpe, pero sigo sin entender. Yo entré a la universidad porque me gusta el inglés, entonces, ¿qué tengo que ver con otras asignaturas?

PROFESOR: ¡Ahá! Me parece que estamos partiendo de una premisa falsa. Usted entró a esta universidad a estudiar “Pedagogía en Inglés”; de allí que junto a algunas asignaturas de la especialidad del idioma extranjero usted ya haya cursado otras de educación como psicología educacional y fundamentos de la educación. Ahora, mediante este primer contacto con el medio educativo, queremos ver si usted realmente posee las condiciones o requisitos mínimos para llegar a convertirse en un buen profesor, sin apellido o especialidad aún.

ALUMNO: O sea, ¿para ver si tengo vocación?

PROFESOR: No sólo queremos ayudarle a descubrir si realmente tiene vocación o motivación intrínseca para ayudar a los demás a educarse, sino que queremos iniciarlo en un proceso de desarrollo muy lógico que se da partiendo de los objetivos, contenidos y actividades de esta primera práctica.

ALUMNO: Para serle franco, no entendí mucho esta última parte. ¿Podría darme un ejemplo?

PROFESOR: Muy bien, no hay problema. Cuando estas prácticas no existían en el plan de estudios anterior, sus compañeros siempre se hacían un sinfín de

preguntas al llegar a la práctica profesional, tales como: ¿por qué nunca se nos enseñó a “tratar” a alumnos “difíciles” en la sala de clases?, ¿por qué algunos profesores tratan mal a ciertos alumnos y muy bien a otros?, ¿por qué los alumnos son agresivos entre ellos?, ¿cómo podré motivar a estos alumnos si no “pescan” a ningún profe del colegio?, ¿qué voy a hacer si no me ponen atención?

ALUMNO: Ya, ya. Y usted quiere –seguramente– que yo me dé cuenta que en cada una de esas preguntas nunca surgió la especialidad mía.

PROFESOR: ¡Exacto! ¡Lo felicito! De eso se trata. No se olvide que primero que todo usted va a ser profesor. La especialidad suya va a ser un medio o instrumento para que usted ayude a sus futuros alumnos a educarse.

ALUMNO: Bajo este nivel de análisis, disculpe, me estoy imaginando que si yo no “entro” con mis alumnos, si no empatizo con ellos, por ejemplo, no van a aprender la especialidad.

PROFESOR: No podría asegurarle “que no van a aprender”; sí hay mayores probabilidades que aprendan si las relaciones interpersonales entre profesor y alumnos son buenas. Por ejemplo, estoy seguro que usted aprendió mucho más en el colegio con aquellos profesores que a usted le simpatizaban, ¿cierto?

ALUMNO: La pura verdad, pues. Cuando un profe nos caía bien, podíamos hacer un montón de cosas y obviamente aprender.

PROFESOR: Poco a poco se dará cuenta, si aún no lo sabe, de la diferencia entre un profesor y un maestro. Si un profesor le hace sentir bien como alumno, hay mejores y mayores probabilidades que usted se motive, participe y aprenda efectivamente en su especialidad.

ALUMNO: Ahora me queda claro, profe, y lo asocio con aquello que nos decían en los ramos de educación: que si uno no aprende a querer a sus alumnos, es mejor que no enseñe, que en el fondo era lo que postulaba Gabriela Mistral.

Bustos et al. (2001)

La vinculación de la formación docente con el medio del desempeño profesional

Cuando se inició la ejecución de los 17 proyectos, muy pocas instituciones tenían relaciones formales acordadas con instituciones educativas susceptibles de ser centros de práctica. Al concluir la formación teórica de los estudiantes (generalmente, en los últimos semestres) se buscaba alguna profesora dispuesta a recibirlos en práctica o se le pedía a los propios estudiantes que buscaran la institución, curso o profesor que quisiera recibirlos. La situación ha cambiado. No sólo se ha introducido una práctica progresiva sino que se han incrementado los convenios con municipios, establecimientos o sostenedores particulares. Hoy, 14 de las 17 instituciones tienen convenios específicos que permiten un trabajo permanente de la universidad con determinados centros educativos y sus profesores. Las acciones que estos convenios incluyen son variadas: desde establecer un centro en la universidad para manejar todas estas relaciones, hasta la organización de actividades de formación para los profesores mentores que colaboran en la preparación de los futuros docentes. Hemos escogido tres tipos de experiencias que ilustran estas actividades.

- La oficina de práctica y vinculación con el medio educativo de la Universidad de Playa Ancha

En 1998 la coordinación del proyecto FFID en esta universidad convocó a unos doscientos profesores del sistema educativo y de la universidad a una jornada para discutir el tema de la “articulación de la universidad con el sistema educativo”. El resultado de la jornada fue una serie de propuestas para producir articulación y para la organización, desarrollo y gestión de las prácticas tempranas. Con el fin de materializar estas propuestas, la universidad reestructuró la Oficina de Práctica dependiente de la Dirección General de Docencia, facultándola para establecer, mantener y acrecentar las relaciones con el medio educativo, además de coordinar el desarrollo de las prácticas. Convenios específicos firmados con nueve establecimientos educacionales¹ están permitiendo la aplicación de estas

¹ Liceo Matilde Brandau de Ross, Liceo Eduardo de la Barra, Scuola Italiana, Colegio Carlos Cousiño, Colegio San Luis, Escuela América, Escuela San Judas Tadeo, Liceo María Luisa Bombal y Liceo Computacional.

medidas. En conjunto con estos establecimientos se ha organizado tres jornadas de evaluación de los procesos de práctica docente (años 2000 y 2001) con participación de profesores de los establecimientos, de la universidad y de los estudiantes de pedagogía. Además, en forma regular, se realizan reuniones de coordinación entre los directores y directoras de los establecimientos educacionales y los coordinadores de terreno de las prácticas tempranas.

Los profesores de las escuelas o liceos que colaboran regularmente en las prácticas de los estudiantes de pedagogía y participan en los encuentros y jornadas de evaluación, reciben, como reconocimiento por parte de la universidad, una carta formal del Rector, invitaciones para participar en seminarios y libre acceso a la biblioteca y a otros recursos educativos. La universidad además ha solicitado al Ministerio de Educación que acredite estas actividades como de “perfeccionamiento”. Todos los que han participado reconocen el valor de la experiencia (Figueroa y Bustos, 2001). Algunos se han referido a ello en forma específica:

El poder compartir con estudiantes de pedagogía es primordial, ya que en conjunto podemos aprender a actualizarnos con su experiencia y apoyar a la practicante en el futuro desempeño. No hay que olvidar que el aprender a través de la experiencia reviste un paso trascendental en la aplicación de la reforma. (Citado en Figueroa y Bustos, 2001, p. 62).

- Las comunidades de aprendizaje de la Universidad Católica de Temuco

En 1998 esta universidad estableció “comunidades de aprendizaje” en cinco unidades educativas. Estas han aumentado a once en la actualidad. Las comunidades tienen como objetivo (Inostroza de Celis, 2000) construir un espacio de co-aprendizaje entre estudiantes, formadores de formadores, profesores de aula y otros mediadores comunitarios, con el propósito de generar reflexión crítica y lograr mejoramiento de las prácticas pedagógicas. El funcionamiento de las comunidades toma distintas formas:

TALLERES PEDAGÓGICOS de dos horas de duración que se desarrollan una vez por semana en cada establecimiento. Asisten a ellos estudiantes en práctica, docentes en ejercicio y docentes universitarios, los que a partir de su trabajo pedagógico analizan

en conjunto los problemas que impiden el cambio y procuran construir conocimiento pedagógico. Los participantes de estas reuniones realizan actividades de observación de clases para poder evaluar formativamente el quehacer del alumno en práctica y diseñar alternativas de mejoramiento respecto al mismo.

TALLERES DE INTEGRACIÓN FAMILIA - ESCUELA. Estos se realizan una vez por semana en los centros educativos. En ellos participan padres y apoderados, alumnas en práctica profesional, profesores jefes de curso y docentes universitarios. Entre otros, se han abordado temas relacionados con las matemáticas, las habilidades artísticas y los proyectos de aula.

TALLERES DE FORTALECIMIENTO DEL CLIMA ORGANIZACIONAL. Estos son realizados en los establecimientos educacionales por un equipo de psicólogos, docentes de la universidad, para facilitar la toma de conciencia sobre las habilidades existentes en los miembros de la institución para enfrentar necesidades y resolver dificultades.

APOYO A PROFESORES "EXITOSOS". En cada centro educacional donde se realizan prácticas docentes se elige un profesor que se caracterice por su apertura al cambio, su interés en mejorar las prácticas pedagógicas y su liderazgo. Su tarea es apoyar el trabajo de los estudiantes de pedagogía que realizan prácticas tempranas y participar en los talleres pedagógicos que acompañan a estas prácticas. Estos docentes también apoyan a un profesor de su comunidad escolar en su trabajo pedagógico. Para su formación se reúnen en la universidad en sesiones semanales de dos horas, destinadas a mejorar sus conocimientos y sus prácticas en relación con los principios de la reforma educacional. A los profesores que actúan como mentores se los recompensa con invitaciones a eventos educativos organizados por la facultad, acceso a la biblioteca de la universidad y oportunidad para presentar públicamente los trabajos realizados en el contexto de estas comunidades de aprendizaje.

CONVENIO CON LA MUNICIPALIDAD DE TEMUCO. para dar apoyo especial a una escuela parvularia a fin de convertirla en un centro modelo para la formación de educadoras de párvulos.

ACCIONES EN CONVENIO CON LA MUNICIPALIDAD DE TEMUCO, tendientes a superar la pobreza en los grupos más necesitados y a prestar servicio, mediante estudiantes de educación diferencial, en proyectos educativos de la municipalidad.

- Red de profesores colaboradores o mentores para apoyar el trabajo práctico de los estudiantes. Universidades Católica de Chile y La Frontera de Temuco

A partir de 1999, en la Universidad Católica se han organizado tres grupos de profesores que colaboran con la formación docente (Solís, Contreras y Suzuki, 2001). Estos pertenecen a los establecimientos educativos que reciben estudiantes en práctica o a establecimientos dispuestos a participar. Dos de estos grupos están integrados por profesores de los tres niveles de formación que ofrece esta universidad (parvularia, básica y media) y el tercero, sólo por profesores de Educación Media. Se reúnen en seminarios y talleres. Los seminarios buscan desarrollar un marco conceptual común acerca de las tareas pedagógicas y de formación. Los talleres, por su parte, son la instancia para hacer operativo el marco conceptual acordado, ponerlo en práctica con los estudiantes y evaluar sus resultados. Este trabajo de formación ha sido acreditado por el Ministerio de Educación como "curso de perfeccionamiento".

En la Universidad de La Frontera, a su vez, los profesores del Departamento de Educación encargados de la formación docente han constituido, con 22 establecimientos educativos, una red de colaboradores (Sepúlveda, 2000) vinculados con el programa en forma permanente. Son profesores que trabajan en los liceos y que orientan a los estudiantes en los distintos aspectos de su práctica profesional, colaborando en el aprendizaje que se espera de ellos en esta actividad. En reuniones mensuales, estos profesores comparten y analizan todos los conocimientos a los que tienen acceso los estudiantes en práctica que llegan a sus liceos y aulas. Tienen también acceso a materiales pedagógicos y a un sitio web con información y documentos atinentes al trabajo de apoyo que realizan con los estudiantes en práctica. Se recompensa el trabajo de los profesores certificando su participación en las acciones de capacitación y con un pequeño estímulo económico que se paga en los meses de octubre, noviembre y diciembre.

De regreso a la tríada formativa. ¿Cómo la ven sus actores?

LOS ESTUDIANTES Y PROFESORES DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN DOCENTE DE LA UNIVERSIDAD DE CHILE APRENDEN CON SUS COLEGAS EN UN LICEO DE SANTIAGO

“Durante tres semestres implementamos un taller pedagógico semanal en un liceo que aceptó ser nuestro centro de práctica. Participamos los profesores del liceo, su jefe de Unidad Técnico-Pedagógica, los futuros profesores en práctica y los coordinadores de práctica de la universidad. Nos centramos en el estudio de casos concretos, conocidos por todos los participantes y los enfrentamos desde las distintas asignaturas del currículo del liceo. Los profesores mentores, que también eran los profesores de asignatura, ayudados por el profesor jefe, ofrecieron a los practicantes los elementos indispensables para comprender la situación de alumnos concretos que ellos, a su vez, estaban investigando.

Al finalizar el taller, tanto los profesores del liceo como los profesores en práctica reconocieron el valor de una actividad que les había permitido aprender los unos de los otros y, sobre todo, de los alumnos hacia los cuales estuvieron dirigidas sus reflexiones y sus acciones”.

Fuente: Universidad de Chile.

Para un grupo de profesores colaboradores (Solís, Contreras y Valenzuela, 2001), la tríada formativa puede ser representada como un *árbol* (el o la profesora en formación), regado por el *agua* (la experiencia ofrecida por los profesores colaboradores para su desarrollo y energizado por el *sol* (los docentes universitarios). Esta “tríada”, reunida en Arica a fines del 2001, compartió sus experiencias, evaluando sus logros y problemas. Durante dos días y medio participaron en ese encuentro 60 académicos (supervisores y coordinadores de prácticas), 20 profesores mentores de establecimientos educacionales de Arica, Temuco, Chillán y Santiago y 75 estudiantes de 12 universidades del programa FFDI, en su mayoría de la U. de Tarapacá.

Allí se compartieron percepciones sobre logros, dificultades y desafíos para el futuro en torno a las prácticas tempranas.

Logros

Los académicos reconocieron en lo personal el desarrollo de un pensamiento crítico-reflexivo, asociado con su propia práctica pedagógica y el esfuerzo por mejorarla; los acuerdos conceptuales alcanzados en torno a temas pedagógicos; la ampliación de sus conocimientos sobre distintos contextos sociales y educacionales; el uso de procedimientos de evaluación orientados por estándares de desempeño y, finalmente, su propio “reencantamiento” con la formación práctica de los futuros docentes. Como logros institucionales destacaron el trabajo en equipo y la superación del encasillamiento previo existente, y como resultados positivos en los estudiantes señalaron el desarrollo de un mayor protagonismo, autonomía y asertividad.

Los estudiantes evaluaron positivamente el crecimiento de su autoestima y la consolidación de su vocación de maestros; la oportunidad de interactuar con distintas realidades educativas y relacionar teoría y práctica; el aporte de las prácticas a otras materias curriculares y el aprendizaje mediante resolución de problemas; la oportunidad de tener lo que llamaron una “visión macro de los agentes educacionales” y la “comprensión holística del fenómeno educativo”. Asimismo, estimaron haber logrado un mayor desarrollo de su pensamiento reflexivo-crítico y de su capacidad de indagación y apreciaron positivamente los espacios e instancias de trabajo colaborativo que se dieron. Expresaron que les había cambiado la percepción sobre lo que es la evaluación al usar el portafolio como herramienta de retroalimentación: “No estamos trabajando para una calificación, estamos trabajando para una buena evaluación”.

Por su parte, los profesores “mentores” destacaron positivamente la oportunidad que habían tenido de participar en la formación de profesores y de reflexionar acerca de su trabajo. Desde el punto de vista de su desarrollo personal, valoraron haber brindado oportunidades de aprendizaje efectivo a los estudiantes y haber visualizado ellos mismos el proceso de aprendizaje desde una “mirada holística”, así como el haber recibido información sobre la Reforma Educacional y haber reconstruido la visión de sus propios establecimientos educacionales. Varios mentores expresaron que trabajar

con los estudiantes y las universidades significaba una oportunidad para actualizarse y un desafío personal para mejorar su práctica. Desde el punto de vista de los logros de los estudiantes, valoraron la oportunidad que se les dio para conocer y aportar “savia nueva para el sistema” educacional.

Dificultades

Tanto los académicos como los profesores mentores señalaron dificultades de orden contextual e institucional, tales como tiempo insuficiente para lo requerido; incompreensión de directivos de algunos establecimientos para conseguir su cooperación o resistencia para recibir estudiantes en práctica. Los mentores se refirieron también a la reticencia de los docentes a ser observados y manifestaron temor ante la posibilidad de que no se pueda continuar con este trabajo, que valoran como un espacio de desarrollo profesional. Los estudiantes se refirieron más bien a problemas de articulación entre la especialidad y la práctica; a dificultades de comunicación entre los distintos actores responsables sobre aspectos específicos de las actividades que deben desarrollar; a deficiencias en la retroalimentación y evaluaciones grupales y a la escasez de recursos para el trabajo requerido.

Desafíos

Los profesores se plantearon como un desafío mantener los logros y mejorar las condiciones requeridas para que el sistema de prácticas tempranas funcione mejor: por ejemplo lograr incentivos para los mentores; convenios con los establecimientos y, por parte de la universidad, asignación del tiempo necesario para realizar bien la tarea. También consideraron un desafío el continuar con la preparación de los profesores colaboradores y consolidar y fortalecer la investigación relacionada con la práctica pedagógica.

Los estudiantes, desde la perspectiva de la calidad de las experiencias prácticas, vieron la necesidad de hacerlas más exigentes y estimulantes, sobre todo en la primera etapa, cuando el centro de atención es la observación del entorno educativo. Igualmente, propusieron la inclusión de contenidos valóricos y la preparación previa para la práctica. Plantearon como desafío mejorar las instancias de reflexión pedagógica y mantener un clima de colaboración, procurando que los centros de práctica sean buenos, “aunque sean menos”.

Consideraron necesario que la institución formadora establezca mayor comunicación entre los departamentos de especialidad y los de formación pedagógica, como también entre sus supervisores, mentores y estudiantes.

“Al fin todos ganan”, fue el comentario de una estudiante algo frustrada por la discusión sobre recompensas para los mentores, al sintetizar lo que había escuchado de cada uno de los agentes de este interesante proceso. La experiencia del seminario de Arica efectivamente mostró el potencial de desarrollo personal que significan para todos las experiencias de formación práctica y las prácticas tempranas².

Cambiando el currículo de formación. El “Aprendizaje Basado en Problemas” de la Universidad de Atacama

El que una universidad regional, con un alumnado proveniente de familias de escasos recursos y puntajes de entrada inferiores a los de otras instituciones, cambiara radicalmente su currículo de formación, podría parecer osado. Pero no extraña tanto si se considera que ya destacaba por esfuerzos inusuales, como poseer una Estudiantina³ conocida nacionalmente por su calidad o por haber instalado en 1988 un laboratorio y un curso de computación aplicado a la educación para los estudiantes de pedagogía. ¿Por qué no calar más profundo en su renovación curricular?

2 Una publicación reciente de integrantes del proyecto FFID de la Universidad de Chile, que recoge la experiencia de trabajo conjunto de profesores universitarios, de centros educativos y de estudiantes, reconoce la complejidad del proceso especialmente para los mentores, pero también el crecimiento en conocimientos de todos los que participan en el proceso (Linero et al., 2001)

3 Conjunto musical formado por estudiantes de la carrera de Pedagogía en Inglés.

La nueva estructura modular de la Universidad de Atacama establece un sistema mixto o híbrido del *aprendizaje basado en problemas*⁴ que combina los aspectos tradicionales de las organizaciones curriculares con actividades que rompen su continuidad lineal en el curso del año académico.

La necesidad de producir un cambio en el currículo de formación y, en particular la adopción de este modelo, se justificaron en virtud del concepto de educador del programa de formación docente:

Aspiramos a formar un profesional docente reflexivo y autónomo que aprende y reaprende continuamente las habilidades profesionales por medio de la observación y registro sistemático de sus acciones, de los efectos producidos en sus alumnos y del uso reflexivo del conocimiento filosófico, científico y técnico, para retroalimentar críticamente su actividad profesional ... que tiene un papel activo y autónomo en el diseño, evaluación y reformulación de estrategias y programas innovativos ... que se identifica y vive la responsabilidad social de intervenir positivamente en el perfeccionamiento de la democracia ... fundada en el irrenunciable respeto a los derechos y deberes de todo ser humano en sus relaciones recíprocas, con otros sistemas de vida y con el medio ambiente (Universidad de Atacama, 2000).

Para hacer operativa esta visión, se consideró pertinente trabajar desde la perspectiva del aprendizaje entregada por la ciencia cognitiva y el constructivismo y producir un sistema de organización curricular que ofreciera un contexto apropiado para ese tipo de aprendizaje. El modelo híbrido del *aprendizaje basado en problemas* (ABP) se estudió y se consideró apropiado en la medida en que proporcionaba directrices para ese tipo de organización. Las principales de ellas son las siguientes (Bould y Feletti en Universidad de Atacama, 2000):

4 Problem Based Learning (Aprendizaje Basado en Problemas) se origina en una experiencia de la escuela de Medicina de la Universidad de MacMaster en Canadá que procura modificar la tradicional estructura de dos fases de formación, teoría y trabajo clínico, promoviendo una educación personalizada multidisciplinaria mediante un sistema tutorial. El modelo de MacMaster sirvió de inspiración para reformas de las escuelas de medicina en Estados Unidos a mediados de los años cincuenta. La Universidad de Harvard instauró una versión híbrida del modelo MacMaster, combinando actividades curriculares tradicionales con tutoriales basadas en problemas para vincular la enseñanza y el aprendizaje en función de temas integradores.

- El aprendizaje es más eficiente si los estudiantes se involucran activamente en el contexto en que el aprendizaje se va a utilizar.
- no es posible incluir en el currículo de formación todos los contenidos que el practicante o profesional principiante necesitará. Es más importante disponer de los recursos para aprender rápida, eficiente e independientemente cuando la necesidad real se presente.
- sin embargo, es importante que los estudiantes adquieran una visión temprana de lo que será su futuro campo profesional. En la medida en que el currículo tradicional "prepara para", la primera experiencia real sólo ocurre cuando se comienza a ejercer la profesión como neófitos.

