

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BARCELONA  
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA APLICADA  
PROGRAMA DE DOCTORADO: QUALITAT I  
PROCESSOS D'INNOVACIÓ EDUCATIVA.**

**COMPETENCIAS PROFESIONALES  
DE LOS DOCENTES DE ENSEÑANZA MEDIA DE CHILE.  
UN ANÁLISIS DESDE LAS PERCEPCIONES DE LOS IMPLICADOS.**

**TESIS DOCTORAL**

**Autor:**

**Galvarino Javier Jofré Araya.**

**Director:**

**Dr. Joaquín Gairín Sallán.**

**BARCELONA, 2009**

## **AGRADECIMIENTOS:**

A los profesores del programa de doctorado, de manera especial al Dr. Joaquín Gairín por su cercanía y apoyo durante todo el proceso de investigación doctoral.

A los responsables de la Unidad Técnico – Pedagógica de los liceos municipales y particulares subvencionados de las comunas de Santiago, Providencia y La Florida, que aceptaron participar en esta investigación, por la colaboración que brindaron en la fase de recolección de información por medio de los cuestionarios.

A los formadores de los futuros profesores, a las personas que han participado en la elaboración de políticas educativas, a los docentes directivos y de aula, a los estudiantes egresados de los liceos municipales y particulares subvencionados de las comunas en las que se realizó la investigación, por la información ofrecida a través de los cuestionarios, las entrevistas y los focus group.

A quienes han hecho posible esta formación doctoral: a los salesianos de Chile y de Barcelona, especialmente a la comunidad de Sabadell.

A todos y cada uno de ellos, muchas gracias.



## **INTRODUCCIÓN**

Justificación de la investigación	16
Planteamiento del problema	17
Objeto de estudio	17
Cuestiones a responder mediante la investigación	18
Objetivos de la investigación	19
Estructura del trabajo de investigación	20

## **MARCO TEÓRICO – CONTEXTUAL.**

### **1. ORGANIZACIÓN DEL SISTEMA EDUCACIONAL CHILENO.**

1.1. Niveles del sistema educacional chileno	25
1.1.1. Educación parvularia	25
1.1.2. Educación básica	26
1.1.3. Educación media	27
1.1.4. Educación superior	30
1.1.4.1. Universidades	31
1.1.4.1.1. Pertenecientes al consejo de rectores	31
1.1.4.1.2. Privadas	32
1.1.4.2. Institutos Profesionales	32
1.1.4.3. Centros de formación técnica	32
1.1.4.4. Instituciones de formación de las Fuerzas Armadas	32
1.2. Matrícula de acuerdo al nivel de educación	34
1.3. Financiamiento de las instituciones educativas	35
1.3.1. Respecto de las instituciones de enseñanza básica y media	35
1.3.2. Respecto de las instituciones de educación superior	38
1.4. Caracterización de los profesores en ejercicio	39
1.4.1. Según dependencia administrativa del liceo en que trabajan	39
1.4.2. Según posesión de un título profesional	40
1.4.3. Según especialidad de los profesores de enseñanza media	41
1.4.4. Según incremento de profesores según dependencia administrativa	42
1.5. Sistema nacional de evaluación	43
1.5.1. En las instituciones de enseñanza básica y media	43
1.5.2. De las instituciones de educación superior	47
1.5.2.1. Del proceso de evaluación institucional	47
1.5.2.2. Del proceso de evaluación de programas y carreras	49

### **2. COMPETENCIAS PROFESIONALES DE LOS DOCENTES.**

2.1. Caracterización del 'ser' profesional	55
2.1.1. Desde el ámbito de la sociología	55
2.1.1.1. Modelo de rasgos o propiedades esenciales	57
2.1.1.2. Modelo funcionalista	57
2.1.1.3. Modelo interaccionista	58
2.1.2. Desde el ámbito de la educación	59
2.2. Funciones de los docentes en el ejercicio de su profesión	61

2.2.1. Funciones didácticas	61
2.2.1.1. Planificación curricular	62
2.2.1.2. Puesta en práctica en el contexto del aula	63
2.2.1.2.1. Metodología didáctica	63
2.2.1.2.2. Desarrollo de las tareas instructivas	64
2.2.1.2.3. Organización de los espacios	65
2.2.1.3. Evaluación del proceso de enseñanza – aprendizaje	65
2.2.2. Función tutorial	66
2.2.3. Función de vinculación con el medio social	67
2.2.4. Funciones vinculadas a la formación continua e innovación	69
2.3. Caracterización de las competencias profesionales	71
2.3.1. Desde el ámbito productivo	71
2.3.2. Desde el ámbito educativo	76
2.4. Propuestas de competencias profesionales docentes: experiencia internacional	87
2.4.1. Propuestas de competencias profesionales específicas	88
2.4.1.1. De Phillippe Perrenoud	88
2.4.1.2. Del Gobierno de Québec	90
2.4.1.3. De la Unión Europea	91
2.4.1.4. Del Proyecto Tuning América Latina	92
2.4.2. Propuestas de categorías competenciales	93
2.4.2.1. De la Universidad de Cambridge	93
2.4.2.2. De la Comunidad de Andalucía	94
2.5. Competencias profesionales de los profesores de secundaria	94
2.5.1. Competencia técnica	94
2.5.1.1. Saberes relacionados con el quehacer pedagógico	96
2.5.1.2. Gestión de dispositivos de diferenciación	96
2.5.2. Competencia metodológica	97
2.5.2.1. Vinculación del saber con la realidad del alumno	97
2.5.2.2. Implementación de un proceso reflexivo en la acción educativa	98
2.5.3. Competencia social	99
2.5.3.1. Disposición para comprender y trabajar junto a otros	99
2.5.3.2. Opción por un proceso orientado hacia el aprendizaje de los alumnos	100
2.5.4. Competencia personal	101
2.5.4.1. Ética de la profesión docente	101
2.5.4.2. Responsabilidad en el ejercicio de la profesión	101
<b>3. PERSPECTIVAS CONCEPTUALES EN EL PROCESO DE FORMACIÓN Y EJERCICIO DOCENTE.</b>	
3.1. Perspectiva académica	106
3.1.1. Enfoque enciclopédico	106
3.1.2. Enfoque comprensivo	106
3.2. Perspectiva técnica	108

3.2.1. Modelo de entrenamiento	110
3.2.2. Modelo de adopción de decisiones	110
3.3. Perspectiva práctica	110
3.3.1. Enfoque tradicional	111
3.3.2. Enfoque reflexivo sobre la práctica	112
3.4. Perspectiva de reflexión en la práctica para la reconstrucción social	114
3.4.1. Crítica y reconstrucción social	115
3.4.2. Investigación – acción	116

#### **4. FORMACIÓN DOCENTE: ALGUNAS EXPERIENCIAS.**

4.1. Estados Unidos	121
4.1.1. Diagnóstico de la formación inicial docente educación secundaria	121
4.1.2. Políticas sobre la formación inicial docente educación secundaria	122
4.1.3. Algunas características nuevo modelo de formación inicial docente	123