Con estos elementos, se acordó organizar el currículo de formación docente de la Universidad de Atacama en dos grandes áreas de formación: los Módulos Disciplinarios y los Módulos ABP.

LOS MÓDULOS DISCIPLINARIOS comprenden cursos o asignaturas, seminarios y talleres que ofrecen los contenidos de la formación pedagógica y en la especialización acordados.

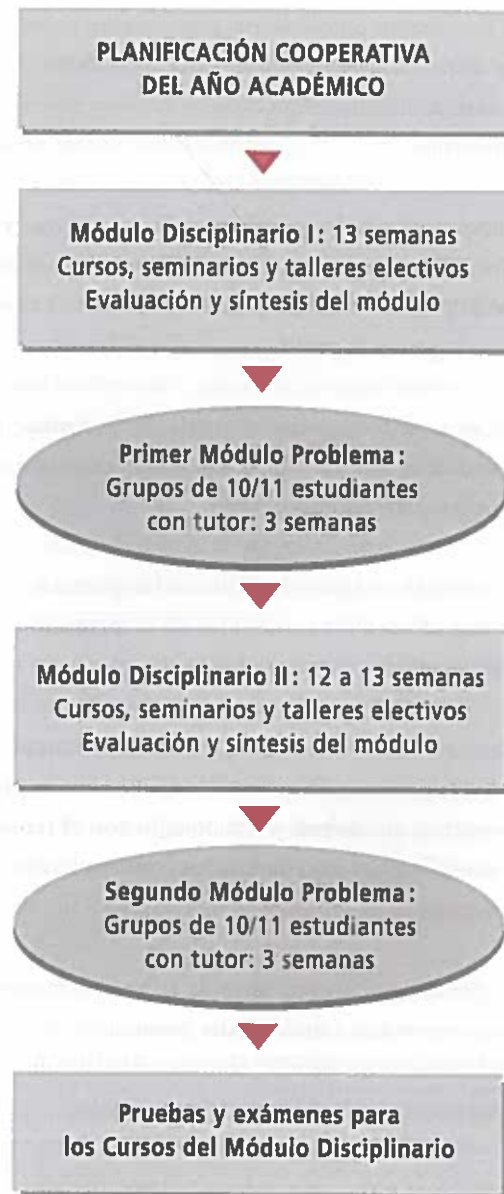
LOS MÓDULOS ABP incluyen actividades integradas en torno a un problema trabajado por todos los estudiantes de un nivel, organizados en grupos y con apoyo tutorial. El problema, que es real y relacionado con el trabajo educacional, se selecciona de tal modo que sea adecuado a los conocimientos de los estudiantes antes de comenzar el módulo.

Los módulos se complementan con una serie de talleres, llamados de APOYO PERSONAL que responden a necesidades particulares de los estudiantes (comunicación verbal, técnicas de estudio, computación, habilidades artísticas y desarrollo físico para la educación básica e idioma inglés).

La distribución prevista para estas actividades a lo largo del año académico se ilustra en el gráfico de la página siguiente:

GRÁFICO 4

Distribución del trabajo curricular durante el año académico (U. Atacama)



El Módulo Basado en Problemas (ABP) en su primer año de aplicación

La planificación del trabajo modular realizada por los académicos de la Facultad de Humanidades y Educación entre los años 1998 y 1999 se materializó el año 2000 con la aplicación a la nueva estructura curricular reformada. El primer módulo ABP reunió a 180 estudiantes de todas los niveles de formación organizados al azar en grupos de 8 a 10, pero dentro de una misma carrera (parvularia, básica y media). El trabajo comenzó con una reunión explicativa destinada a todos los estudiantes y profesores participantes. A cada estudiante se le entregó material con información sobre el ABP, sus principios, los resultados esperados, el plan de actividades, hojas de autoevaluación y evaluación de pares y una hoja de evaluación para el tutor. Al día siguiente, ya reunidos en grupos, los estudiantes, junto a su tutor y un asistente, conocieron cuál sería el problema a estudiar. En este ejemplo: "la deserción escolar". Examinaron los materiales, aclararon dudas y se organizaron para el trabajo. El tutor hizo entrega a cada estudiante de un portafolio e instrucciones para su uso. El resto del tiempo se distribuyó en las siguientes tres etapas:

PRIMERA SEMANA: Aproximación inicial a soluciones para el problema planteado a partir de los conocimientos disponibles en el momento; discusiones hasta concluir que se debía buscar más información.

SEGUNDA Y TERCERA SEMANAS: Video-conferencia interactiva en que los estudiantes plantearon sus dudas sobre el tema al subsecretario de Educación y vieron dos videos sobre casos de desertores escolares. Los estudiantes precisaron la información que necesitaban, las fuentes para obtenerla y el horario de actividades. Al término de cada día se reunieron para dar cuenta de sus investigaciones. Al final cada alumno escribió un informe con sus conclusiones sobre el modo de solucionar el problema. Los informes fueron presentados en una reunión especial.

EVALUACIÓN: Los estudiantes completaron sus hojas de autoevaluación y la de sus compañeros y entregaron sus portafolios al tutor. También conocieron cómo los había evaluado el tutor. El módulo concluyó con una sesión formal en que todos los grupos compartieron sus conclusiones, sus soluciones, alternativas y dudas no resueltas.

El problema abordado en el segundo módulo ABP del año, que funcionó de manera similar al primero, fue “la drogadicción en las escuelas”.

Finalizado el año, todos se reunieron para evaluar logros y dificultades respecto a las cuales se necesitarían ajustes. Sólo un 10% de los estudiantes que participaron fueron evaluados con un desempeño por debajo del promedio, en su mayoría de carreras de educación media que tuvieron dificultades para manejar mejor su tiempo. En sus comentarios, los estudiantes hicieron notar la diferencia entre la forma de aprender en estos módulos ABP y la utilizada en los cursos del módulo disciplinario. Para sus profesores, la participación en estos módulos fue un gran desafío, sobre todo por el hecho de mantenerse dentro de la óptica constructivista del aprendizaje. Valoraron las relaciones positivas que pudieron establecer con los estudiantes, pero hicieron notar también un nivel alto de dispersión y falta de coordinación en la ejecución de las actividades. Plantearon la necesidad de revisar los contenidos de algunos cursos del módulo disciplinario, de manera de producir mayor articulación con el trabajo de los módulos ABP.

Durante la primera aplicación de los módulos ABP, el proyecto de la universidad fue evaluado externamente por dos evaluadores (Musker, 2000 y Vega, 2000). Ambos coincidieron que era una innovación muy desafiante y de importancia para formar un tipo de profesor más acorde con los requerimientos de estos tiempos. Resaltaron también el desafío que significa modificar las actitudes con que llegan a la universidad los estudiantes, acostumbrados a una enseñanza pasiva y poco reflexiva en sus liceos.

A fines del segundo año de aplicación del nuevo currículo, los comentarios más frecuentes de los docentes, expresados en conversaciones personales, fueron para hacer notar el cambio logrado en estas actitudes de los estudiantes y su mayor autonomía y capacidad de buscar y procesar información en forma independiente. Todos los estudiantes de la Universidad de Atacama que respondieron a la consulta valoraron en primer lugar esta experiencia, aun cuando sólo los de primer y segundo año habían participado en ella.

A juicio del decano y coordinador del proyecto, aun cuando “hay más problemas que resolver”, también existen logros notables que hay que destacar:

- Los diferentes actores involucrados en los procesos de formación docente han comenzado a poner en cuestión las presuposiciones que dominaron por tanto tiempo su trabajo.
- hay un proceso continuado de reflexión sobre el tipo de profesor que necesita el siglo XXI y de los métodos y procedimientos alternativos necesarios para formarlos.
- los académicos envueltos en la formación docente se han unido frente a los desafíos de innovación.
- los estudiantes comienzan a experimentar nuevas formas de aprendizaje que probablemente les sirva para visualizar su futura práctica profesional de manera diferente.
- los problemas seleccionados para los módulos ABP han permitido la familiarización con la realidad profesional desde el comienzo de los estudios de pedagogía.
- tanto los académicos como los estudiantes han comenzado a reconocer la real complejidad del trabajo pedagógico y el valor relativo que tienen las normas científicas y técnicas al analizar los fenómenos sociales.

Iglesias y Vera (2001)

Las tecnologías de la información y comunicación buscan su lugar en la formación docente

En América Latina, Chile fue pionero en la introducción de computadores y acceso a redes en las escuelas básicas y secundarias durante los años 90 (Proyecto Enlaces). Para operar ese sistema el Ministerio de Educación se sirvió de expertos y de tecnología ubicada en una red de universidades del país, liderada por la Universidad de La Frontera. Sin embargo, quienes participaban en las universidades y los centros de operación no pertenecían a las facultades de educación y operaban muy desvinculados de ellas. Las razones para que esto ocurriera así eran muchas. La informática se había desarrollado en Chile como una especialización técnica vinculada a las ingenierías y eran pocos los educadores que veían la

importancia de su introducción en la formación de docentes o que se habían preparado para aplicarla como potencial pedagógico. Por otro lado, también eran pocos los centros de formación docente que contaban con infraestructura y equipos adecuados para introducir la informática en el currículo y en las estrategias de formación. Los proyectos FFID ofrecieron la oportunidad de cambiar esta situación poniendo recursos a disposición de las instituciones que incorporaran este desarrollo en sus propuestas. Hoy, en términos de equipamiento, la situación es muy distinta, y aunque en forma desigual y en cierto sentido incipiente, se están incorporando las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en los procesos de formación docente.

A continuación nos referiremos muy brevemente a la situación observada en un grupo de universidades cuyos proyectos fueron evaluados externamente con respecto a las TIC. Luego nos centraremos en la Universidad de Los Lagos como caso excepcional de desarrollo en este campo.

Los avances en seis universidades y el camino que queda por recorrer

La evaluación externa realizada en seis universidades aportó datos importantes respecto a las condiciones de conectividad y acceso de las instituciones, los recursos tecnológicos digitales que apoyaban el currículo de formación docente y la presencia de la informática en el currículo, destacando en todos los casos fortalezas y debilidades (Vega, 2000)⁵.

CONECTIVIDAD Y ACCESO. En lo que respecta a conectividad se observó en estas universidades, de distinto tamaño y recursos, una velocidad de conexión a Internet insuficiente para cubrir la demanda de académicos y estudiantes. El acceso a cuentas electrónicas está más asegurado para docentes que para estudiantes, con la excepción de la Universidad de Concepción donde todos -docentes, alumnos y funcionarios- tienen derecho a cuenta electrónica y espacio para crear páginas Web.

⁵ Las tecnologías de la información y comunicación fueron examinadas en los proyectos de las siguientes universidades: Tarapacá, Atacama, La Serena, Playa Ancha, Concepción y La Frontera. Si bien se realizaron visitas a la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, no pudo evacuarse un informe completo debido a la situación de huelga estudiantil que la afectaba en ese momento.

Los recursos del proyecto FFID han sido decisivos para implementar y mejorar el acceso a recursos informáticos. Todas las universidades visitadas tienen laboratorios destinados exclusiva o casi exclusivamente a las pedagogías, los que son usados para clases de informática y trabajo individual de alumnos. Sin embargo, hay diferencias en la calidad y cantidad del equipamiento disponible como también en la capacidad de las salas. Hay fortalezas específicas de algunas universidades, como es el caso de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad de Atacama, que tiene buenos laboratorios, adecuado acceso para estudiantes y cuenta con el WebCT, uno de los mejores programas para diseñar y desarrollar cursos usando el web.

LOS RECURSOS TECNOLÓGICOS DIGITALES DE APOYO AL CURRÍCULO. Es variable el nivel de información que está disponible sobre los programas de formación docente en el web, siendo adecuados los de las universidades de Tarapacá, Playa Ancha y Concepción. La mayoría de las universidades evaluadas tienen buenas páginas web para el acceso a sus bibliotecas. Las universidades de Tarapacá y Atacama tienen búsqueda de material bibliográfico en red. Las páginas web de las universidades de Tarapacá y de Concepción entregan material relevante para académicos y enlaces a otros servicios de información y a una revista publicada en el contexto del proyecto FFID (U. Concepción), así como información sobre la Reforma Educacional. La Universidad de Atacama dispone de un estudio de multimedia que produce videos al servicio de la formación y perfeccionamiento docente, con profesionales que asesoran a los profesores.

INCORPORACIÓN DE LAS TECNOLOGÍAS DIGITALES EN EL CURRÍCULO.

Todas las universidades tienen cursos para introducir herramientas y programas de computación y para nivelar conocimientos de los estudiantes. Pero, más allá de eso, los esfuerzos son incipientes. En las universidades de Atacama y Concepción hay mayor oferta de cursos o talleres en tecnologías informáticas y, en el caso de Atacama, esta oferta está integrada al trabajo de los módulos de Aprendizaje Basado en Problemas descritos anteriormente. En la Universidad de Concepción hay experiencias interesantes, pero se carece de una expresión clara e integradora de la informática y redes digitales como recurso pedagógico. El laboratorio de diseño y producción didáctica de la Universidad de La Frontera, manejado por alumnos, permite a los estudiantes en práctica diseñar y producir materiales de enseñanza para

sus alumnos. Sin embargo, es pequeño para los requerimientos de este trabajo. En algunas universidades se destaca positivamente las relaciones de colaboración con los equipos del proyecto Enlaces; tal es el caso de la Universidad de Concepción, donde los materiales generados en el proyecto son regalados o prestados a los docentes y alumnos de pedagogía. En la Universidad de Atacama, el proyecto Enlaces apoya con su equipo de trabajo la introducción de la informática en la facultad. Un factor negativo en algunas universidades es la tendencia a concentrar los aportes de la informática en las carreras de matemáticas y computación, descuidando las otras.

NECESIDADES EXPRESADAS COMO RESULTADO DE LA EVALUACIÓN.

Hay universidades que necesitan aumentar su oferta de cursos de introducción y profundización de la informática educativa. En algunos casos esto significa dedicar menos tiempo a la enseñanza de las herramientas básicas, que los estudiantes ya conocen, y dedicarse más a profundizar en las diferentes implicaciones pedagógicas en general o en la didáctica de las especialidades en particular. En universidades donde funcionan bien las relaciones con profesores colaboradores, como en La Frontera, es deseable el desarrollo de políticas claras para la creación de listas de interés, newsgroups o conferencias, espacios de chat, etc., que faciliten la comunicación sincrónica y asincrónica de estudiantes, académicos y profesores colaboradores en prácticas. En las universidades donde el mayor desarrollo se ha dado en la carrera de matemática y computación, es necesario ampliar su foco e incorporar la informática como contenido transversal del currículo. Por fin, todo lo que se haga por mejorar la capacidad de los académicos en el uso de estos recursos y el apoyo que se preste a las experiencias positivas que se están realizando, será de beneficio para los futuros profesores.

Las tecnologías de la información y comunicación en la formación docente de la Universidad de Los Lagos

La introducción de la Informática Educativa y Creación de Multimedia, como una de las líneas ejes del nuevo currículo de formación docente de esta universidad, no constituyó un salto al vacío con el fin único de “modernizarse”. Existían previamente dos condiciones importantes que hacían viable esta decisión. La primera era la presencia de un equipo liderado por uno de los profesores que ya había incursionado en el campo de las tecnologías al establecer un centro de multimedia y al organizar

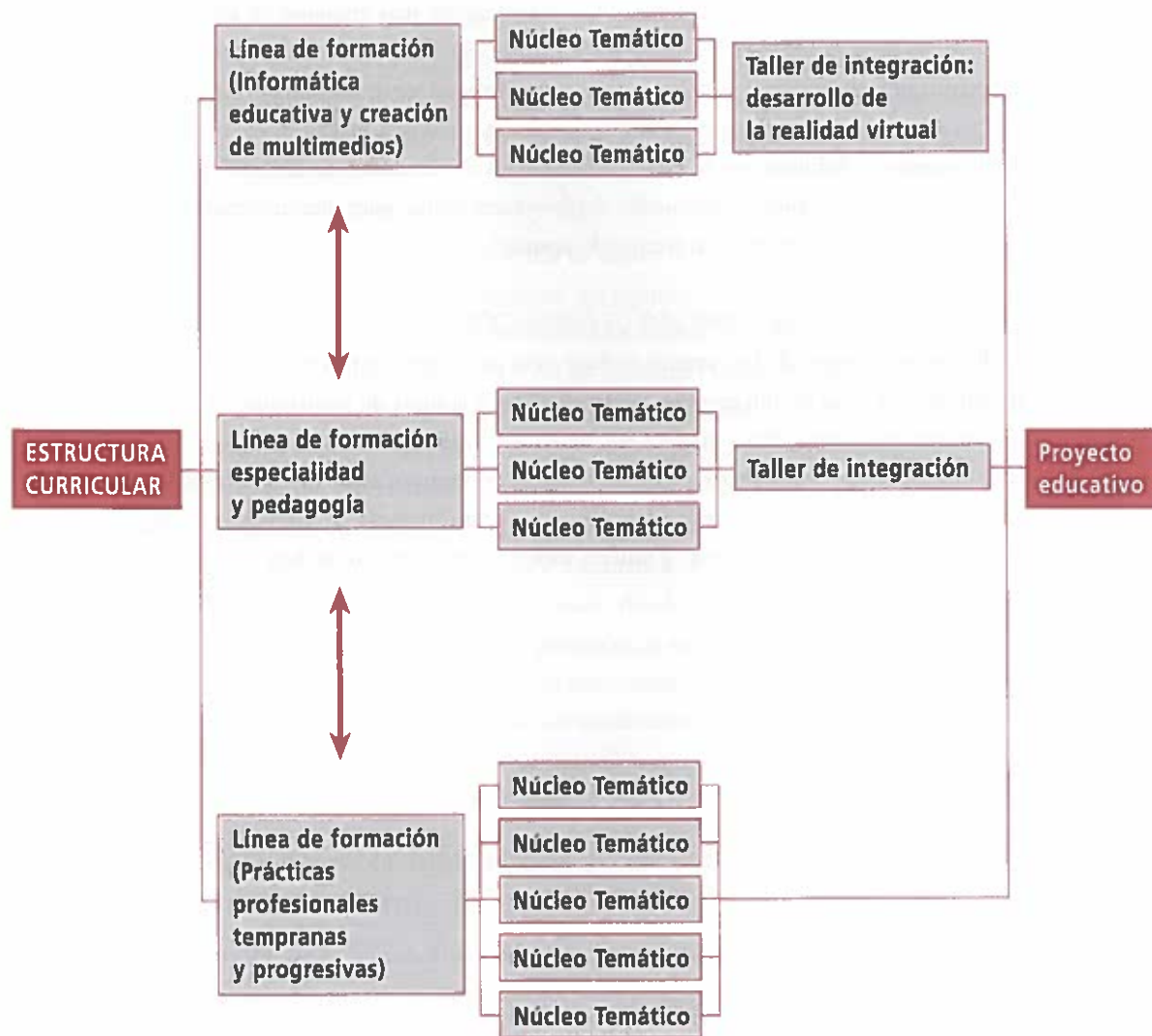
cursos para profesores en torno a estas materias. La otra era una potente concepción del aprendizaje docente que incluía a las tecnologías como instrumento para favorecer el “aprender buscando”, la construcción colaborativa del conocimiento y el uso de herramientas tecnológicas para potenciar iniciativas de trabajo docente dirigidas a la exploración, la creación y la comunicación más eficiente de los contenidos de la enseñanza (Canales, 2001). Sobre esta base, y con los recursos aportados por el programa FFID y la propia universidad, se diseñó una línea de formación, que se describe a continuación, que significó una inversión en equipamiento y habilitación de salas y laboratorios de alrededor de 256.000 dólares en los tres primeros años de ejecución del proyecto, lo que para una universidad regional pequeña representó un tremendo aporte⁶.

LA INFORMÁTICA EN EL CURRÍCULO DE FORMACIÓN.

Todos los estudiantes de las carreras pedagógicas participan en tres núcleos temáticos y en uno de integración, pertenecientes a la línea de formación en informática educativa. Estos núcleos son actividades curriculares que toman la forma de cursos o seminarios y cuyos temas o contenidos específicos se revisan año a año. Son parte de la nueva estructura curricular diseñada en torno a “líneas” de formación, “núcleos” y talleres integradores, según lo indica el siguiente esquema sintético.

⁶ La universidad dispone para las carreras pedagógicas de 5 laboratorios de computación, uno de los cuales es de realidad virtual y ha invertido en la capacitación de docentes, contratación de tutores y preparación de materiales uno 31.800 dólares en los cuatro años de desarrollo del proyecto FFID.

Estructura curricular de las carreras pedagógicas en la Universidad de los Lagos



En términos generales, la línea informática educativa persigue:

- Preparar a los estudiantes para seleccionar y usar recursos informáticos y multimediales;
- modelar y simular problemas y sistemas que permitan la obtención de respuestas y soluciones;
- desarrollar la capacidad de construir software educativo pertinente para su disciplina;
- conocer diferentes recursos multimediales y sus ventajas para la enseñanza de su disciplina;
- aprender a acceder y a comunicarse a través de diferentes fuentes de información remota; y
- desarrollar responsabilidad personal y social en el mundo digital respecto a privacidad, protección y violación de propiedad intelectual y en general sobre el valor social y económico de la información.

Estos objetivos se ponen en práctica en los tres núcleos temáticos de la siguiente forma:

PRIMER NÚCLEO: EL APORTE DE LA MULTIMEDIA A LA INFORMÁTICA EDUCATIVA.

Comprende la revisión de conceptos y metodología de informática educativa mediante microproyectos y trabajo colaborativo; evaluación de software educativo existente en educación; tratamiento de imágenes con herramientas gráficas y manejo de sonido. El núcleo termina con la creación de una presentación educativa interactiva en Power Point que integra todos los elementos multimediales revisados, sustentados en un microproyecto de aula que involucra actividades planificadas según la unidad programática escogida. Los trabajos se exponen ante los compañeros usando los medios tecnológicos disponibles.

SEGUNDO NÚCLEO: INTERNET Y EDUCACIÓN. En este núcleo los estudiantes deben trabajar en forma fluida con el mundo de Internet, aprendiendo a navegar el ciberespacio y moverse en forma cómoda en él, buscando información y

comunicándose con sitios educacionales en todas partes del mundo.

Se examina el proyecto informático del Ministerio de Educación del programa Enlaces y el actual portal educativo y su impacto en los establecimientos educacionales. Luego se centra en el uso de la red Internet en la sala de clases, la generación de páginas web y el tratamiento de los videos. El núcleo termina con una aplicación integradora en torno al diseño, construcción y publicación de una página web de acuerdo a cada disciplina en el sitio educativo de la facultad de educación, y la entrega de un informe, producto del trabajo colaborativo, que integra la página web desarrollada en la actividad de aula.

TERCER NÚCLEO: PROGRAMACIÓN Y DESARROLLO DE SOFTWARE EDUCATIVO UTILIZANDO LENGUAJES DE AUTOR.

A partir de este núcleo se muestran las herramientas de base para crear material educativo autoinstruccional, entre los que se destacan software educativo, enciclopedias, libros electrónicos, bases de datos multimediales, etc. Para ello se tratan temas relacionados con la producción de software educativo, incluyendo las teorías de aprendizaje y su aporte a la construcción y aplicación de software. El trabajo gira en torno a microproyectos desarrollados cooperativamente que incorporan software; creación y diseño de un guión educativo y programación de software con un lenguaje de autor. El material desarrollado durante el semestre se compila y publica.

TALLER DE INTEGRACIÓN Y ELEMENTOS DE REALIDAD VIRTUAL.

Este taller tiene como propósito que los estudiantes usen todos los conocimientos adquiridos en trabajos relacionados con el aula; que desarrollen actividades integradoras para el aula usando recursos informáticos tales como diarios de procesos, bitácoras, periódicos estudiantiles, etc. Se espera de ellos un proyecto realizado con estudiantes de colegios y la colaboración de otros docentes de especialidades.

LOS RESULTADOS.

Los primeros alumnos sujetos de esta formación están empezando a egresar, lo que impide valorar aún el efecto de esta instrucción en el aula. Un evaluador externo que examinó la implementación de esta formación en sus etapas iniciales (Conley, 1999) destacó lo siguiente:

Uno de los aspectos más notables del programa es la integración de destrezas informáticas en todas las carreras a través de las Líneas del Area Instrumental. Esto se está logrando estructuralmente mediante el curso llamado "Informática Educativa y Creación de Multimedia". Pero la integración se extiende más allá de la inclusión de un curso requisito. Al parecer los estudiantes usan los laboratorios de computación e informática para una gran variedad de fines. Los profesores parecen estar dando trabajos que requieren el uso de los laboratorios de computación y el tipo de destrezas que los estudiantes dominan parece bastante sofisticado. Como resultado, los estudiantes del programa tienen niveles de destrezas tecnológicas iguales y en muchos casos superiores a los estudiantes de muchos programas de formación docente norteamericanos.

Consultados sobre este trabajo, los propios estudiantes también han expresado su satisfacción por el tipo de formación recibida en este campo. Reconocen, sin embargo, que el trabajo en los establecimientos educativos les plantea importantes desafíos personales y colectivos. Por un lado ellos tienen las herramientas teóricas y prácticas para hacer un buen trabajo al interior de sus establecimientos, pero se enfrentan allí con resistencias al cambio y subutilización de los equipos computacionales proporcionados por el proyecto Enlaces. En la medida en que más de estos nuevos profesores lleguen a las escuelas, es posible esperar cambios tendientes a un mejor uso pedagógico de las tecnologías de la información y comunicación.

Según informa Canales (2001), las destrezas tecnológicas y la creatividad de los alumnos se ha materializado en el desarrollo de más de 100 software educativos en formato CD-R de distintas áreas temáticas como ciencias naturales, historia, geografía, psicopedagogía, inglés y educación física. Además se han diseñado sobre 120 sitios web disponibles en <http://tronador.ulagos.cl> Los productos de los estudiantes han sido conocidos y valorados en sitios web del ámbito educacional. La Red Enlaces, por ejemplo, recomendó la página desarrollada por los estudiantes de la carrera de educación general básica sobre natación infantil: métodos y técnicas.

La universidad de Los Lagos espera hacer uso de esta experiencia adquirida impulsando la creación conjunta entre estudiantes y docentes de material educativo, el desarrollo y aplicación de estrategias para incorporar las tecnologías de la información y la comunicación a la práctica docente y la realización de investigaciones sobre la experiencia de la realidad virtual en educación.

En búsqueda de la calidad docente: habilidades básicas, estándares de desempeño y acreditación de los programas de formación docente

Las habilidades básicas para la docencia

Como se señaló en capítulos anteriores, los puntajes de la Prueba de Aptitud Académica obtenidos por los estudiantes que entraban a las carreras de pedagogía al comenzar el proyecto FFID eran más bajos que los de otras carreras. A pesar de que esta situación ha ido mejorando año a año, los responsables de la formación docente perciben que subsisten ciertos problemas en relación a habilidades básicas necesarias para lograr un buen rendimiento académico y sobre todo para desempeñarse eventualmente como profesor o profesora. Varias universidades instalaron sistemas tutoriales para ayudar a sus estudiantes a mejorar estas habilidades (La Frontera, Central y Cardenal Raúl Silva Henríquez, entre otras). Sin embargo, se carece de información más precisa sobre el tipo de dificultades que tienen los estudiantes recién ingresados. Frente a esto, la Coordinación Nacional, en conjunto con algunas universidades, consideraron oportuno establecer un sistema de medición de habilidades básicas que permitiera identificar estas dificultades y establecer al mismo tiempo formas de apoyo y mejoramiento respecto de éstas.

La experiencia de la prueba *Praxis I*, aplicada en Estados Unidos a quienes ingresan al ejercicio docente, determinó que la Coordinación Nacional tomara contacto con el Educational Testing Service (ETS), institución que elabora y administra esta prueba, para solicitar cooperación técnica. Sobre la base de un acuerdo de colaboración, especialistas de seis universidades chilenas realizaron una estadía de dos semanas en Princeton, Nueva Jersey, sede de la institución, que permitió conocer la experiencia de *Praxis I* y de otras pruebas elaboradas por ese organismo. En forma más concreta, se informaron sobre confección de ítem y procedimientos de corrección y seleccionaron posibles lineamientos para una prueba eventualmente aplicable en nuestro país. Con el apoyo de ETS se realizó en Chile un segundo taller con la participación de los seis integrantes de la comisión técnica, con el fin de decidir el contenido, los ítem y procedimientos de administración y

corrección de una prueba en Chile⁷. Con el acuerdo de su rector, la Universidad de Playa Ancha se constituyó en el centro de procesamiento de los datos⁸.

A fines del año 2000 se realizó un pilotaje de la prueba con 268 estudiantes de cinco de las universidades involucradas en su diseño. Los índices de confiabilidad obtenidos y el análisis de la dificultad de los ítem, determinaron que, incluyendo algunas modificaciones y cambios de ítem, en general se la considerara satisfactoria.

La primera aplicación a más de 2.000 estudiantes de primeros años de carreras pedagógicas de las seis universidades se realizó a mediados del año 2001 (Ver distribución en Cuadro 23). Una segunda aplicación a los nuevos estudiantes de la totalidad de las 17 universidades del proyecto FFID se realizó a comienzos del primer semestre del 2002, cuyos resultados están siendo analizados.

CUADRO 23
Habilidades de estudiantes sometidos a la prueba en 2001

Universidad	Habilidades matemáticas %	Habilidades lingüísticas %
Playa Ancha	24.1	24.1
Bío - Bío	9.2	7.6
Católica de Temuco	11.1	10.1
Cardenal Raúl Silva H.	26.9	26.9
Metrop. Ciencias de la Educ.	19.5	22.5
P. Universidad Católica	9.2	8.8
Total estudiantes	2.003.0	2.115.0

⁷ Por convenio con ETS se adquirió el derecho a usar cierto número de ítemes apropiados de su banco de ítemes, lo que fue apoyado financieramente por la Fundación Andes en Chile. El resto de los ítemes fueron elaborados por los especialistas de matemáticas y lenguaje del equipo participante.

⁸ Bajo el liderazgo del profesor Tito Larrondo.

Contenidos y resultados⁹

La prueba mide habilidades lingüísticas y matemáticas. Para seleccionar habilidades se consideraron los estándares establecidos para la formación de profesores (ver sección siguiente), como también criterios utilizados en otras pruebas de similar naturaleza. Las operaciones involucradas en los ítem exigen de los estudiantes las siguientes destrezas: *localizadas* (encontrar información explícita); *cíclicas* (relacionar un conjunto de información); *integradas* (inferir información, identificar causa y efecto, reconocer y analizar alternativas de solución de problemas) y *generativas* (producir respuestas propias).

Los tipos de ítem empleados son de selección múltiple, respuesta a estímulos y producción. La estructura de la prueba es individual y aplicada simultáneamente por evaluadores externos. Consta de dos partes, una de preguntas estructuradas, revisadas mecánicamente y otra de preguntas de desarrollo revisadas por un equipo ad hoc sobre la base de rúbricas o procedimientos acordados y validados. La prueba de Matemática consta de 30 ítem de selección múltiple y tres situaciones problemáticas. La prueba de habilidades lingüísticas tiene también treinta ítem y un texto para ser desarrollado por los estudiantes.

En general, el número promedio de respuestas correctas en la prueba de matemáticas fue de 16.3 (con un rango entre universidades entre 20.9 y 13.9). Los resultados de la prueba de lenguaje fueron algo mejores con una media de 19.6 (y rango entre 16.2 y 22.7). Se aprecian diferencias por carrera, las que favorecen en ambas pruebas a los estudiantes que ingresaron a las carreras de Educación Media científica. También hay diferencias por género, favoreciendo en habilidades matemáticas a los varones y en lingüísticas a las mujeres. Los resultados detallados pueden encontrarse en el trabajo de Larrondo (2001).

El análisis cualitativo de la producción de textos que se solicitan en la prueba de habilidades lingüísticas revela problemas que deberán ser atendidos.

⁹ La siguiente descripción está tomada del trabajo síntesis sobre el pilotaje y primera aplicación preparado por el profesor Tito Larrondo (2001).

Se evaluaron cuatro dimensiones: organización, cobertura, profundidad y presentación. Los puntajes oscilaron entre 1.92 y 2.94 con un máximo de 4 puntos para cada una de las dimensiones.

Los comentarios de Larrondo sobre estos resultados plantean alertas a las universidades y también al sistema educativo en general:

Los futuros pedagogos presentan un limitado manejo de ciertas destrezas que se consideran fundamentales para su ejercicio profesional y para la efectividad de su tarea.

La baja capacidad para resolver problemas y el bajo dominio de la expresión escrita del lenguaje son una limitación evidente para indicar cómo resolver un problema y cuáles son los pasos para ello... Los alumnos evidencian carencias en el dominio de ciertas áreas de matemática que se manifiestan en habilidades para saber leer, pensar y ordenar las formas de entender datos e información... Es preocupante el bajo dominio de sintaxis y los abundantes errores ortográficos como también el débil manejo de argumentos y la poca coherencia y organización de los textos (Larrondo, 2001).

Si bien estos resultados dan motivo de preocupación, es positivo el hecho que se conozcan. Cada programa, con la información que ahora tiene, puede diseñar actividades remediales como también urgir a todos sus académicos a desarrollar estas capacidades en los estudiantes con quienes les toca trabajar.

Estándares para regular la calidad de egreso de los futuros profesores y profesoras

A poco andar los proyectos se hizo evidente que se necesitaba algo más que las declaraciones generales de propósitos sobre formación docente o la descripción de un perfil ideal del egresado. Tanto en conversaciones informales entre coordinadores como en algunos proyectos más acotados se percibía la necesidad de formulaciones específicas de criterios que sirvieran para orientar los contenidos curriculares, las estrategias de formación y las decisiones sobre el desempeño de los futuros egresados (su evaluación). En forma pionera, tres de las universidades recogieron información sobre esquemas de estándares existentes en otros países y sobre esa base empezaron

un proceso de formulación de criterios para orientar su formación docente¹⁰. Entre ellas, la Universidad de La Frontera puso en operación una adaptación del modelo de Dreyfus y Dreyfus (1985) para evaluar a los estudiantes que trabajan en diseños pedagógicos. Este modelo, destinado a evaluar la adquisición de habilidades (*skills' acquisition*), pone el acento en la descripción de niveles de desempeño en torno a tareas, pero con énfasis no en acciones rutinarias sino en la capacidad de percibir lo requerido y tomar decisiones frente a ello (Sepúlveda, 2000; Kaechele, 2001). Los niveles de Dreyfus y Dreyfus¹¹ fueron referidos a las acciones y capacidades que los estudiantes ponen en juego en el proceso de diseño, como también a las requeridas por otras actividades curriculares y durante la práctica docente misma. Se distinguen los siguientes niveles de logro: *mínimo, rudimentario, aceptable, superior y excepcional* para cada uno de los niveles de aprendizaje desarrollados.

Una vez que los coordinadores reconocieron la necesidad de contar con criterios comunes para evaluar el logro esperado de las capacidades docentes de los egresados, comenzó un largo proceso que finalmente desembocó en la publicación por el Ministerio de Educación de los *Estándares de desempeño para la formación inicial docente* (2000). (Ver anexo IV). Este proceso comprendió un año y medio de búsqueda de información, discusión, redacción de borradores, acciones de validación y logro de consensos.

Durante el trayecto se consultó el material sobre estándares de varios países (USA, Reino Unido, Canadá, Australia y Sudáfrica) con el objeto no sólo de obtener modelos sino también de revisar críticamente las concepciones docentes y de aprendizaje docente subyacentes en ellas. Se contó también con la ayuda de un consultor australiano que anteriormente había examinado los modelos de estándares y que tenía experiencia respecto a las preguntas y consideraciones que era necesario tener al involucrarse en un proceso semejante. Una vez que el grupo encargado¹²,

10 Nos referimos a las universidades de Atacama, Católica de Temuco y La Frontera.

11 En inglés: Novice, advanced beginner, competent, proficient y expert.

12 Integrado por profesores de las universidades de Playa Ancha, Metropolitana de Ciencias de la Educación, La Frontera, Católica de Temuco, entre otras, y dirigido por la Coordinación Nacional del FFID.

se sintió más o menos satisfecho con los borradores elaborados, éstos fueron discutidos tanto con profesores del sistema educacional¹³, como con el gremio docente.

Un nuevo borrador, resultante de las consultas, fue sometido a discusión en un taller al que fueron invitadas autoridades de todas las facultades y departamentos de educación, con o sin proyectos FFID. El resultado dio lugar a la formulación definitiva de un documento que fue socializado en un taller para los profesores encargados de práctica docente de las universidades, en julio del 2000.

Contenido y estructura de los estándares

Los estándares están orientados hacia los procesos de enseñanza y aprendizaje que realizan los educadores de distintos niveles del sistema. Se centran en lo que *debe saber* y lo que *debe poder hacer* un profesor o profesora neófitos para desempeñarse adecuadamente. Es decir, llevan implícitos los conocimientos cognitivos y procedimentales que la formación docente les debe proporcionar y los procesos de evaluación que permiten averiguar si el nivel requerido ha sido logrado. En ese sentido, son genéricos o aplicables a diversos niveles y situaciones. Sobre la base de una "visión" o perfil de educador, los estándares se presentan organizados en cuatro dimensiones o facetas del trabajo de enseñanza: la *preparación* (antes del acto de enseñar), la *creación de un ambiente propicio* para la enseñanza (aspectos de clima social y ambiente físico), la *interacción docente* orientada al aprendizaje en un jardín infantil, un taller o un aula y, finalmente, las acciones consideradas "*profesionales*" que ocurren fuera del aula, en la escuela o la comunidad¹⁴. Las facetas están descritas en forma holística, evitando dar la impresión de que hay sólo una manera de desempeñarse respecto a ellas. Cada faceta tiene 5 ó 6 estándares entendidos como

13 Trece profesores elegidos por su capacidad docente y representando todos los niveles de formación y varias regiones del país, se reunieron en un taller de un día y medio, que terminó en modificaciones al documento presentado.

14 Esta estructura fue adaptada de una similar incluida en el trabajo de Carol A. Dwyer (1994) sobre formación inicial y los trabajos elaborados a partir de la operacionalización de los 10 estándares de la formación docente de Estados Unidos, por profesionales del Educational Testing Service.

criterios para evaluar el desempeño de los estudiantes de pedagogía en torno a esa faceta. Se presentan indicadores a modo de ejemplo y no con el fin de que sean usados como una guía para comparar al momento de evaluar.

El uso de los estándares

Disponer de un texto que concita el acuerdo de todas las instituciones del FFID podría considerarse un gran logro y en verdad lo es. Pero no es suficiente. Más allá de contar con una especie de "texto guía" es necesario que los estándares sean apropiados para todos los profesores responsables de la formación docente y aplicados al evaluar el desempeño de los alumnos por egresar. Este proceso está sólo en sus comienzos. Como no se trata de una lista para cotejar, la evaluación por estándares requiere de procedimientos o rúbricas acordadas al interior de cada institución, que permitan determinar niveles de desempeño sobre la base de la evidencia que se posee (materiales preparados por los estudiantes, conocimiento demostrado al enseñar, acciones apropiadas para crear un ambiente de aula disciplinado, criterios para tomar decisiones, etc.). Un seminario-taller organizado a mediados del 2001 y conducido por un consultor externo con experiencia en este tipo de evaluación, permitió una primera aproximación a los "cómos" de la evaluación. Varias instituciones, a su vez, realizaron talleres similares con sus docentes para prepararlos para el primer proceso de evaluación con estándares que se efectuó a fines del año académico 2001, con estudiantes por egresar, muchos de los cuales no habían sido formados con los nuevos currículos. Estos entregaron información de base que permitirá comparar cohortes futuras de nuevos profesores¹⁵. La experiencia dio lugar a un nuevo encuentro en Valparaíso entre los profesores formadores con el fin de mejorar los procedimientos de evaluación. Otros encuentros deberán realizarse a medida que este sistema de evaluación vaya asentándose en la práctica de la formación docente.

Entre quienes ya han tenido una oportunidad de discutir la experiencia se escuchan voces que dicen: "Esto nos obliga a revisar nuestras propias estrategias de formación".

15 Los resultados de esta primera evaluación han sido procesados a nivel nacional, lo que permite por primera vez disponer de una imagen común de los logros y dificultades de los profesores neófitos.

La acreditación de los programas de formación docente

Si bien este proceso que se puso en marcha a fines del año 2001 no forma parte del programa FFID, constituye una necesaria complementación de todo lo que se ha hecho e invertido en el mejoramiento de las instituciones de formación docente¹⁶. Por un lado, el FFID contribuyó al proceso de diseño de criterios para la evaluación de los programas de formación docente. Y por otro, el que se haya instaurado un proceso de acreditación es una garantía necesaria para mantener los logros en cuanto a calidad de la formación. El trabajo realizado por las instituciones FFID permitió a la comisión técnica encargada de estudiar y proponer un esquema de la acreditación, establecer cuáles son las áreas claves que deben examinarse. Igualmente, el hecho de disponer de estándares de egreso facilitó el trabajo de la comisión técnica en orden a precisar los criterios necesarios para juzgar los currículos y los procesos de formación de las instituciones que se someten a acreditación. La mantención en el tiempo de los logros del FFID, en parte depende del futuro financiamiento de las pedagogías, pero sobre todo de los estímulos externos que hagan necesaria esa calidad. La acreditación constituye un fuerte impulso en esa dirección.

16 La Comisión Nacional de Acreditación de las carreras de pregrado del Ministerio de Educación, aprobó a fines del 2001 los criterios para acreditar las carreras de pedagogía y varias universidades se están preparando para someterse a este proceso, que es voluntario.

El Proceso de Cambio

Lecciones Aprendidas

Los cambios ocurridos durante la aplicación del proyecto FFID pueden considerarse desde dos perspectivas. Por una parte, analizando los propósitos y los efectos, intencionales o no, que se lograron en relación a dichos propósitos. (Los capítulos anteriores, especialmente el IV y V, se refirieron a estos aspectos). Por otra parte, y casi tan importante como los logros alcanzados al término del camino, es examinar el camino mismo; este capítulo final es una reflexión sobre lo que ha sido el proceso de cambio, tanto en las instituciones donde se han aplicado los proyectos, como en el Ministerio de Educación, contraparte activa de estos cambios.

Conceptos y principios que han marcado el proceso de cambio

Considerando la magnitud de los objetivos propuestos en los 17 proyectos seleccionados y lo que el Ministerio de Educación pretendía lograr al financiarlos, nos encontramos ante un proceso de “cambio a escala” (Fullan, 1999; Elmore, 1996). Según Fullan, son “cambios a escala” los de nivel nacional que afectan a casi la totalidad de un sistema y a un gran número de sus estudiantes. Como sabemos, el propósito general de la iniciativa gubernamental fue inducir en las instituciones de formación docente del país una transformación lo más completa posible, con miras a lograr profesores y profesoras mejor preparados para el sistema educacional chileno. Que en la práctica su cobertura fue amplia lo demuestra el hecho de que, al comenzar su ejecución, los proyectos involucraban a cerca del 80% de los estudiantes de pedagogía del país (casi 28 mil de un total de 39 mil estudiantes), aunque hoy día la proporción sea algo más baja debido a la apertura de nuevas carreras de formación

docente. Los proyectos se aplicaron en universidades privadas y públicas, de diverso tipo y tamaño, ubicadas a lo largo del territorio nacional. No cubrieron, sin embargo, a los institutos profesionales que también forman profesores.

Por otro lado, tomando en cuenta el contenido y la forma en que se desarrollaron los proyectos, el proceso seguido se inscribe en la esfera del cambio organizacional. Es decir, la efectividad esperada de los proyectos implicaba realizar transformaciones en las estructuras de formación docente y en la cultura organizativa y de relaciones humanas existente en cada institución participante. Desde esta perspectiva, la mayor o menor racionalidad de las propuestas y del liderazgo del proceso cobran importancia (Fullan, 2002; Altrichter y Salzgeber, 2000).

A partir de estas dos perspectivas del cambio –a escala y organizacional– seleccionamos algunos principios que diversos autores consideran relevantes, para examinar el proceso global de cambio ocurrido con motivo de la aplicación del proyecto FFID.

Sinergia entre racionalidad y diseño emergente

Contradiendo el modelo racionalista, que concibe el cambio como la erección de un edificio sobre la base de un cuidadoso plan preliminar, el principio de sinergia plantea una visión de cambio que, sin dejar de tener racionalidad, se entiende más como “un viaje que como un diseño específico” (Fullan, 1993). Mirado el cambio organizacional desde la teoría de la complejidad o teoría del caos, se observa que éste no ocurre en forma lineal, avanzando de causa a efecto. Todo cambio de organización contiene paradojas y contradicciones que se van solucionando en la medida en que prevalecen en la organización mecanismos de interacción, racionalidad y colaboración (Elliott, 2000; Fullan, 1999). Igualmente, todo cambio organizacional también implica un cambio de cultura, que descansa en la capacidad de los individuos para modificar sus marcos de creencias y sus patrones habituales de comportamiento (Finnan y Levin, 2000) y, como sabemos, los cambios de marcos conceptuales no ocurren generalmente en forma aditiva, sino que pueden ser el producto de un suceso de importancia para la vida de la organización o de una iluminación súbita.

Mirado en su conjunto y también en su desarrollo institucional, este principio de sinergia entre racionalidad y diseño emergente se aplica a lo sucedido con el proyecto de Fortalecimiento de la Formación Inicial. El puntapié inicial del Proyecto fue dado por el Gobierno mediante la asignación de un fondo competitivo para estimular y producir la reforma de las instituciones de formación docente. Se estableció un período suficientemente largo para su desarrollo y se encargó al Ministerio de Educación instituir las bases y echar a andar el proceso. Dado que se trataba de un concurso de proyectos, no cabía exigir un diseño específico único, sino señalar, más bien, las grandes áreas en las que se esperaban reformas. El llamado a concurso, por tanto, no definió ni objetivos específicos ni indicadores precisos. Se pedía que cada propuesta, además de entregar una visión del desarrollo esperado para el período de cuatro años, viniera acompañada de tales precisiones. La evaluación de los proyectos, por lo tanto, se centró principalmente en la visión de cambio propuesta y en las condiciones institucionales que podían o no hacer factible ese cambio. Las 17 instituciones cuyos proyectos fueron seleccionados supieron, desde el comienzo, que su propuesta podía ser modificada en el camino si se demostraba que eso era conveniente.

En la ejecución de los proyectos, como lo veremos más adelante, esta conjunción de flexibilidad y racionalidad contribuyó, en mayor o menor grado, al logro de los resultados que hemos discutido en los capítulos anteriores. Igualmente, gran parte de lo que se ha dicho sobre la complejidad del cambio en organizaciones y en culturas institucionales operó frenando o dificultando el proyecto en algunos casos, o actuando como factor de sinergia en otros.

Combinación de presión y apoyo - Ni cambio puramente dirigido desde arriba ni puramente inducido desde abajo

Tratándose de un cambio estimulado y financiado en gran medida por el Estado, el papel que éste debía asumir como “vigilante” del proceso requería de una definición precisa. Sin embargo, ésta tampoco tomó la forma de un plan específico. Se estableció una instancia de coordinación que, si bien inicialmente recibió el mandato de organizar el llamado a concurso y la adjudicación de los proyectos, no obtuvo mayores instrucciones posteriores. La instalación de una oficina específicamente preocupada de la formación inicial docente ya era un hecho novedoso en el Ministerio de Educación. Este había mantenido anteriormente una

preocupación sólo tangencial respecto a estas materias, derivada de sus funciones habituales relacionadas con el sistema total de educación superior.

De esta manera, al pequeño equipo que constituyó la Coordinación Nacional del Proyecto le correspondió diseñar su trabajo teniendo como única referencia las cláusulas establecidas en los convenios legales que se firmaron con las universidades. Este diseño, por tanto, también se fue haciendo “por el camino” mediante distintos mecanismos. Uno de ellos fue el establecimiento de un *sistema expedito y constante de relaciones* con los coordinadores institucionales de los proyectos, lo que permitió rápidas respuestas e intercambio de ideas a través de una simple conversación telefónica o de intercambios de correos electrónicos. Este sistema funcionó tanto para materias de ejecución y control financiero como para el desarrollo de aspectos sustantivos de los proyectos.

Otra función importante que asumió la Coordinación Nacional fue como *mediadora de ideas e iniciativas* entre instituciones y como fuente de información sobre temas recogidos y procesados mediante investigaciones y contactos profesionales tanto nacionales como internacionales.

El control de la ejecución de los proyectos, que requería analizar informes financieros periódicos e informes de actividades anuales, permitía a la Coordinación Nacional detectar problemas y a su vez ejercer *presión* para que éstos fueran resueltos. Un ejemplo de situaciones que requirieron de este tipo de supervisión fue la lentitud inicial detectada en algunos proyectos tanto en su ejecución financiera como en aspectos sustantivos. Circunstancias como éstas requirieron de encuentros con las autoridades universitarias para discutir las causas y las posibles soluciones para los problemas. Si bien en algunos casos se produjeron discusiones duras, nunca se quebraron las relaciones y las soluciones finalmente fueron aportadas por las propias instituciones. Más difícil fue la capacidad de influir en situaciones complejas, en que la disfuncionalidad de las estructuras institucionales o los conflictos internos de poder afectaban la realización de los proyectos. En esos casos, los recursos de “presión” de la Coordinación Nacional eran menos potentes. Sin embargo, el hecho de plantear o verbalizar el problema o la situación conflictiva frente a las autoridades responsables de las instituciones contribuyó al reconocimiento del problema y sirvió de apoyo para quienes se veían afectados por la situación.

Visión y compromiso compartido en torno al mejoramiento de la formación docente

Este principio es definido en varios escritos como un compromiso de tipo moral con las tareas de cambio (Fullan, 1999). Es sabido que las reformas profundas son complejas y producen tensiones. Para convivir con estas situaciones, a menudo dolorosas, se necesita tener fe en el sentido social de la tarea de reforma y en su potencial para lograr mejores condiciones humanas, y la vigencia de valores como el respeto, la justicia y la equidad. Esto implica una visión que no es simplemente la racional que otorga importancia al cumplimiento de lo establecido por el proyecto. La mirada que se necesita va más allá. Para que los involucrados en la tarea de cambio puedan convivir con el “caos”, los “problemas” y las tensiones, necesitan *sentir* que vale la pena haberse comprometido con esa tarea. Usando la conceptualización de Goleman (1996), se trata de una visión que pone en operación la inteligencia emocional, o que conjuga pensamiento científico-lógico con narrativa, como lo sugiere Jerome Brunner (1996).

Es lógico que este tipo de visión y compromiso con el cambio, sin duda presente durante el desarrollo de los proyectos, haya sido más fuerte entre quienes estaban más involucrados en el proceso, ya sea en las universidades o en el Ministerio de Educación. En muchas reuniones de coordinadores o de responsables de aspectos específicos de los proyectos, se apreciaba una convicción intelectual y emotiva que los llevaba a pensar que se estaban “embarcando” en una gran tarea. Aun los estudiantes, que por diversas razones se sentían más lejos de la ejecución de los proyectos, terminaron expresando que la tarea valía la pena. Esto puede leerse en los resultados de la consulta que se les hizo, y que se grafica en la siguiente exclamación de una alumna que asistió al Seminario de Arica (al que se hizo referencia en el capítulo anterior): “No estamos trabajando por una calificación, estamos trabajando por una buena evaluación”. Pero no sólo quienes trabajaban en el día a día de la formación docente mostraron compromiso con los grandes temas de su reforma. También las autoridades gubernamentales, a lo largo del proceso, mantuvieron su interés y su convicción de la importancia del proyecto, como también lo hicieron, en mayor o menor grado, las autoridades universitarias.

A pesar de lo anterior, los proyectos exhibieron disonancias. En prácticamente todas las instituciones hubo quienes no se sintieron identificados con los cambios, aun

cuando admitían su necesidad. Los estudiosos de estos temas explican que las disonancias son el resultado de conflictos de poder (Fullan, 1999) y, más profundamente, que éstos se mantienen porque en algunos casos prevalecen los aspectos conservadores de la cultura de la institución (Finnan y Levin, 2000). Esto puede resultar en adhesión verbal a la visión pero en distanciamiento de la acción.

Un sistema normativo que oriente el cambio

A pesar de las ventajas de un cambio que se sostiene porque las personas e instituciones lo hacen suyo, los cambios a escala que implican a todo un sistema, como es la formación docente, requieren de estructuras normativas externas que sostengan los logros y señalen caminos. Según Elmore (1996), las reformas fracasan a la larga si descansan únicamente en la buena voluntad de personas motivadas y capaces.

En cierta medida, el conjunto de criterios o estándares acordados por las instituciones –al que se hizo referencia en el capítulo anterior– cumple este papel de marco regulatorio. Todas las universidades que participan en el Proyecto FFID han hecho un primer ensayo de evaluación de sus egresados utilizando este marco de criterios. Este proceso ha sido examinado y se están afinando los procedimientos de evaluación, de manera que en el año 2002 se inicie su aplicación a los primeros profesores producto de las reformas aplicadas en sus instituciones. La incorporación de este marco normativo en el proceso de acreditación de las carreras de pedagogía garantiza, en parte, que los esfuerzos por profundizar las reformas iniciadas en las instituciones seguirán vigentes más allá del término de los proyectos.

El cambio en la acción

Junto a los logros y dificultades que se describieron en los capítulos IV y V, en toda reforma existen campos de acción más profundos que también deben ser analizados. Los principios examinados más arriba nos remiten a esferas relacionadas con el liderazgo y la toma de decisiones; con los sistemas de interacción y comunicación; con el desarrollo de nuevos conocimientos; con los patrones de la cultura institucional y con la postura de los actores frente a la incertidumbre y a escenarios complejos. En

los procesos de reforma, estas esferas se desarrollan en un continuo que funciona de manera óptima cuando la tensión entre sus polos negativo y positivo permite cierto estado de equilibrio, siendo el grado de acercamiento a uno u otro polo diferente de una institución a otra, dependiendo de sus circunstancias. Por ejemplo, un liderazgo más cercano al polo “fuerte y decisivo” puede ser adecuado en culturas institucionales de alta complejidad y, por el contrario, no operar bien en organizaciones con rutinas bien establecidas y cultura participativa. A pesar de estas diferencias, es posible plantear algunos postulados en relación a los proyectos que estamos describiendo. Efectivamente, el conocimiento adquirido por la Coordinación Nacional sobre las instituciones y sus procesos de reforma, a partir de las opiniones vertidas sobre éstas por los propios actores (coordinadores, profesores y estudiantes), nos permite referirnos a esferas de acción que han favorecido los cambios y a otras donde esto no ha ocurrido.

Condiciones favorables

- Liderazgo comprometido y eficaz

Todas las instituciones debieron establecer una unidad para gestionar sus proyectos dirigida por un coordinador o coordinadora. Frente a esta necesidad, las instituciones optaron por distintas alternativas. Algunas consideraron que este rol requería no sólo de una persona capaz de gestionar o manejar el proyecto en sus aspectos burocráticos, sino que además debía tener buena trayectoria académica y capacidad de liderazgo en las áreas sustantivas de reforma. Así por ejemplo, dos de las instituciones consideraron que la mejor persona para esta tarea era el propio decano o decana de la Facultad de Educación, y otras dos nombraron a uno de sus mejores académicos para dirigir el proceso. En otras instituciones, donde la complejidad institucional no permitía que el líder fuera el decano, se designaron autoridades de alto nivel como un vicerrector académico o un académico asistido por un equipo representativo de las unidades comprometidas con la formación docente en la universidad. También hubo instituciones que designaron como coordinador a personas con buenas condiciones de gestión, pero a quienes el decano o director prestó apoyo continuo, liderando, por decirlo así, “desde atrás”. A su vez, todas las instituciones nombraron un jefe administrativo para las tareas de manejo financiero del proyecto.

Como es de imaginar, estos estilos de liderazgo produjeron diferentes resultados. Una situación óptima durante el desarrollo del proyecto fue la conjunción de calidad académica y poder para asegurar la realización de las acciones previstas. Esto se dio en el caso de los decanos jefes de proyecto y de los jefes, que sin tener más función que la de coordinar el proyecto, fueron fuertemente respaldados por las autoridades universitarias. La situación de otros líderes, en cambio, se vio complicada por factores de complejidad interna de sus instituciones, como la existencia de varias autoridades responsables de la formación docente o por tensiones entre facultades responsables de la formación docente cuando el coordinador pertenecía a una de ellas o dependía directamente de la rectoría o vicerrectoría de la universidad. En estos casos, la efectividad del liderazgo tuvo relación con la capacidad del coordinador para establecer vínculos entre grupos distintos y su persistencia y fe en el proyecto, pero también con cambios ocurridos entre los propios adversarios.

- La cultura institucional: creciente acercamiento entre “tímidos y creyentes”

Como se indicó anteriormente, el conjunto de seres humanos con sus creencias y sus modos de interpretar los cambios puede ser un factor a favor o en contra de una reforma. En todas las instituciones, los profesores, coordinadores y los mismos alumnos reconocieron la existencia de grupos “comprometidos”, de “tímidos para comprometerse” y de personas decididamente “en contra” de los cambios. Como resultado del liderazgo de los coordinadores, de las autoridades universitarias y de los incentivos aportados por los proyectos, en algunas instituciones se produjo un acercamiento al menos de los “tímidos” a los creyentes, el que cuando se fue afianzando, permitió el avance decidido del proyecto. Una de las acciones que contribuyó a este acercamiento fueron las pasantías en instituciones extranjeras, que permitieron ampliar la visión de los que participaron en ellas. Esta experiencia les permitió no sólo entender mejor lo que se proponía su institución, sino contribuir activamente a los cambios en curso. La presencia de profesores visitantes y la participación en seminarios y talleres también facilitó en algunos docentes el cambio conceptual y de creencias necesario para acercarlos al proyecto o para enriquecer sus contenidos. En la mayor parte de las universidades, los docentes entrevistados reconocieron que ellos

habían cambiado su manera de entender la enseñanza y el aprendizaje; su inquietud por comunicarse mejor con los estudiantes y que había mejorado el clima de relaciones entre ellos mismos, lo que se expresaba en mucho más trabajo en equipo.

En los procesos de cambio, los estudiantes participaron menos de lo que hubiera sido deseable, especialmente los de cursos superiores no favorecidos por los cambios. Éstos asumieron posiciones como críticos pasivos o activos. La crítica activa, que ocurrió principalmente en dos universidades pedagógicas, consistió en hablar con los nuevos estudiantes a favor del currículo antiguo –con el que ellos estudiaban– y en contra del actual que comenzaba a implementarse. Las instituciones que involucraron más a sus estudiantes en la discusión del proyecto lograron disminuir el nivel de crítica y obtener de ellos mayor participación activa. Una forma de incorporarlos fue a través de la realización de ceremonias o rituales al inicio de algún proceso importante, como por ejemplo la entrega de los archivos que constituirían sus portafolios de trabajo o del documento sobre estándares, según los cuales serían evaluados. Estudiantes de unas siete universidades valoraron lo que llamaron el “clima institucional”, la calidad y la buena disposición de los profesores hacia ellos. También apreciaron positivamente su participación en la elaboración de una visión pedagógica de su carrera: “visión crítica sobre la labor docente, seminarios con participación de expertos y profesores externos, discusión y debate sobre la profesión”.

Los esfuerzos realizados por diversas instituciones para producir mayor acercamiento entre los miembros de sus comunidades y para enfrentar algunas de las mayores diferencias de percepción existentes, fueron valorados como oportunidades para “reflexionar, elaborar materiales, generar investigaciones” y para un “reconocimiento del quehacer pedagógico como profesión; la integración de pedagogía y disciplina; una visión multidisciplinaria de la vida académica y la formación de los estudiantes”.

- Generación de conocimientos y producción de ideas de calidad

Uno de los elementos importantes en un proceso de cambio es la conciencia que tienen sus participantes de que, de algún modo, se están abriendo nuevos caminos. Dado el foco emergente de los cambios, contrario a la aplicación de un diseño preestablecido, en un buen número de instituciones se generó lo que podríamos

llamar una visión distinta a la aceptada hasta entonces como conocimiento válido. No se produjeron necesariamente giros de 180 grados respecto, por ejemplo, a lo anteriormente aceptado como teoría de la formación docente, pero sí revisiones o reconceptualizaciones de posturas personales y emergencia de nuevas ideas que hicieron que los docentes se sintieran “hablando otro idioma” o “compartiendo un nuevo idioma”, como lo expresaron en la consulta. Según Elliott (2000), en un proceso de cambio donde hay conciencia de que se está enfrentando un problema, es un efecto casi lógico el que surjan nuevos conocimientos. Estos no son el resultado de un proceso de investigación que sigue una metodología establecida. Es más bien el resultado de las experiencias personales de los docentes, enfrentadas a situaciones concretas de cambio. El conocimiento existente se convierte en objeto de reflexión crítica.

Desde la perspectiva del cambio organizacional y usando el ejemplo de las compañías japonesas, Fullan (1999) se refiere a la conversión de los conocimientos tácitos que emergen durante el proceso en conocimientos explícitos. Según Nonaka y Takeuchi (citados por Fullan, 1999), esta conversión es crucial para el éxito de las empresas y se realiza en la medida en que los conocimientos generados se comparten entre los miembros de la organización y en que un “jefe” o “mediador” logra estimular su procesamiento:

En el proceso de conversión del conocimiento tácito se le otorga importancia crucial a los gerentes intermedios. No funcionan ni las estrategias *top-down* (que no descubren el conocimiento tácito) ni las estrategias *bottom-up* (que descubren pero no convierten el conocimiento tácito en conocimiento compartido explícito y que pueda usarse). Los gerentes intermedios pueden ayudar a mediar entre las fuerzas externas e internas para producir una creación poderosa de conocimiento, al atacar las incoherencias que resultan de situaciones sobrecargadas y fragmentadas, es decir, situaciones normales que encontramos en estos días en que se vive al filo del caos, (Fullan, 1999, p. 16).

En el transcurso de los proyectos se pueden mencionar por lo menos dos ejemplos de conversión de conocimientos tácitos en conocimientos explícitos. Uno de ellos es el concepto de responsabilidad compartida en la formación docente. Este se desarrolla cuando las instituciones van modificando los procesos de aprendizaje práctico de los futuros profesores. Durante la reunión de profesores universitarios, del sistema

educacional y estudiantes de pedagogía que se realizó a fines del 2001 en Arica, se acuñó el concepto de “tríada” formativa. A medida que los participantes iban contando lo que hacían y lo que lograban o no en relación a la formación práctica de los profesores, iban descubriendo que los resultados no eran la suma de esfuerzos sino el resultado de una red interrelacionada de esfuerzos. Así, al analizar ese proceso y sus resultados se descubrió que “todos ganan”, como lo expresó una estudiante que escuchaba atentamente el relato de diversas experiencias de formación práctica. Y se bautiza al proceso como tríada. Hasta ese momento, el conocimiento de cada uno de los actores era, como dicen Nonaka y Takeuchi (en Fullan, 1999, p. 15), un “conocimiento muy personal y difícil de formalizar, lo que lo hacía difícil de comunicar o compartir con otros”. La oportunidad de reunirse y relatar en presencia de mediadores que pudieran darle nombre permitió el inicio de un proceso de conversión de ese conocimiento tácito en explícito.

El otro ejemplo, tomado del trabajo de una de las universidades, también se refiere a la inserción de los futuros docentes en el mundo real en que deberán trabajar. En la medida en que los docentes de esa universidad se relacionaban con el sistema educativo y con profesores de establecimientos educacionales que actuaban como centros de formación práctica, descubrieron que su trabajo adquiriría un cariz distinto. Ese reconocimiento los llevó a formular un nuevo ámbito de trabajo, diferente al usual de clases, evaluaciones y supervisión de estudiantes. En algún momento, al parecer por influencia de un mediador, se comprendió que esta esfera de acción debía ser central en la labor de esa universidad y se le dió un nombre: “Vinculación con el medio educativo”. El concepto se materializó en un programa que incorporó a profesores de las áreas pedagógicas junto a profesores de especialidad de esa universidad, destinado a aprender del sistema educacional al mismo tiempo que a transformarlo. El conocimiento tácito de cada uno de los participantes se hizo explícito en una publicación sobre el tema¹. Algo parecido ocurrió en otras instituciones que reconocieron que sus experiencias se habían convertido en nuevo conocimiento y que podía ser compartido. Así lo hicieron durante la asamblea del *International Council on Education for Teaching* en Santiago en el año 2001

¹ Ver Figueroa y Bustos (2001).

(Erber, Varas y Vargas; Silva y otros; Iglesias y Vera; Rittershausen y Montecinos; Solís, Contreras y Suzuki; Almeyda y otros; Díaz; Alvarez; Kaechele), como también en un artículo por publicarse en una revista internacional (Montecinos y otros, 2002).

- Capacidad para convivir con la incertidumbre

Por tratarse de proyectos que, aunque partieron con visiones a veces lineales, fueron adquiriendo mayor profundidad y complejidad, la posibilidad de que generaran circunstancias conflictivas y de incertidumbre era grande, situación que ocurrió en mayor o menor grado en todos los proyectos. Mientras más se buscaba innovar, más necesario era enfrentar estas situaciones, ante las cuales el rol de los coordinadores fue crucial, así como también lo fue el grado de tolerancia a las dificultades de los demás participantes del cambio. Una de las transformaciones que causó el mayor conflicto fue el cambio curricular. Los intereses y temores de quienes debían modificar sustancialmente lo que habían hecho hasta ese momento jugó un rol muy importante en las etapas iniciales de este cambio, especialmente en las instituciones más grandes. Algunas universidades postularon modificaciones curriculares bastante radicales, como son los casos del currículo basado en problemas de la Universidad de Atacama; los Talleres de Formación Universitaria actualmente en práctica en la Universidad Andrés Bello (heredados del proyecto Educare) y los núcleos curriculares de la Universidad de Los Lagos. En estos tres casos contribuyó a mejorar la tolerancia a la incertidumbre el gran esfuerzo realizado por socializar los proyectos, intercambiar experiencias, aceptar la legitimidad de los temores e incluso publicar lo que se buscaba hacer (Ruz y otros, 1999). Ninguno de estos currículos ha experimentado serios contratiempos, pero todos han logrado incorporar a los convertidos y a los tímidos, lo que otorga a los equipos un cierto grado de fragilidad.

Uno de los elementos que favorece la valoración de lo nuevo y la tolerancia a la incertidumbre es la opinión de los beneficiados por los cambios, en este caso, los estudiantes de pedagogía. En la consulta a 408 alumnos de la Universidad de Atacama, por ejemplo, todos ellos declararon, entre los aspectos positivos de su experiencia como estudiantes, en primer lugar su participación en los Módulos de Aprendizaje Basado en Problemas. También en la Universidad de Los Lagos los alumnos apreciaron los cambios, como se confirma en la siguiente síntesis de sus opiniones sobre el proyecto institucional:

La gran mayoría considera que es bueno el sistema de prácticas tempranas, sucesivas y de creciente complejidad, pues producen una acumulación de experiencias diferentes. La apertura hacia métodos no tradicionales de enseñanza y aprendizaje (talleres, grupos, multimedios) y las buenas relaciones con sus profesores, a los que perciben capaces e idóneos y cuyos estilos de trabajo producen mayor cercanía, fueron factores que los estudiantes valoraron en segundo lugar. Un tercer aspecto que los estudiantes consideran positivo es la incorporación de temas no tradicionales en la especialidad, lo que se contextualiza en lo que ellos llaman “una buena formación teórico-práctica inserta en una malla curricular adecuada”.

Claro está que estos mismos estudiantes también opinan acerca de lo que consideran aspectos no logrados, tales como repetición de contenidos en el currículo de núcleos; temas tratados con poca profundidad o insuficientes ejemplos prácticos para problemas teóricos. Estas opiniones pueden tener un doble efecto: convencer a algunos que es necesario evaluar y mejorar las acciones emprendidas o bien alimentar el malestar de los descontentos. El elemento esencial para el logro de buenos resultados en los casos indicados (y en otros) es que esta inestabilidad e incertidumbre sea tolerada y se trabaje para superarla. Así lo indican Iglesias y Vera (2001) al examinar los efectos producidos por la introducción de currículo basado en problemas en la Universidad de Atacama:

La sensación de que ahora hay “más problemas que resolver”, que expresan los participantes, parece ser algo normal en un proceso pionero que supone cambios profundos en los marcos conceptuales y prácticos. Los cambios han producido incomodidad, desajustes, nuevas necesidades, nuevas esperanzas y nuevas demandas.

Condiciones que han dificultado el cambio

Otro tipo de situaciones, también han dificultado en mayor o menor grado la ejecución de los proyectos y el proceso de cambio, a pesar de los esfuerzos de sus coordinadores.

LA COMPLEJIDAD DE LA ESTRUCTURA Y CULTURA ORGANIZACIONAL EXISTENTE

En varios casos, los proyectos fueron impulsados por la voluntad de las autoridades máximas de las instituciones, ante la posibilidad de ganar e implementar un proyecto. Reconocían la importancia del apoyo financiero para introducir cambios

significativos para su institución y para la calidad de su trabajo. Si bien esta motivación podía ser un factor positivo, también podía interferir con el cambio si aquellos directamente involucrados no se sentían participantes del proyecto o pertenecían a distintos grupos de poder e influencia.

Cada institución exhibía una historia que pesaba sobre su estructura organizacional y sobre su cultura. En particular esto ocurría con las universidades Metropolitana y de Playa Ancha. En el pasado habían sido importantes Facultades de formación docente en la Universidad de Chile, separadas de la casa matriz en condiciones muy desfavorables para ellas durante el gobierno militar. Estas universidades pedagógicas no establecieron Facultades o unidades que coordinaran la totalidad de la formación docente. Por el contrario, dejaron esta tarea a departamentos pedagógicos, generalmente ubicados en una Facultad llamada de Humanidades y Educación, aun cuando también se estuviesen formando profesores de ciencia, por ejemplo, en otra Facultad. Otras universidades, no derivadas de la Universidad de Chile, también modificaron su estructura durante la época militar, debilitando la formación pedagógica.

Estos factores estructurales alimentaron en unas cuatro o cinco universidades “tradicionales” el crecimiento de culturas y focos de poder diversos, afectando el desarrollo de los proyectos y el liderazgo de sus coordinadores. En otras dos instituciones tradicionales esta situación no ocurrió, porque los proyectos fueron liderados por sus decanos que así lograron darles unidad. Tampoco sucedió en las universidades netamente pedagógicas, dada su focalización exclusiva en la formación docente, aun cuando en ellas también se observó el efecto de grupos de poder en conflicto.

La consecuencia de las condiciones estructurales sobre el proyecto y sobre su liderazgo dependió en cierta forma del tipo de inserción que tuvo la coordinación del proyecto en estas instituciones. Al no existir una Facultad de Educación propiamente tal, tres instituciones optaron por crear una coordinación dependiente de las autoridades superiores de la universidad, generalmente la vicerrectoría académica. Esto confirió autoridad al coordinador pero no necesariamente legitimidad ante sus pares. En todos los casos, los coordinadores procuraron involucrar a sus colegas de las Facultades correspondientes, pero no siempre lo lograron. A lo largo del proyecto se produjeron en estas instituciones tres situaciones distintas. La primera, y más crítica,

fue el creciente aislamiento de la coordinación del proyecto, especialmente con respecto a los responsables de la formación profesional. La segunda queda ilustrada en el siguiente caso particular: un coordinador, para el desarrollo creativo de su proyecto, formó equipo con un grupo de profesores ya establecidos en la institución y con profesores jóvenes. Esperaba con este esfuerzo impulsar la creación de una entidad coordinadora de la formación docente en su universidad. Establecer esta unidad formaba parte de los objetivos iniciales del proyecto FFID. Sin embargo, esto no ocurrió, en parte porque no se logró quebrar la resistencia de algunos grupos, especialmente en los departamentos de especialidad; y en parte, porque no quedó claro quién o quiénes debían liderar las modificaciones estructurales. De esta manera, al término del proyecto, los profesores jóvenes que colaboraron activamente en las actividades de formación docente del proyecto FFID, no encontraron un lugar de inserción en las estructuras existentes. La tercera situación, también correspondiente a una coordinación situada por encima de las estructuras docentes existentes, tuvo la complicación agregada de que el coordinador pertenecía a una facultad distinta de la que contenía al departamento de Educación. Inicialmente, esto produjo roces y tensiones. Se intentó solucionar el *impasse* nombrando a un co-coordinador proveniente de la facultad que integraba al departamento de educación, pero tampoco esto pareció funcionar. A pesar de todas estas dificultades, a medida que el proyecto se fue desarrollando, aumentaron los que creían en él. Este cambio se produjo fundamentalmente porque las personas de los diferentes grupos en conflicto se vieron obligadas a reunirse para producir los cambios curriculares exigidos y para organizar las prácticas tempranas. En este proceso, el rol coordinador fue clave. Mediante un liderazgo suave y de gran compromiso, en este caso se logró quebrar las resistencias e incorporar a nuevos adeptos.

En otras dos universidades, la indefinición por parte de las autoridades respecto a la estructura de coordinación complicó el desarrollo del proyecto FFID. En una de ellas, la persona que de hecho conducía el proyecto no recibió oficialmente el rango para hacerlo sino a fines del proyecto, y debió subordinarse a autoridades que fueron cambiadas varias veces durante el transcurso del mismo. Esto dificultó la toma de decisiones y la implementación de los cambios previstos. A pesar de todo, en este proyecto los avances fueron significativos, en gran medida producto del esfuerzo realizado por el coordinador *de-facto*, en condiciones en que muchos otros hubiesen

renunciado. En la otra institución, los conflictos entre las personas y un apoyo débil de las autoridades llevó a tres cambios de coordinador, hasta que finalmente se logró la estabilidad necesaria para un avance más decidido en la dirección de los cambios proyectados.

Como se aprecia, las condiciones institucionales descritas produjeron situaciones críticas durante el desarrollo de los proyectos, las que frenaron su avance o lo hicieron muy difícil. Es justo reconocer, sin embargo, que en todos los casos el temple y la convicción moral de los coordinadores acerca del valor de los proyectos permitieron que éstos siguieran adelante. En general, el éxito de quienes lograron enfrentar y resolver las dificultades dependió de su esfuerzo y capacidad para constituir equipos con personas de todos los grupos. Sin embargo, dado que el contexto institucional sigue siendo frágil y que en esas instituciones algunos docentes no han modificado su postura inicial, es legítimo preguntarse si los cambios ocurridos en estas circunstancias serán sustentables en el tiempo.

SUCESOS EXTERNOS INESPERADOS

No es extraño que durante un proceso relativamente largo de reformas ocurran eventos externos que tengan algún efecto sobre las condiciones de realización de aquello proyectado. Lo que no estaba previsto es que los sucesos externos significaran, en un caso, el traspaso completo del proyecto de una universidad a otra y que en otro caso se paralizaran durante casi un año las actividades docentes. Pero así ocurrió.

El primer caso corresponde a la Universidad Educares, universidad privada con una fuerte orientación hacia la formación de profesores y con un interesante proyecto FFID. En el transcurso del segundo año de ejecución de su proyecto, esta institución fue afectada por una crisis económica que obligó a sus autoridades a cerrar el plantel. Con el fin de proteger a sus docentes y estudiantes, la Universidad Educares logró un acuerdo con la Universidad Nacional Andrés Bello para que ésta asumiera sus programas docentes y acogiera a sus estudiantes. Por su parte, las autoridades de la Universidad Andrés Bello expresaron su interés por continuar con el proyecto, comprometiéndose a realizarlo en la misma forma en que había sido propuesto y aprobado para la Universidad Educares.

De esta forma, se produjo el traspaso de una universidad a otra, creando una situación totalmente inesperada para la Coordinación Nacional del Programa FFID. El Ministerio de Educación se encontró sin la institución con la que había convenido la realización del proyecto de mejoramiento de la formación docente, y sin precedentes legales para manejar este tipo de situación. Sin embargo, las autoridades ministeriales tuvieron la convicción de que era importante continuar el proceso de cambio en la nueva universidad. Parecía relevante defender la inversión de los dos años anteriores y era valioso para los estudiantes que su formación docente continuara tal como estaba proyectada por la reforma. Se inició entonces un largo proceso administrativo con el Ministerio de Hacienda y la Contraloría General de la República, para lograr la factibilidad y las condiciones que permitieran transferir los fondos del proyecto de una universidad a otra. Mientras esto ocurría, la Universidad Andrés Bello inició los cambios curriculares heredados del proyecto Educare y continuó, en la medida de lo posible, con el proyecto. La solución legal, que significó modificación del decreto que había establecido el Programa de Fortalecimiento de la Formación Docente y la celebración de un contrato con la nueva universidad, permitió que el proyecto se mantuviese en condiciones similares a cómo estaba diseñado, finalizando su aplicación a fines del año 2002, con un año de retraso.

Este caso sienta un precedente a considerar en futuros contratos con universidades o instituciones similares. Pero también ratifica el vigor del proyecto mismo y de sus proyecciones, en la medida en que las autoridades de la Universidad Andrés Bello decidieron continuarlo con financiamiento propio por casi dos años, sin tener más que la promesa, todavía vaga, de una solución favorable.

La otra situación afectó a la mayor universidad pedagógica del país, la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Esta universidad, que había reemplazado a la antigua Facultad de Filosofía y Educación de la Universidad de Chile durante el gobierno militar, arrastraba múltiples heridas visibles y conflictos personales y de poder en el seno de su comunidad académica. Al momento de concursar y ganar el proyecto FFID existía una fuerte voluntad por parte de las autoridades para revertir lo que se consideraba una situación grave de deterioro de la calidad de la formación impartida. Pero al mismo tiempo, como éstas no contaban con el apoyo de todos los grupos existentes al interior del campus, el cambio debió conducirse de manera algo

cupular por la vicerrectoría académica, sin comprometer un apoyo mayoritario. A pesar de ello, la mayor parte de las acciones previstas para los dos primeros años se realizaron. Sin embargo, a comienzos del año 2000 la situación interna se tornó crítica. Los cambios en la coordinación del proyecto debilitaron su ejecución y, al mismo tiempo, una huelga estudiantil en protesta por el sistema de financiamiento y de crédito para estudiantes se amplió más allá de las razones iniciales, transformándose en un movimiento contra las autoridades de la universidad al que se sumaron grupos de docentes. La situación se prolongó mientras una mesa negociadora buscaba soluciones.

Éstas condujeron a la salida de las autoridades y a la elección de un nuevo rector. Todo ello significó que durante meses, desde el comienzo del conflicto, los estudiantes no fueran a clases y, por supuesto, que el proyecto FFID estuviera detenido.

Dada la violencia del conflicto y la falta de solución previsible, el Ministerio de Educación contempló "devolver" la universidad a su entidad madre, la Universidad de Chile. Esta posibilidad no prosperó y presumiblemente tampoco hubiese solucionado la crisis. Aunque mantener el proyecto parecía difícil en estas circunstancias, tampoco se quería perjudicar a un número tan grande de futuros docentes de Chile ni perder la inversión ya realizada. Por ello, una vez elegidas las nuevas autoridades, se reanudaron las conversaciones con ellas para revitalizar la ejecución del proyecto y recuperar el tiempo perdido. Con el apoyo del Ministerio de Hacienda se logró repactar los gastos y prorrogar en un año el término del proyecto. La vuelta a clases, el sacudón recibido por todos los académicos y estudiantes y el deseo de sacar la institución adelante, crearon condiciones de tranquilidad y de trabajo que se han mantenido. La Universidad Metropolitana retomó con entusiasmo la ejecución del proyecto FFID considerando la reforma de su formación docente como la tarea más importante que tiene por delante.

Casos como éstos, en que dos instituciones con gran número de estudiantes de pedagogía sufren situaciones críticas que en un caso la hacen desaparecer y renacer luego, y en otro, llegar casi al abismo para eventualmente lograr salir de él, no forman parte del acontecer diario de una reforma. Pero son señales de alerta para los

responsables (sean autoridades institucionales o de gobierno). Eventos como éstos deben ser previstos y quienes están a cargo de proyectos de esta envergadura deben anticipar soluciones de continuidad antes que aceptar una derrota y retirarse.

LAS POLÍTICAS SISTÉMICAS DE APOYO

Desde el punto de vista del propio sistema educativo, uno de los factores que dificultó la aplicación de algunos cambios previstos fue el aislamiento, en el marco de las políticas nacionales, del Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente. Este programa, que surge en el contexto de la llamada Reforma Educativa, obedece al llamado del Presidente Eduardo Frei a fortalecer la profesión docente. Desde esa perspectiva, forma parte de una política nacional. Pero, en la estructura del Ministerio de Educación, la coordinación del proyecto operó en forma independiente, aunque inserta en la División de Educación Superior. El equipo no formó parte de ninguna de las instancias de discusión de políticas ni de toma de decisiones, manteniendo sólo una relación directa con el ministro de Educación. Esa independencia, por un lado permitió a la Coordinación Nacional operar en forma eficiente con relación a los diversos proyectos, pero dificultó su participación en acciones relevantes como la producción del nuevo currículo para la Educación Media o en la toma de decisiones sobre política docente. Hubiese sido deseable, por ejemplo, diseñar desde el inicio del FFID un sistema de estímulos y recompensas para los profesores de escuelas y liceos invitados a participar como mentores de estudiantes en práctica o de profesores recién incorporados en el sistema educacional. Estos incentivos se refieren no sólo al pago de los profesores de escuelas y liceos por sus servicios, sino también a proporcionarles tiempo regulado para participar en la formación docente. A pesar de no existir este tipo de apoyo, como se sabe, las universidades lograron comprometer a muchos profesores en estas tareas, contando simplemente con su buena voluntad o con recompensas ofrecidas por el Proyecto FFID, pero esto significa que una vez terminada la ejecución de los proyectos será poco probable que las universidades continúen financiando el trabajo de estos mentores.

A pesar de este aislamiento, existió una contribución importante del programa a las discusiones y decisiones en torno al establecimiento de criterios para la acreditación de las carreras de pedagogía. Es posible que el sistema de acreditación, visto como

apoyo sistémico a la calidad de la formación docente, constituya uno de los elementos de mayor importancia para asegurar el mantenimiento de los logros del programa en las diferentes universidades participantes.

Mirado en su conjunto y considerando el futuro, el análisis realizado sobre los cambios introducidos en la formación inicial docente como resultado del desarrollo de los proyectos FFID, alerta sobre la necesidad de fortalecer el apoyo y las articulaciones sistémicas, necesarios para mantener en el tiempo los logros alcanzados. Destaca la necesidad de que las instituciones examinen la racionalidad de sus estructuras institucionales de formación docente para asegurar que ellas actúen coordinadamente en pro de una mejor calidad de ese trabajo. Por otro lado, el Ministerio de Educación, como institución global, necesita establecer y fortalecer una red de vínculos entre los distintos programas que afectan a los profesores y profesoras, alimentando así instancias de discusión sobre políticas y toma de decisiones, centradas en las necesidades de la formación inicial y en servicio, asegurando los apoyos contextuales necesarios para que las acciones de formación prosperen.

Apuntando al Futuro

Esta no es una conclusión sino un ejercicio de imaginación.

Aunque el cambio producido en los programas de formación docente de las 17 universidades participantes en el Programa FFID es muy grande, en cierta medida se tiene la sensación de haber modificado sólo el cascarón y de tener mucho que hacer todavía para mejorar la médula de estos programas. Por tanto, cada formador de formadores en estas y otras instituciones nacionales, necesita sentir que tiene tareas pendientes que necesitan ser asumidas trabajando individual y colectivamente. Esto implica la instauración de un proceso permanente de evaluación de la efectividad de los programas, que incluya un examen del grado en que los futuros profesores exhiben un desempeño profesional como el que se indica en los estándares de formación; el grado en que los contenidos curriculares no permanecen estáticos sino que se revisan constantemente, y el grado en que cada formador de formadores se actualiza en forma permanente.

Muchos temas requerirán de investigación. Por ejemplo, si la forma elegida para las prácticas progresivas cumple con sus propósitos; cuáles son los problemas específicos que presentan los estudiantes de pedagogía para adquirir los conocimientos que necesitan para enseñar y la capacidad que tienen de diseñar su propios programas de aprendizaje y los de sus futuros alumnos y alumnas.

Será importante establecer y evaluar programas de formación de profesores colaboradores o mentores apropiados. Las dificultades exhibidas por los profesores principiantes también debe ser objeto de evaluación constante en cada institución, con el fin de hacer los ajustes necesarios a su formación y contribuir al diseño de políticas públicas al respecto.

La calidad futura de la formación docente dependerá de la existencia de programas sólidos y coordinados de formación. Todo lo que se realice por fortalecer esta institucionalidad de manera que las Facultades y Departamentos involucrados se comuniquen, compartan e investiguen en conjunto los temas de la formación docente será positivo para la calidad de los futuros docentes.

En síntesis, la tarea no ha terminado. Apenas comienza.

Referencias

- Abraham, Mirta y Lavín Sonia (1997) La formación de profesores de enseñanza básica en la perspectiva del año 2000. Informe final. Santiago: Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación.
- Altrichter, Herbert y Salzberger, Stefan (2000) Some elements of a micro-political theory of school development. En H. Altrichter y J. Elliott (Eds.), *Images of Educational Change*. Buckingham: Open University Press.
- Avalos, Beatrice (1996) Caminando hacia el siglo XXI: Docentes y procesos educativos en la región de Latinoamérica y del Caribe. *Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*, Boletín 41, 7-40.
- Avalos, Beatrice (2000) Policies for teacher education in developing countries. *International Journal of Educational Research*, 33, 457-474.
- Avalos, Beatrice y Nordnflycht, María Eugenia (1999) *La Formación de Profesores. Perspectiva y Experiencias*. Santiago: Santillana.
- Baird, John R. y Northfield, Jeff R. (1992) *Learning from the Peel Experience*. Melbourne: Monash University.
- Ben-Peretz, Miriam (1990) *The Teacher-Curriculum Encounter. Freeing Teachers from the Tyranny of Texts*. Albany: State University of New York Press.
- Block, J.L. y Hazelip, K. (1995) Teachers' beliefs and belief systems. En Lorin W. Anderson, *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*, 2a. ed. Oxford: Pergamon.
- Borko, Hilda y Putnam, Ralph (1995) Expanding a teacher's knowledge base: A cognitive psychological perspective on professional development. En Thomas R. Guskey y Michael Huberman (Eds.), *Professional Development in Education*. New York: Teachers College Press.
- Bravo, David; Ruiz-Tagle, Jaime y Sanhueza, Ricardo (1999) Análisis del mercado de servicios de docencia de educación general y proyección a 10 años. Informe Final. Santiago; Departamento de Economía, Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas, Universidad de Chile.
- Bustos, A.; Calderón, P.; Quiroz, S. y Vera, J. (2001) *Manual para los Talleres de Vinculación con el Medio Educativo. Prácticas Tempranas I, II, III*. Valparaíso; Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación.
- Calderhead, James (1998) La formación de los maestros de educación infantil y primaria en el Reino Unido. En A. Rodríguez Marcos; E. Sanz Lobo y M. V. Sotomayor (Coords.). *La Formación de los Maestros en los Países de la Unión Europea*. Madrid: Narcea.
- Canales, R. (2001) Línea informática educativa en la formación inicial docente en la Universidad de Los Lagos (obtener del autor)
- Cerda, Ana María; Silva, María de la Luz y Núñez, Iván (1990) *La Profesión Docente y el Sistema Escolar*. Santiago: Programa de Investigaciones en Educación, PIIE.
- Clark, Christopher M. (1995) *Thoughtful Teaching*. New York: Casell.
- Comisión Nacional de Acreditación de las Carreras de Pregrado (2001) *Criterios para la Acreditación de las Carreras de Pedagogía*. Santiago: Ministerio de Educación.
- Cox, Cristián y Gysling, Jacqueline (1990) *La Formación de Docentes en Chile, 1842-1987*. Santiago: Centro de Investigaciones y Desarrollo de la Educación, CIDE.
- Darling-Hammond, Linda (1999) Educating teachers for the next century: Rethinking practice and policy. En Gary A. Griffin (Ed.). *The Education of Teachers, Ninety-eight Yearbook of the National Society for the Study of Education, Part I*. Chicago: University of Chicago Press.
- Delors, Jacques (1996) *Education. The Treasure Within. Report of the International Commission on Education for the XXI Century*. Paris: UNESCO.
- Dillenbourg, Pierre; Baker, Michael; Blaye, Agnes y O'Malley, Claire (1995) The evolution of research on collaborative learning. En Reiman, Peter y Spada, Hans (Eds.), *Learning in Humans and Machines. Towards an Interdisciplinary Learning Science*. Oxford: Pergamon Press.
- Dreyfus, H. L. y Dreyfus, S.E. (1986) *Mind Over Machine. The Power of Human Intuition and Expertise in the Era of Computer*. Oxford: Basil Blackwell.

- Dwyer, C.A. (1994) *Development of a Knowledge Base for the Praxis III Classroom Assessment Criteria*. Princeton, N.J.: Educational Testing Service.
- Egaña, Loreto (2000) *La Educación Primaria Popular en el Siglo XIX en Chile. Una Práctica de Política Estatal, 1840-1920*. Santiago: DIBAM, PIIIE, Editorial Lom.
- Egaña, Loreto; Salinas, Cecilia y Núñez, Iván (2000) Feminización y primera profesionalización del trabajo docente en las escuelas primarias, 1860-1930. *Revista Pensamiento Educativo*, 26, p. 91-127.
- Elliott (2000) Towards a synoptic vision of educational change in advanced industrial societies. En H. Altrichter y J. Elliott (Eds.), *Images of Educational Change*. Buckingham: Open University Press.
- Elmore, Richard (1996) Getting to scale with good educational practice. En Harvard Educational Review, *Working Together Toward Reform*. Cambridge, MA: Harvard Educational Review
- Feiman-Nemser, Sharon y Remillard, Jannine (1996) Perspectives on learning to teach. En Frank B. Murray (Ed.), *The Teacher Educator's Handbook. Building a Knowledge Base for the Preparation of Teachers*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fernández Enguita, Mariano (2001) A la busca de un modelo profesional para la docencia: ¿liberal, burocrático o democrático? *Revista Iberoamericana de Educación*, 25, pp. 43-64.
- Figuroa, C. y Bustos, A. (2001) *La Vinculación Universidad Sistema Educativo. El Caso de la Universidad de Playa Ancha*. Valparaíso: Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación.
- Figuroa, Claudio y Bustos, Angel (2001) *La Vinculación Universidad Sistema Educativo. El Caso de la Universidad de Playa Ancha*. Valparaíso: Proyecto de Formación Inicial de Profesores, Universidad de Playa Ancha.
- Finnan, Christine y Levin, Henry M. (2000) Changing school cultures. En H. Altrichter y J. Elliott (Eds.), *Images of Educational Change*. Buckingham: Open University Press.
- Foro Mundial sobre la Educación (2000) *Marco de Acción de Dakar. Educación para Todos: Cumplir Nuestros Compromisos Comunes*. París: UNESCO.
- Fuentes Vega, Salvador (1951) Síntesis histórica de la experimentación educacional. *Boletín de las Escuelas Experimentales*, XXII, 10, p. 28.
- Fullan, Michael (1993) *Change Forces; Probing the Depths of Educational Reform*. London: The Falmer Press.
- Fullan, Michael (1999) *Change Forces. The Sequel*. London: Falmer Press
- Gardner, Howard (1991) *The Unschooled Mind. How Children Think and How Schools Should Teach*. New York: Basic Books.
- Gardner, Howard (1994, 2a. edición) *Estructuras de la Mente. La Teoría de las Inteligencias Múltiples*. Méjico: Fondo de Cultura.
- Gardner, Howard (2000) Can technology exploit our many ways of knowing? En David Gordon (Ed.), *The Digital Classroom. How Technology is Changing the Way We Teach and Learn*. Boston, Mass.: The Harvard Educational Letter.
- Gardner, Howard (2000) *The Disciplined Mind*. New York: Penguin.
- George, June (1989). Sources of students' conceptions in science. The cultural context. *Journal of Science and Mathematics in S.E. Asia*, XII (2), 13-20.
- Grossman, Pamela L., Wilson, Suzanne M. y Shulman Lee S. (1989). Teachers of substance: subject matter knowledge for teaching. En: M.C. Reynolds (Ed.), *Knowledge Base for Beginning Teachers*. Oxford: Pergamon Press.
- Gruber, Hans; Law, Lai-Chong; Mandl, Heinz y Renkl, Alexandra (1995) Situated learning and transfer. En Reiman, Peter y Spada, Hans (Eds.), *Learning in Humans and Machines. Towards an Interdisciplinary Learning Science*. Oxford: Pergamon Press.
- Gyarmati, Gabriel (1971) *El Nuevo Profesor Secundario: La Planificación Sociológica de una Profesión*. Santiago: Ediciones Nueva Universidad.
- Iglesias, Juan L. y Vera, Ricardo E. (2001) Problem-Based Learning in an initial teacher education program at the University of Atacama, Chile. Trabajo incluido en el 2001 International Yearbook on Teacher Education, de la 46th Asamblea Mundial: *Teacher Education and the Challenges of Change. Alternatives and Innovations*. Santiago.

- Inostroza de Celis, G. y Jara, E. (2000) La práctica: motor de la formación docente inicial. Informe presentado al Encuentro Nacional de Práctica y Estándares del Programa FFID. Concepción, 26-28 julio.
- Johnson, David W. y Johnson, Roger T. (1994) *The New Circles of Learning. Cooperation in the Classroom and School*. Alexandria, Va.: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Kaechele, M. (2001) La formación profesional docente en torno a la noción de diseño. Trabajo incluido en el 2001 International Yearbook on Teacher Education, de la 46th Asamblea Mundial: *Teacher Education and the Challenges of Change. Alternatives and Innovations*. Santiago.
- Kelly, Karen (2000) New independence for special needs students. En David Gordon (Ed.), *The Digital Classroom. How Technology is Changing the Way We Teach and Learn*. Boston, Mass.: The Harvard Educational Letter.
- Kennedy, Mary (1999) The role of preservice teacher education. En Linda Darling-Hammond y Gary Sykes (Eds.). *Teaching as the Learning Profession. Handbook of Policy and Practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- La Borderie, René (1998) La formación inicial de los maestros en Francia: historia, realidades, crítica. En A. Rodríguez Marcos; E. Sanz Lobo y M. V. Sotomayor (Coords.). *La Formación de los Maestros en los Países de la Unión Europea*. Madrid: Narcea.
- Labarca, Amanda (1939) *Historia de la Enseñanza en Chile*. Santiago: Prensas de la Universidad de Chile.
- Larrondo, T. (2001) Test de habilidades básicas para estudiantes de pedagogía. Proceso de validación de las pruebas de habilidades en lenguaje y matemática. Valparaíso: Universidad de Playa Ancha (obtener del autor).
- Liñero, B.; Fleming, L.; Nuñez, M. y Arévalo, A. (2001) *Acción Pedagógica: Hacia la Construcción de un Vínculo Humano. Descripción de una Modalidad de Práctica para la Formación Inicial de Profesores*. Santiago: Universidad de Chile y Ministerio de Educación.
- López, B. y Minte, B. (2000) La formación práctica en el curriculum de la formación docente de la Universidad de Bio-Bio. Informe presentado al Encuentro Nacional de Práctica y Estándares del Programa FFID. Concepción, 26-28 julio.
- Lortie, D. (1975) *Schoolteacher: A Sociological Study*. Chicago: Chicago University Press.
- Marcelo García, Carlos (1995) *Formación del Profesorado para el Cambio Educativo Barcelona*: Ediciones Universidad de Barcelona.
- Marx, Ronald W.; Blumenfeld, Phyllis C.; Krajcik, Joseph Sw. y Soloway, Elliot (1998) New technologies for teacher professional development. *Teaching and Teacher Education*, 14 (1), 33-52.
- Ministério da Educação (1999) *Referenciais para Formação de Professores*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental.
- Ministerio de Educación (1998) *Reforma en Marcha: Buena Educación para Todos*. Santiago: MINEDUC.
- Ministerio de Educación (1999) *Profesores para el Siglo XXI. Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial de Docentes*. Santiago: MINEDUC.
- Ministerio de Educación (2000) *Estándares de Desempeño para la Formación Inicial de Docentes*. Santiago.
- Ministerio de Educación (2000) *Estándares de Egreso para la Formación Inicial de Docentes*. Santiago, Chile.
- Ministerio de Educación de Chile (1967) Programa de desarrollo de la enseñanza normal. Santiago, diciembre de 1967.
- Ormeño, A.; Gallegos, C.; Gimenez, L.; Guerra, J.; Schiefelbein, P. y Torres, A. (1996) Evolución de la formación de profesores en Chile. Análisis por Región, dependencia y nivel del sistema educacional. Documento de trabajo No. 41. Santiago: Corporación de Promoción Universitaria.
- Perkins, David (1995). *Outsmarting IQ. The Emerging Science of Learnable Intelligence*. New York: The Free Press.
- Perkins, David (1999). ¿Qué es la comprensión? En Martha Stone Wiske (Compil.). *La Enseñanza para la Comprensión. Vinculación entre la Investigación y la Práctica*. Buenos Aires: Paidós.

- Perrone, Vitor (1998) Wiske (Compil.) *¿Cómo podemos preparar nuevos docentes? En Martha Stone La Enseñanza para la Comprensión. Vinculación entre la Investigación y la Práctica.* Buenos Aires: Paidós.
- Ponce, Manuel Antonio (1890) *Prontuario de Legislación Escolar. Recopilación de Leyes, Decretos, Circulares y Resoluciones Sobre la Instrucción Primaria.* Santiago: Imprenta Ercilla.
- Prieto, Marcia y Guzmán, Luis (1999) Lo que hacemos y decimos, ¿Forma o de-forma? El caso de un programa de formación de profesores. Trabajo presentado al Seminario Internacional de Formación de Profesores. Universidad do Rio Grande do Sul, Brasil.
- Putnam, Ralph T. y Borki, Hilda (2000) What do new views of knowledge and thinking have to say about researsh on teacher learning. *Educational Researcher*, 29 (1), 4-15.
- Ruz, J.(Ed.) (1998) *Una Nueva Estrategia para la Formación de Profesores.* Santiago: Universidad Educare, Facultad de Educación y Ciencias Humanas.
- Sancho, Juana Ma. (2000) Desarrollo cognitivo y tecnologías de la información y la comunicación: una interacción educativa. En Juana Ma. Sancho y otros, *Apoyos Digitales para Repensar la Educación Especial.* Barcelona: Octaedro, 2001.
- Schön, Donald (1992) *La Formación de Profesionales Reflexivos.* Madrid: Paidós.
- Sepúlveda, G.(2000) La formación práctica en el curriculum de la formación inicial docente de la Universidad de La Frontera. Informe presentado al Encuentro Nacional de Práctica y Estándares del Programa FFID. Concepción, 26-28 julio.
- Shulman, Lee S. (1987) Knowledge and teaching. Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 37-42.
- Solís, M. C.; Contreras, I. y Suzuki, Emy (2001) Towards university-school collaboration as a strategy to improve the quality of teacher education. Trabajo incluido en el 2001 International Yearbook on Teacher Education, de la 46th Asamblea Mundial: *Teacher Education and the Challenges of Change. Alternatives and Innovations.* Santiago.
- Soto Roa, Fredy (2000) *Historia de la Educación Chilena.* Santiago: Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, CPEIP.
- The Holmes Group (1986) *Tomorrow's Schools: Principles for the Design of Professional Development Schools.* East Lansing: Michigan State University.
- Tom, Alan R. (1994) *Teaching as a Moral Craft.* New York: Longman.
- Torres, Rosa María (1996) Without the reform of teacher education there will be no reform of education. *Prospects*, XXVI (3), 447-467.
- UNESCO (1996) *Declaración de la 45a. Reunión de la Conferencia Internacional de Educación.* Ginebra: UNESCO.
- UNESCO (1998) *Informe Mundial sobre la Educación. Los Docentes y la Enseñanza en un Mundo en Mutación.* Madrid: UNESCO / Santillana.
- UNESCO (2001) *Declaración de Cochabamba y Recomendaciones sobre Políticas Educativas al Inicio del Siglo XXI.* PROMEDLAC VII. Santiago: UNESCO/OREALC.
- Universidad de Atacama (2000) *Nuevos Planes y Programas. Enfoque de Aprendizaje Basado en Problemas.* Facultad de Humanidades y Educación.
- Universidad del Bío-Bío (2001) *Bases y Perspectivas del Nuevo Programa de Formación de Profesores.* Chillán.
- Vaillant, Denise y Wettstein, G. (Eds.) (1999) *Centros Regionales de Profesores. Una Apuesta al Uruguay del Siglo XXI.* Montevideo: Editorial de Fin de Siglo.
- Villegas-Reimers y Reimers, Fernando (1996) Where are 60 million teachers? The missing voice in educational reforms around de world. *Prospects*, XXVI (3), 469-492.
- World Conference on Education for All (1990) *Meeting Basic Learning Needs.* New York: UNICEF House.
- Zeichner, Kenneth (1996) Teachers as reflective practitioners and the democratization of school reform. En Kenneth Zeichner, Susan Melnick y Mary Louise Gomez (Eds.), *Currents of Reform in Preservice Teacher Education.* New York: Columbia Teachers College.

Anexos Estadísticos

Anexo I: Estudiantes de Pedagogía

CUADRO 1: Número de estudiantes matriculados en carreras pedagógicas de instituciones universitarias. Matricula nueva (1981-1997)

Año	Parvularia	Básica	Media	Diferencial	Total
1981	650	2.084	6.849	277	9.860
1990	992	642	3.367	462	5.463
1992	1.352	609	3.227	402	5.590
1994	1.308	707	3.039	510	5.564
1997	1.526	1.238	3.285	664	6.713

Fuente: Ormeño (1996), MINEDUC, División de Educación Superior (2000).

CUADRO 2: Número de estudiantes matriculados en carreras pedagógicas en instituciones universitarias. Matricula total (1981-1997)

Año	Parvularia	Básica	Media	Diferencial	Total
1981	2.805	6.824	23.984	1.168	34.781
1990	4.016	2.730	14.802	2.059	23.607
1992	4.257	2.544	12.031	1.856	20.688
1994	5.737	3.240	13.624	2.442	25.043
1997	5.992	3.472	13.797	2.597	25.858

Fuente: Ormeño (1996), MINEDUC, División de Educación Superior (2000).

CUADRO 3: Calificación académica de docentes por tiempo de contratación en programas de formación docente de las 17 universidades FFID (Año 1997)

Universidad	Tiempo completo			Medio tiempo			Horas		
	Doctor/a	Magister	Licenciado/a	Doctor/a	Magister	Licenciado/a	Doctor/a	Magister	Licenciado/a
Tarapacá	7	54	37	1	10	17	1	7	73
Atacama	9	12	14	0	0	6	1	3	25
La Serena	28	26	35	3	17	32	0	3	74
U.C. Valpo.	76	44	37	12	22	32	8	29	172
Playa Ancha	25	49	109	3	6	44	11	22	64
Concepción	66	57	88	6	7	29	1	7	14
Bío - Bío	4	20	18	0	0	2	1	4	20
U.C. Temuco	3	4	10	0	1	4	1	4	19
La Frontera	6	20	10	0	2	3	2	7	23
Los Lagos	2	31	20	0	2	14	0	1	15
Magallanes	0	5	7	0	1	4	0	0	27
Cardenal Raúl Silva H.	2	7	16	2	15	18	11	16	12
Central	6	2	3	0	2	1	0	6	16
Chile	0	2	0	2	0	1	0	2	11
Educares*	0	7	5	2	11	37	1	10	53
Metropolitana	20	73	138	1	13	25	10	14	70
P.U. Católica	6	28	15	2	9	15	4	19	29
Total	260	441	562	34	118	284	52	154	717

* Hoy Andrés Bello. Fuente: MINEDUC, Profesores para el siglo XXI (1999).

CUADRO 4: Matricula total en carreras de pedagogía en instituciones del país e instituciones FFID (Año 2001)

Carreras	Universidades	Institutos Profesionales	Total	Universidades FFID	% Univ. FFID
Ed. Parvularia	7.854	1.912	9.766	4.665	48
Ed. Básica	6.460	1.972	8.432	5.505	65
Ed. Media	17.281	160	17.441	15.012	86
Ed. Diferencial	3.158	301	3.459	2.635	76
Total	34.753	4.345	39.098	27.817	71

Fuente: Consejo de Educación Superior (2002);
División de Educación Superior (MINEDUC), universidades FFID.

CUADRO 5: Distribución de los montos entregados a las 17 universidades para la ejecución de sus proyectos (en M\$\$ año 2002)

Universidad	Aporte MINEDUC	Aporte institucional	Total	% aporte MINEDUC
Tarapacá	558.493	306.543	865.035	64.6
Atacama	518.281	217.585	735.866	70.4
La Serena	509.831	67.421	577.252	88.3
U.C. Valparaíso	666.872	961.182	1.628.054	41.0
Playa Ancha	1.037.987	393.623	1.431.610	72.5
Concepción	1.005.027	1.145.336	2.150.363	46.7
Bío - Bío	586.104	237.378	823.482	71.2
U.C. Temuco	534.212	238.927	773.139	69.1
La Frontera	441.735	1.905.031	2.346.766	18.8
Los Lagos	384.269	176.052	560.321	68.6
Magallanes	150.349	68.725	219.074	68.6
Cardenal Raúl Silva H.	769.107	415.774	1.211.882	65.7
Central	187.238	192.893	380.131	49.3
Chile	413.854	402.659	816.513	50.7
Andrés Bello	349.440	246.121	595.561	58.7
Metropolitana	1.253.416	580.381	1.833.797	68.4
P.U. Católica	641.938	986.397	1.628.335	39.4
Total	10.035.153	8.542.028	18.577.181	54.0

Fuente: MINEDUC, Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente.

Cuadro 6: Matrícula total en Educación Parvularia por universidad y género (1997-2001)

Universidad	1997		1998		1999		2000		2001	
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M
Tarapacá	4	140	6	142	5	162	3	198	3	216
Atacama	2	99	1	103	1	109	1	118	1	112
La Serena	3	169	2	181	0	188	0	195	1	188
U.C. Valpo.	0	146	1	188	1	206	2	189	2	204
Playa Ancha	1	284	0	491	0	317	1	443	0	452
Concepción	0	251	1	253	2	237	3	296	0	179
Bío - Bío	0	177	0	169	0	159	0	179	0	171
U.C. Temuco	0	151	0	164	0	172	0	149	0	188
Los Lagos	1	177	0	206	0	219	0	218	0	197
Magallanes	0	7	0	6	0	33	0	48	0	59
Andrés Bello	0	552	0	592	0	573	8	775	6	837
Cardenal Raúl Silva H.	2	548	3	520	2	560	1	577	3	538
Central	0	152	0	119	0	222	0	239	0	263
Metropolitana	0	530	0	591	0	596	0	610	0	592
P.U. Católica	0	391	1	411	2	440	2	439	0	453
Total	13	3.774	15	4.136	7	4.193	21	4.673	16	4.649
Porcentaje	0.3	99.7	0.4	99.6	0.2	99.8	0.4	99.6	0.3	99.7

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

Cuadro 7: Matrícula nueva en Educación Parvularia por universidad y género (1998-2001)

Universidad	1998		1999		2000		2001	
	H	M	H	M	H	M	H	M
Tarapacá	2	48	0	64	0	61	1	46
Atacama	0	43	0	34	0	33	0	25
La Serena	0	41	1	42	0	40	1	39
U.C. Valpo.	1	33	0	39	1	30	0	30
Playa Ancha	0	75	0	90	1	66	0	72
Concepción	1	65	1	79	1	85	0	76
Bío - Bío	0	24	0	40	0	32	0	34
U.C. Temuco	0	42	0	42	0	53	0	56
Los Lagos	0	45	0	54	0	45	0	40
Magallanes	0	6	0	17	0	15	0	15
Andrés Bello	0	147	0	105	0	59	0	43
Cardenal Raúl Silva H.	1	139	1	135	0	117	2	105
Central	0	59	0	88	0	61	0	56
Metropolitana	0	89	0	126	0	127	0	120
P.U. Católica	2	99	0	103	0	98	0	125
Total	7	955	3	1.058	3	922	5	882
Porcentaje	0.8	99.2	0.3	99.7	0.3	99.7	0.6	99.4

Fuente: Datos proporcionados por las universidades.

Cuadro 8: Matriculación total en Educación General Básica por universidad y género (1997-2001)

Universidad	1997		1998		1999		2000		2001	
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M
Tarapacá	23	85	21	85	29	104	38	119	43	143
Atacama	24	69	29	84	30	90	27	91	30	108
La Serena	8	88	18	138	17	117	37	180	49	206
U.C. Valpo.	13	105	16	122	12	114	14	110	14	133
Playa Ancha*	21	197	21	205	46	343	61	359	78	425
Concepción	29	214	29	227	29	239	40	294	50	338
Bío - Bío	13	120	13	129	22	138	27	152	35	155
U.C. Temuco	63	191	77	238	83	285	104	369	125	451
Los Lagos	27	76	30	79	38	89	33	113	32	137
Magallanes	4	4	9	40	12	55	21	69	29	103
Andrés Bello	224	268	272	382	341	380	451	620	420	860
Cardenal Raúl Silva H.	57	205	53	230	66	244	64	270	65	292
Central	0	0	0	0	0	16	7	26	5	23
Metropolitana	43	356	45	386	64	477	75	545	99	599
P.U. Católica	13	342	13	330	12	341	14	404	27	431
Total	562	2.320	646	2.675	801	3.032	1.013	3.721	1.101	4.404
Porcentaje	20	80	19	81	21	79	21	79	20	80

* No incluye Educación Básica vespertina, los programas temporales descentralizados ni programas especiales a distancia.
Fuente: Información proporcionada por universidades y División de Educación Superior (MINEDUC).

Cuadro 9: Matriculación nueva en Educación General Básica por universidad y género (1997-2001)

Universidad	1998		1999		2000		2001	
	H	M	H	M	H	M	H	M
Tarapacá	11	31	10	36	15	44	14	48
Atacama	3	31	5	38	4	27	8	22
La Serena	11	56	13	66	15	56	13	57
U.C. Valpo.	3	24	2	24	1	22	1	32
Playa Ancha	3	48	4	56	9	34	6	41
Concepción	5	58	7	72	10	62	16	79
Bío - Bío	2	23	12	40	2	29	10	22
U.C. Temuco	12	36	6	46	15	73	18	60
Los Lagos	8	27	11	27	4	35	9	31
Magallanes	5	21	5	19	9	21	11	29
Andrés Bello	100	91	103	129	93	89	102	54
Cardenal Raúl Silva H.	18	80	21	79	13	79	17	70
Central	0	0	0	16	7	26	5	26
Metropolitana	7	84	16	122	18	117	26	100
P.U. Católica	4	65	1	84	5	111	15	110
Total	192	675	216	854	220	825	271	781
Porcentaje	14	86	20	80	21	79	26	74

Fuente: Información proporcionada por universidades.

Cuadro 10: Matrícula total en Educación Media por universidad y género (1997-1998)

Universidad	1997		1998		1999		2000		2001	
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M
Tarapacá	253	305	236	288	281	298	340	323	408	405
Atacama	76	124	83	125	85	124	88	131	87	125
La Serena	382	565	384	540	405	541	433	592	504	702
U.C. Valpo.	498	599	550	683	577	752	606	846	728	937
Playa Ancha	501	753	558	854	577	930	721	1.030	777	1.085
Concepción*	475	908	501	907	490	932	594	1.035	665	1.089
Bío - Bío	113	259	129	268	151	291	163	301	188	353
U.C. Temuco	20	60	26	77	36	94	53	131	67	195
La Frontera	275	369	269	318	275	332	297	362	331	358
Los Lagos	235	277	242	273	274	297	272	297	347	350
Magallanes	3	12	20	52	34	48	52	54	72	91
Cardenal Raúl Silva H.	709	610	693	672	723	630	703	665	724	692
Chile*	17	19	13	09	15	12	20	16	20	27
Metropolitana	967	1.739	1.079	1.902	1.161	2.275	1.240	2.190	1.305	2.136
P.U. Católica*	78	165	89	170	101	216	123	224	88	153
Total	4.602	6.764	4.872	7.138	5.185	7.772	5.705	8.197	6.311	8.698
Porcentaje	40	60	41	59	40	60	41	59	42	58

* Se incluyen los programas de post-licenciatura de estas universidades.

Fuente: Información proporcionada por universidades y División de Educación Superior (MINEDUC).

Cuadro 11: Matrícula nueva en Educación Media por universidad y género (1998-2001)

Universidad	1998		1999		2000		2001	
	H	M	H	M	H	M	H	M
Tarapacá	56	74	89	85	96	111	94	124
Atacama	22	33	28	42	26	37	24	29
La Serena	116	162	141	180	133	181	131	162
U.C. Valpo.	124	154	141	167	113	162	152	157
Playa Ancha	163	224	220	289	224	245	240	299
Concepción	121	228	140	236	143	224	148	248
Bío - Bío	37	52	52	83	34	67	37	70
U.C. Temuco	10	34	10	36	21	51	16	84
LA Frontera	76	83	72	79	66	85	81	77
Los Lagos	60	40	72	78	72	78	60	81
Magallanes	13	18	16	15	28	30	34	48
Cardenal Raúl Silva H.	171	180	156	167	158	184	205	174
Metropolitana	239	394	240	427	236	432	246	352
Total	1.208	1.677	1.378	1.884	1.353	1.887	1.468	1.905
Porcentaje	42	58	42	58	42	58	43	57

No incluye matrículas de los programas post-licenciatura de las universidades de Chile, Católica de Chile y Concepción, que han sido incluidos en el cuadro de Matrícula total.
Fuente: Información proporcionada por las universidades.

Cuadro 12: Matrícula total en Educación Diferencial por universidad y género (1997-2001)

Universidad	1997		1998		1999		2000		2001	
	H	M	H	M	H	M	M	H	M	H
La Serena	9	158	8	165	3	178	4	183	4	193
U.C. Valpo.	13	187	15	219	14	231	13	232	18	234
Playa Ancha	10	199	14	275	17	307	20	314	19	341
Concepción	4	174	4	254	5	296	8	285	3	187
U.C. Temuco	4	188	5	232	8	273	9	324	11	374
Cardenal Raúl Silva H.	29	450	30	451	28	439	31	468	28	463
Metropolitana	16	676	21	729	22	747	22	787	24	736
Total	85	2.032	97	2.325	97	2.471	107	2.593	107	2.528
Porcentaje	4	96	4	96	3.7	96.3	4	96	4.2	95.8

Fuente: Información proporcionada por universidades y División de Educación Superior (MINEDUC).

Cuadro 13: Matrícula nueva en Educación Diferencial por universidad y género (1998-2001)

Universidad	1998		1999		2000		2001	
	H	M	H	M	H	M	H	M
La Serena	0	39	2	50	1	39	1	39
U.C. Valpo.	3	36	2	40	1	40	5	47
Playa Ancha	6	74	7	79	5	60	3	77
Concepción	1	60	2	75	3	73	4	74
U.C. Temuco	1	43	2	40	1	48	1	49
Cardenal Raúl Silva H.	6	118	6	101	7	103	6	65
Metropolitana	6	121	3	118	4	119	1	105
Total	23	491	24	503	22	482	21	456
Porcentaje	4.5	95.5	4.6	95.4	4.4	95.6	4.4	95.6

* No se incluyen los programas de formación en Psicopedagogía de las universidades Andrés Bello y Los Lagos.
Fuente: Información proporcionada por universidades.

Cuadro 14: Matrícula total en Educación Media por carrera y género (1997-2001)

Carrera	1997		1998		1999		2000		2001	
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M
Lenguaje y comunicación	416	1.043	427	1.028	455	1.121	500	1.166	541	1.274
Matemática / Computación	205	360	195	380	237	410	310	480	411	637
Biología / C. Naturales	195	642	223	676	229	736	263	747	263	786
Química / C. Naturales	56	151	65	172	94	210	95	262	120	312
Física / C. Naturales / Matem.	65	50	81	65	112	87	135	117	162	166
Historia y Geografía	934	896	888	870	1.038	965	1.084	1.008	1.185	1.087
Inglés	326	1.214	410	1.320	407	1.371	466	1.511	542	1.585
Francés	11	78	9	82	11	78	16	80	20	77
Alemán	11	40	11	49	12	55	11	66	18	56
Filosofía	188	191	228	209	192	217	276	250	283	269
Religión*	174	237	134	284	175	284	136	292	117	337
Música	418	240	462	273	410	225	497	296	579	276
Artes Plásticas	126	301	129	314	125	331	133	349	139	384
Educación Física	1.406	1.235	1.498	1.282	1.622	1.338	1.734	1.476	1.857	1.459
Educación Tecnológica	0	0	0	0	27	18	20	38	22	48
Total	4.202	6.384	4.760	7.004	5.146	7.446	5.676	-8.138	6.259	8.753
Porcentaje	34	66	40	60	40	60	41	59	42	58

* Se han contado los estudiantes inscritos en la carrera de Religión de la U. C. Temuco a pesar de no requerir PAA y que se otorga como mención adicional a otra. Fuente: Datos proporcionados por universidades y División de Educación Superior (MINEDUC).

Cuadro 15: Matrícula nueva en Educación Media por carrera y género (1998-2001)

Carrera	1998		1999		2000		2001	
	H	M	H	M	H	M	H	M
Lenguaje y comunicación	110	239	121	269	121	254	125	269
Matemática / Computación	90	141	126	168	153	211	160	241
Biología / C. Naturales	63	184	67	177	65	158	68	191
Química / C. Naturales	27	48	44	92	41	111	43	87
Física / C. Naturales / Matem.	28	19	36	36	36	47	40	47
Historia y Geografía	241	215	262	235	240	225	270	242
Inglés	104	307	119	352	120	344	125	320
Francés	1	17	3	17	4	21	11	19
Alemán	2	13	3	18	2	23	10	16
Filosofía	68	59	72	63	83	61	73	63
Religión	21	30	15	31	13	24	12	37
Música	103	56	119	52	103	66	132	33
Artes Plásticas	25	69	28	82	37	86	29	90
Educación Física	336	294	376	317	365	301	369	307
Educación Tecnológica	0	0	6	18	8	17	10	23
Total	1.219	1.691	1.397	1.927	1.391	1.949	1.477	1.985
Porcentaje	42	58	42	58	42	58	43	57

Fuente: Información proporcionada por las universidades.

Cuadro 16: Promedio notas Enseñanza Media y Prueba de Aptitud Académica por universidad (1997-2001)

Universidad	1997			1998			1999			2000			2001		
	NEM	PAA		NEM	PAA		NEM	PAA		NEM	PAA		NEM	PAA	
Tarapacá	509	495		475	492		533	511		559	535		575	555	
Atacama	480	498		456	459		482	488		550	499		573	500	
La Serena	519	505		533	520		546	520		569	529		596	532	
U.C. Valpo.	555	588		561	591		567	610		589	613		591	627	
Playa Ancha	524	517		513	522		535	538		563	556		557	567	
Concepción	535	550		509	525		553	575		567	582		580	593	
Bío - Bío	558	522		544	519		540	521		552	531		497	554	
U.C. Temuco	535	513		558	527		509	527		571	532		561	551	
La Frontera	511	511		521	533		521	544		559	558		563	573	
Los Lagos	501	503		505	542		510	553		543	587		567	582	
Magallanes	511	502		536	536		519	554		533	545		571	553	
Andrés Bello	S.I.	S.I.		524	S.I.		S.I.	S.I.		521	S.I.		S.I.	S.I.	
Cardenal Raúl Silva H.	S.I.	S.I.		491	504		494	522		503	525		520	537	
Central	S.I.	S.I.		495	515		501	524		480	528		522	526	
Metropolitana	545	565		550	580		573	589		583	603		585	657	
P.U. Católica	598	659		592	637		609	651		621	654		615	654	
Promedio	529	533		523	534		533	549		556	558		565	571	

S.I. = sin información. Fuente: Información entregada por las universidades.

Cuadro 17: Cohorte 1998 de Educación Parvularia. Retención 2001

Universidad	Cohorte 1998		Matriculados 2001		% Retención
Tarapacá	50		31		62
Atacama	43		23		53
La Serena	41		38		93
U.C. Valparaíso	34		28		82
Playa Ancha	75		65		87
Concepción	66		57		86
Bío - Bío	24		21		88
U.C. Temuco	42		30		71
Los Lagos	45		39		87
Magallanes	6		6		100
Andrés Bello*	0		0		0
Cardenal Raúl Silva H.	140		94		67
Central	59		38		64
Metropolitana	89		79		89
P.U. Católica	101		96		95
Total	815		645		79

* No se incluye información por transferencia de la U. Educare a la U. Andrés Bello en 1999. Fuente: Información proporcionada por universidades.

Cuadro 18: Cohorte 1998 de Educación General Básica. Retención 2001

Universidad	Cohorte 1998	Matriculados 2001	% Retención
Tarapacá	42	34	81
Atacama	34	18	53
La Serena	67	28	42
U.C. Valparaíso	27	21	78
Playa Ancha	51	45	88
Concepción	63	59	94
Bío - Bío	25	19	76
U.C. Temuco*	32	23	72
Los Lagos	35	32	91
Magallanes	26	23	88
Andrés Bello**	0	0	0
Cardenal Raúl Silva H.	98	61	62
Central	0	0	0
Metropolitana	91	88	97
P.U. Católica	69	66	96
Total	660	517	78

* Tiene un programa de formación para la Educación Básica Intercultural Bilingüe, pero sin requerimiento de PAA. No se contó su alumnado aquí.

** No se incluye la información por transferencia de la U. Educares a la U. Andrés Bello en 1999. Fuente: Información proporcionada por universidades.

Cuadro 19: Cohorte 1998 de Educación Media. Retención 2001

Universidad	Cohorte 1998	Matriculados 2001	% Retención
Tarapacá	222	151	68
Atacama	55	34	62
La Serena	278	115	41
U.C. Valparaíso	278	165	59
Playa Ancha	387	240	62
Concepción	539	309	57
Bío - Bío	89	41	46
U.C. Temuco*	21	11	52
La Frontera	159	110	69
Los Lagos	100	74	74
Magallanes	31	18	58
Cardenal Raúl Silva H.	351	190	54
Metropolitana	633	420	66
Total	3.143	1.878	60

* No se computaron los estudiantes de pedagogía en religión que ingresan sin requisito de PAA. Fuente: Información proporcionada por universidades.

Cuadro 20: Cohorte 1998 de Educación Diferencial. Retención 2001

Universidad	Cohorte 1998	Matriculados 2001	% Retención
La Serena	39	31	79
U.C. Valparaíso	39	32	82
Playa Ancha	80	60	75
Concepción	61	58	95
U.C. Temuco*	44	31	70
Cardenal Raúl Silva H.	124	93	75
Metropolitana	127	88	69
Total	514	393	76

Fuente: Información proporcionada por universidades.

Cuadro 21: Cohorte 1999 de Educación Parvularia. Retención 2001

Universidad	Cohorte 1999	Matriculados 2001	% Retención
Tarapacá	64	49	77
Atacama	34	26	76
La Serena	43	36	84
U.C. Valparaíso	39	33	85
Playa Ancha	90	73	81
Concepción	80	61	76
Bío - Bío	40	28	70
U.C. Temuco	42	34	81
Los Lagos	54	43	80
Magallanes	17	15	88
Andrés Bello*	0	0	0
Cardenal Raúl Silva H.	136	114	84
Central	88	63	72
Metropolitana	126	103	82
P.U. Católica	103	98	95
Total	956	776	76

* No se incluye la información por transferencia de la U. Educare a la U. Andrés Bello en 1999
Fuente: Información proporcionada por universidades.

Cuadro 24: Cohorte 1999 de Educación Diferencial. Retención 2001

Universidad	Cohorte 1999	Matriculados 2001	% Retención
La Serena	52	48	92
U.C. Valparaíso	42	28	67
Playa Ancha	86	75	87
Concepción	77	68	88
U.C. Temuco	42	29	69
Cardenal Raúl Silva H.	107	88	82
Metropolitana	121	104	86
Total	527	440	83

Fuente: Información proporcionada por universidades.

Cuadro 25: Cohorte 2000 de Educación Parvularia. Retención 2001

Universidad	Cohorte 2000	Matriculados 2001	% Retención
Tarapacá	61	49	80
Atacama	33	27	82
La Serena	40	34	85
U.C. Valparaíso	31	29	94
Playa Ancha	61	52	85
Concepción	86	79	92
Bío - Bío	32	21	66
U.C. Temuco	53	37	70
Los Lagos	45	39	87
Magallanes	15	13	87
Andrés Bello	59	51	86
Cardenal Raúl Silva H.	117	102	87
Central	62	59	95
Metropolitana	127	108	85
P.U. Católica	98	964	98
Total	920	796	84

Fuente: Información proporcionada por universidades.

Cuadro 26: Cohorte 2000 de Educación General Básica. Retención 2001

Universidad	Cohorte 2000	Matriculados 2001	% Retención
Tarapacá	59	50	85
Atacama	31	26	84
La Serena	71	24	34
U.C. Valparaíso	23	23	100
Playa Ancha	60	53	88
Concepción	72	66	92
Bío - Bío	31	30	97
U.C. Temuco	88	54	61
Los Lagos	39	34	87
Magallanes	30	23	77
Andrés Bello	182	159	87
Cardenal Raúl Silva H.	92	79	86
Central	33	26	79
Metropolitana	135	128	95
P.U. Católica	116	114	98
Total	1.062	889	84

* No hay información.

Fuente: Información proporcionada por universidades.

Cuadro 27: Cohorte 2000 de Educación Media. Retención 2001

Universidad	Cohorte 2000	Matriculados 2001	% Retención
Tarapacá	207	161	78
Atacama	63	55	87
La Serena	314	248	79
U.C. Valparaíso	275	200	73
Playa Ancha	469	407	87
Concepción	367	320	87
Bío - Bío	101	56	55
U.C. Temuco	55	21	38
La Frontera	151	131	87
Los Lagos	150	125	83
Magallanes	58	42	72
Cardenal Raúl Silva H.	342	249	73
Metropolitana	673	530	79
Total	3.225	2.545	79

Fuente: Información proporcionada por universidades.

Cuadro 28: Cohorte 2000 de Educación Diferencial. Retención 2001

Universidad	Cohorte 2000	Matriculados 2001	% Retención
La Serena	40	35	88
U.C. Valparaíso	41	35	85
Playa Ancha	65	65	100
Concepción	76	75	99
U.C. Temuco	49	36	73
Cardenal Raúl Silva H.	110	93	85
Metropolitana	123	104	85
Total	504	443	88

Fuente: Información proporcionada por universidades.

Cuadro 29: Educación Parvularia. Número de egresados y titulados por universidad (1998-2000)

Universidad	1998		1999		2000	
	Egresados	Titulados	Egresados	Titulados	Egresados	Titulados
Tarapacá	23	23	26	26	8	8
Atacama	8	0	0	4	7	11
La Serena	32	28	35	29	35	33
U.C. Valpo.	25	31	31	34	34	27
Playa Ancha	33	44	65	61	53	54
Concepción	36	35	30	45	25	19
Bío - Bío	53	53	39	39	30	30
U.C. Temuco	35	35	26	26	28	27
Los Lagos	31	31	35	35	41	41
Andrés Bello*	0	0	0	0	0	0
Cardenal Raúl Silva H.	107	132	98	81	115	95
Central	18	18	25	25	18	18
Metropolitana	96	84	81	98	67	111
P.U. Católica	89	89	87	87	93	93
Total	586	323	578	590	554	567

* No se incluye la información por transferencia de la U. Educare a la U. Andrés Bello en 1999.

Fuente: Información proporcionada por las universidades.

Cuadro 30: Educación Básica. Número de egresados y titulados por universidad (1998-2000)

Universidad	1998		1999		2000	
	Egresados	Titulados	Egresados	Titulados	Egresados	Titulados
Tarapacá	0	0	12	12	26	26
Atacama	4	1	4	0	4	8
La Serena	28	24	23	20	25	23
U.C. Valpo.	15	18	33	33	21	20
Playa Ancha	43	61	49	38	36	53
Concepción	41	28	10	41	25	35
Bío - Bío	37	37	32	32	25	25
U.C. Temuco	24	28	10	13	21	21
Los Lagos	20	20	25	25	26	26
Magallanes	6	1	7	3	3	6
Andrés Bello*	0	0	0	0	0	0
Cardenal Raúl Silva H.	35	31	23	35	57	22
Metropolitana	57	83	57	41	62	62
P.U. Católica	66	66	79	79	62	60
Total	376	398	364	372	393	387

* No se incluye la información por transferencia de la U. Educare a la U. Andrés Bello en 1999
Fuente: Información proporcionada por las universidades.

Cuadro 31: Educación Media, número de egresados y titulados por universidad (1998-2000)

Universidad	1998		1999		2000	
	Egresados	Titulados	Egresados	Titulados	Egresados	Titulados
Tarapacá	94	94	63	63	59	59
Atacama	10	0	6	7	4	28
La Serena	116	92	125	102	96	76
U.C. Valpo.	111	103	116	137	106	110
Playa Ancha	139	147	171	175	189	178
Concepción	178	232	115	168	149	158
Bío - Bío	55	55	39	39	44	44
U.C. Temuco	19	18	10	8	2	4
La Frontera	87	47	83	77	71	48
Los Lagos	63	63	70	70	52	52
Magallanes	1	5	8	5	8	5
Cardenal Raúl Silva H.	145	166	142	125	171	192
Chile	21	19	18	16	20	16
Metropolitana	258	249	362	294	280	232
P.U. Católica	110	110	103	102	169	168
Total	1.407	1.400	1.237	1.388	1.420	1.370

Fuente: Información proporcionada por las universidades.

Cuadro 32: Educación Diferencial, número de egresados y titulados por universidad (1998-2000)

Universidad	1998		1999		2000	
	Egresados	Titulados	Egresados	Titulados	Egresados	Titulados
La Serena	27	19	34	32	18	15
U.C. Valpo.	22	22	36	34	37	35
Playa Ancha	44	52	49	38	36	53
Concepción	27	19	28	27	29	50
U.C. Temuco	14	14	32	29	24	25
Cardenal Raúl Silva H.	82	82	72	19	57	66
Metropolitana	99	80	121	74	108	23
Total	315	288	372	253	309	267

Fuente: Información proporcionada por las universidades.

Anexo II: Formadores de Docentes

Cuadro 1: Características personales de los formadores de docentes (1997 y 2001)

Universidad	1997			2001			Edad promedio	
	Hombres %	Mujeres %	N	Hombres %	Mujeres %	N	1997	2002
Tarapacá	61	39	84	60	40	5	56	57
Atacama	69	31	51	48	52	64	48	47
La Serena	61	39	141	55	45	44	46	49
U.C. Valparaíso	72	28	108	54	46	39	52	47
Playa Ancha	65	35	52	29	71	24	51	48
Concepción	61	39	231	59	41	75	50	53
Bío - Bío	67	33	46	62	38	32	46	50
U.C. Temuco	52	48	25	22	78	27	47	43
La Frontera	50	50	26	35	65	17	48	46
Los Lagos	76	24	50	67	13	24	49	45
Magallanes	47	53	17	44	56	9	46	52
Andrés Bello	48	52	71	0	0	0	45	0
Cardenal Raúl Silva H.	61	39	95	63	37	159	48	49
Central	13	83	30	31	69	42	51	47
Chile	40	60	5	28	72	25	51	44
Metropolitana	52	48	232	42	58	177	41	53
P.U. Católica	41	59	104	34	66	41	47	41
N	790	578	1.368	39	413	804	48	49
%	58	42	100	49	51	100		

Fuente: Curriculum vitae entregados por universidades. 0: Sin información de universidad.

Cuadro 2: Tiempo de contratación de los formadores de docentes (1997 y 2001)

Universidad	Tiempo completo		Medio tiempo		Horas	
	%	%	%	%	%	N
	1997	2001	1997	2001	1997	2001
Tarapacá	47	100	14	0	39	207
Atacama	50	55	9	5	41	70
La Serena	41	52	24	25	35	218
U.C. Valpo.	36	44	15	21	49	432
Playa Ancha	55	67	16	8	29	333
Concepción	77	68	15	20	8	275
Bío - Bío	61	88	3	6	36	69
U.C. Temuco	37	67	11	0	52	46
La Frontera	49	71	7	18	44	73
Los Lagos	62	75	19	25	19	85
Magallanes	27	89	11	11	62	44
Andrés Bello	9	0	40	0	51	126
Cardenal Raúl Silva H.	25	23	35	33	40	99
Central	17	21	10	29	51	30
Chile	11	0	17	0	72	18
Metropolitana	63	74	11	10	26	364
P.U. Católica	39	56	20	7	41	127
N	1257	432	436	135	923	2.616

0 = Sin información. Fuente: Currículum vitae entregados por universidades.

Cuadro 3: Producción académica de docentes

Universidad	Libros		Artículos en publicaciones periódicas		Investigaciones en curso o publicadas		Currículum vitae examinados	
	1997	2001	1997	2001	1997	2001	1997	2001
Tarapacá	15	6	359	5	68	12	84	5
Atacama	13	8	28	13	27	23	51	64
La Serena	32	62	477	59	124	60	141	44
U.C. Valpo.	99	26	401	53	308	39	108	39
Playa Ancha	25	24	134	37	94	19	52	24
Concepción	126	50	883	131	62	118	231	75
Bío - Bío	39	18	204	60	62	50	46	32
U.C. Temuco	32	5	64	6	2	31	25	27
La Frontera	4	12	113	28	14	18	26	17
Los Lagos	9	17	189	13	60	30	50	24
Magallanes	2	12	83	13	17	15	17	9
Andrés Bello	34	0	82	0	29	0	71	0
Cardenal Raúl Silva H.	65	46	55	63	8	188	95	159
Central	2	16	61	96	34	31	30	0
Chile	11	0	17	0	8	0	5	0
Metropolitana	110	93	442	200	355	141	30	177
P.U. Católica	179	80	890	105	48	198	104	41
Total	797	475	4.482	882	1.320	973	1.166	737

0 = Sin información. Fuente: Currículum vitae entregados por universidades.

Cuadro 4: Características académicas de los formadores de docentes en % (1997 y 2001)

Universidad	Licenciado		Magister		Doctor		N	
	%	%	%	%	%	%	%	%
	1997	2001	1997	2001	1997	2001	1997	2002
Tarapacá	62	0	34	60	4	40	207	5
Atacama	64	64	22	27	14	9	70	64
La Serena	65	20	21	48	14	32	218	44
U.C. Valpo.	56	44	22	33	22	23	432	39
Playa Ancha	65	29	23	63	12	8	333	24
Concepción	48	29	26	40	26	31	275	75
Bío - Bío	58	38	35	53	7	9	69	32
U.C. Temuco	72	15	19	70	9	15	46	27
La Frontera	49	18	40	53	11	29	73	17
Los Lagos	58	8	40	46	2	46	85	24
Magallanes	80	0	20	44	0	56	44	9
Andrés Bello	75	0	22	0	3	0	126	0
Cardenal Raúl Silva H.	47	55	38	35	15	9	99	159
Central	70	17	30	69	0	14	30	42
Chile	67	0	22	0	11	0	18	0
Metropolitana	64	24	28	53	8	24	364	177
P.U. Católica	47	56	44	7	9	37	127	41
Total				Total		Total	2.616	779

0= Sin información. Fuente: Curriculum Vitae entregados por universidades.

Cuadro 5: Pasantías académicas, número de beneficiados, duración y origen del financiamiento

Universidad	Financiamiento FFID			Financiamiento universidad u otro			Total beneficiados
	30 días o menos	31 a 60 días o más	Total	30 días o menos	30 a 60 días	Total	
Tarapacá	14	0	14	0	0	0	14
Atacama	19	0	19	1	0	1	20
La Serena*	0	0	0	0	0	0	0
U.C. Valpo.	40	3	43	0	0	0	43
Playa Ancha	56	0	56	0	0	0	56
Concepción	61	4	65	5	0	5	70
Bío - Bío	31	5	36	0	0	0	36
U.C. Temuco	12	0	12	0	0	0	12
La Frontera	8	1	9	0	0	0	9
Los Lagos	15	2	17	3	0	3	20
Magallanes	9	0	9	1	0	1	10
Andrés Bello	7	0	7	0	0	0	7
Cardenal Raúl Silva H.	86	2	88	0	0	0	88
Central	10	0	10	7	0	7	17
Chile	7	0	7	0	0	0	7
Metropolitana	26	4	30	0	0	0	30
P.U. Católica	42	1	43	0	0	0	43
Total	443	22	465	17	0	17	482

* No programó la realización de pasantías; 0 = Sin información. Fuente: Información proporcionada por universidades.

Cuadro 6: Estudios de postgrado realizados en universidades según modo de financiamiento (1998-2001)

Universidad	Financiamiento FFD			Financiamiento universidad u otro			Total
	En curso		Graduado	En curso o egresado		Graduado	
	Magister	Doctorado	Magister	Doctorado	Magister	Doctorado	
Tarapacá	0	2	0	0	0	4	6
Atacama	4	3	2	2	0	0	13
La Serena*	0	0	0	0	0	0	0
U.C. Valpo.	0	3	0	0	1	4	9
Playa Ancha	0	13	0	0	0	0	20
Concepción	0	5	0	0	1	0	7
Bío - Bío	1	1	1	0	0	0	3
U.C. Temuco	2	1	3	0	1	0	13
La Frontera	1	1	1	1	2	2	8
Los Lagos	2	3	0	0	19	26	50
Magallanes	0	0	0	0	5	5	15
Andrés Bello**	13	5	0	0	0	0	18
Cardenal Raúl Silva H.	25	12	1	0	12	5	55
Central	8	1	0	0	11	7	30
Chile	1	2	1	0	0	0	4
Metropolitana	30	45	0	0	0	0	75
P.U. Católica	1	7	4	2	0	0	16
Total	88	104	13	5	52	53	342

* No programó estudios de postgrado. ** Académicos que estaban en postgrados al momento del traspaso de Educare a la U. Andrés Bello.
0 = Sin información. Fuente: Información proporcionada por universidades.

Anexo III: Curriculum

Cuadro 1: Distribución del tiempo de estudio en Educación Parvularia por semestres y horas

Universidad	Semestres	Horas presenciales	Horas estudio personal
Tarapacá	8	2.232	3.552
Atacama	8	2.619	3.173
La Serena	8	2.579	2.579
U.C. Valparaíso	8	2.380	3.791
Playa Ancha	10	3.105	4.806
Concepción	9	4.020	2.693
Bío - Bío	8	3.990	4.485
U.C. Temuco	8	2.904	1.404
Los Lagos	8	2.700	1.485
Magallanes	10	3.229	1.614
Andrés Bello	8	2.704	2.713
Cardenal Raúl Silva H.	8	2.295	2.104
Central	10	3.726	3.726
Metropolitana	9	3.105	4.806
P.U. Católica	8	2.432	4.684
Total		44.382	47.615
Promedio		2.959	3.174

Fuente: Información proporcionada por universidades.

Cuadro 2: Distribución del tiempo de estudio en Educación Básica por semestres y horas

Universidad	Semestres	Horas presenciales	Horas estudio personal
Tarapacá	8	2.100	3.468
Atacama	8	3.132	3.902
La Serena	8	2.565	2.565
U.C. Valparaíso	9	3.235	2.807
Playa Ancha	10	4.149	7.047
Concepción	9/10	7.920	5.273
Bío - Bío	8	3.450	3.990
U.C. Temuco	8	2.904	1.560
Los Lagos	8	4.104	2.086
Magallanes	10	3.334	1.667
Andrés Bello	8	3.101	2.464
Cardenal Raúl Silva H.	8	2.270	1.734
Central	10	1.917	4.347
Metropolitana	9	2.781	1.391
P.U. Católica	8/9	3.107	4.171
Total		44.485	48.472
Promedio		2.966	3.231

Fuente: Información proporcionada por universidades.

Cuadro 3: Distribución del tiempo de estudio en Educación Media por semestres y horas

Universidad	Semestres	Horas presenciales	Horas estudio personal
Tarapacá	10	2.863	4.656
Atacama	10	3.713	4.280
La Serena	9	3.262	3.262
U.C. Valparaíso	9	3.379	3.617
Playa Ancha	10	3.138	5.172
Concepción	9	3.582	2.579
Bío - Bío	10	4.625	5.110
U.C. Temuco	10	3.822	1.572
La Frontera	10	2.574	1.017
Los Lagos	9/10	3.697	2.503
Magallanes	10	3.563	1.618
Cardenal Raúl Silva H.	10	2.741	2.300
Metropolitana	9	3.458	2.091
Total		44.416	39.777
Promedio		3.417	3.060

Fuente: Información proporcionada por universidades.

Cuadro 4: Distribución del tiempo de estudio en post licenciatura de Educación Media

Universidad	Semestres	Horas presenciales	Horas estudio personal
Concepción	2	600	1.125
Chile	3	1.008	2.394
P. U. Católica	2	912	1.396
Total		2.520	4.916
Promedio		840	1.639

Fuente: Información proporcionada por universidades.

Cuadro 5: Distribución del tiempo de estudio en Educación Diferencial por semestres y horas

Universidad	Semestres	Horas presenciales	Horas estudio personal
La Serena	8	3.672	3.672
U.C. Valparaíso	9	2.722	4.703
Playa Ancha	10	3.402	5.517
Concepción	9	3.195	2.460
U.C. Temuco	9	3.900	2.220
Cardenal Raúl Silva H.	9	2.627	2.333
Metropolitana	9	3.483	1.850
Total		23.001	22.755
Promedio		3.286	3.251

Fuente: Información proporcionada por universidades

Cuadro 6: Distribución del tiempo de estudio en todos los programas de formación por universidad

Universidad	Educación Parvularia		Educación Básica		Educación Media		Educación Diferencial	
	Presencial	Personal	Presencial	Personal	Presencial	Personal	Presencial	Personal
	%	%	%	%	%	%	%	%
Tarapacá	39	61	38	62	38	62	N.T.	N.T.
Atacama	45	55	45	55	46	54	N.T.	N.T.
La Serena	50	50	50	50	50	50	50	50
U.C. Valpo.	39	561	54	46	48	52	37	63
Playa Ancha	39	61	37	63	38	62	38	62
Concepción	60	40	60	40	58	42	56	44
Bío - Bío	59	41	46	54	48	52	N.T.	N.T.
U.C. Temuco	67	33	65	35	71	29	64	36
La Frontera	N.T.	N.T.	N.T.	N.T.	72	28	N.T.	N.T.
Los Lagos	65	35	66	34	60	40	N.T.	N.T.
Magallanes	67	33	67	33	69	31	N.T.	N.T.
Andrés Bello	50	50	56	44	N.T.	N.T.	N.T.	N.T.
Cardenal Raúl Silva H.	52	48	57	43	54	46	53	47
Central	50	50	31	69	N.T.	N.T.	N.T.	N.T.
Chile	N.T.	N.T.	N.T.	N.T.	30	70	N.T.	N.T.
Metropolitana	63	37	67	33	62	38	65	35
P.U. Católica	34	66	43	57	40	60	N.T.	N.T.

N.T.: No tiene esa carrera. Fuente: Información proporcionada por las universidades.

Cuadro 7: Distribución del tiempo de estudio en los programas de Educación Parvularia

Universidad	Formación				Total horas
	Especialidad	Profesional	General	Práctica	
	%	%	%	%	%
Tarapacá	22	50	9	19	5.784
Atacama	15	51	9	25	5.792
La Serena	33	27	13	27	5.157
U.C. Valpo.	13	49	13	25	6.170
Playa Ancha	12	44	30	14	7.911
Concepción	0	70	15	15	6.713
Bío - Bío	23	45	15	17	8.475
U.C. Temuco	5	41	17	37	4.308
Los Lagos	18	50	8	24	4.185
Magallanes	15	44	20	21	4.843
Andrés Bello	10	45	20	25	5.416
Cardenal Raúl Silva H.	14	47	17	22	4.399
Central	9	18	52	21	7.452
Metropolitana	7	52	19	22	5.185
P.U. Católica	13	46	15	26	7.116

Fuente: Información proporcionada por las universidades.

Cuadro 8: Distribución del tiempo de estudio en los programas de Educación Básica

Universidad	Formación				Total horas
	Especialidad	Profesional	General	Práctica	
	%	%	%	%	%
Tarapacá	27	37	9	27	5.568
Atacama	8	60	10	22	7.034
La Serena	20	40	13	27	5.130
U.C. Valpo.	18	45	13	24	6.042
Playa Ancha	26	46	19	9	11.196
Concepción	48	36	8	8	13.193
Bío - Bío	36	43	6	15	7.440
U.C. Temuco	17	36	11	36	4.464
Los Lagos	54	16	6	24	6.190
Magallanes	24	44	12	20	5.001
Andrés Bello	41	34	9	16	5.566
Cardenal Raúl Silva H.	29	37	13	21	4.004
Central	45	32	10	13	6.264
Metropolitana	17	53	13	17	4.172
P.U. Católica	37	32	11	20	7.277

Fuente: Información proporcionada por las universidades.

Cuadro 9: Distribución del tiempo de estudio en programas de Educación Media (% promedio de carreras)*

Universidad	Formación				Total horas
	Especialidad	Profesional	General	Práctica	
	%	%	%	%	%
Tarapacá	53	26	4	17	7.519
Atacama	42	20	14	24	7.992
La Serena	43	26	10	21	6.524
U.C. Valpo.	57	23	11	9	6.995
Playa Ancha	43	25	23	9	8.309
Concepción	54	20	9	17	6.161
Bío - Bío	55	29	5	11	9.735
U.C. Temuco	40	18	7	35	5.394
La Frontera	50	23	11	16	3.591
Los Lagos	68	16	3	13	6.198
Magallanes	39	22	11	28	5.181
Cardenal Raúl Silva H.	43	25	13	19	5.041
Metropolitana	60	17	10	13	5.550

*No incluye las universidades de Chile y Católica de Chile, ya que sus programas son de postlicenciatura.
Fuente: Información proporcionada por las universidades.

Cuadro 10: Distribución del tiempo de estudio en programas de Educación Diferencial

Universidad	Formación				Total horas
	Especialidad	Profesional	General	Práctica	
	%	%	%	%	%
U.C. Valpo.	11	49	20	20	7.424
Playa Ancha	49	19	23	9	8.919
Concepción	47	23	11	19	5.655
U.C. Temuco	14	51	3	32	6.120
Cardenal Raúl Silva H.	12	54	10	24	4.960
Metropolitana	3	69	13	15	5.333

Fuente: Información proporcionada por las universidades.

Anexo IV: Estándares de Formación Docente

Faceta A	Preparación para la enseñanza: organización del contenido en función del aprendizaje del estudiante
Criterio A-1	El nuevo profesor o profesora demuestra estar familiarizado con los conocimientos y con las experiencias previas de sus alumnos
Criterio A-2	El nuevo profesor formula metas de aprendizaje claras, apropiadas para todos los alumnos y coherentes con el marco curricular nacional
Criterio A-3	Demuestra dominio de los contenidos que enseña. Hace notar relaciones entre los contenidos ya conocidos, los que se están estudiando y los que proyecta enseñar
Criterio A-4	Crea o selecciona materiales, métodos y actividades de enseñanza apropiados para los alumnos y coherentes con las metas de la clase
Criterio A-5	El futuro profesor o profesora crea o selecciona estrategias de evaluación apropiadas para los alumnos y congruentes con las metas de enseñanza
Faceta B	Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje de los alumnos
Criterio B-1	La profesora o profesor propicia un clima de equidad, confianza, libertad y respeto en su interacción con los alumnos y de ellos entre sí
Criterio B-2	El futuro profesor o profesora establece relaciones empáticas con los alumnos
Criterio B-3	Propone expectativas de aprendizaje desafiantes para los alumnos
Criterio B-4	Establece y mantiene normas consistentes y consensuadas de disciplina en el aula
Criterio B-5	El profesor procura que el ambiente físico sea seguro y propicio para el aprendizaje

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

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

Anexo V: Lista de Evaluadores

Lista de evaluadores de medio término
de los proyectos de fortalecimiento de la formación inicial docente

Nombre del evaluador	Institución	Area de evaluación
Inés Aguerrondo	Instituto Internacional de Planificación Educativa (IIFE), UNESCO, B. Aires. Argentina	Procesos de formación docente
David Conley	Universidad de Oregon, Oregon USA	Procesos de formación docente
Fernando Hernández	Universidad de Barcelona, España	Procesos de formación docente
Paul Musker	Paul Musker & Associates (PMA), Johannesburgo, S. Africa	Procesos de formación docente
Rosemary Preston	Universidad de Warwick, Coventry, Reino Unido	Procesos de formación Docente

Juana María Sancho	Universidad de Barcelona, España	Procesos de formación Docente
Concepción Valadez	Universidad de California, Los Angeles, USA	Procesos de formación Docente
Hilary Yewlett	Open University, Reino Unido	Formación de profesores de inglés
Luis Carlos de Menezes	Universidad de Sao Paulo, Brasil de Ciencias Naturales	Formación de profesores
Ana María Pessoa de Carvalho	Universidad de Sao Paulo, Brasil	Formación de profesores de Ciencias Naturales
Rodolfo Vega	Carnegie Mellon University, Pittsburgh, USA	Tecnologías de la Información y de la comunicación
Carmen Luz Latorre	MECESUP, Ministerio de Educación de Chile	Gestión institucional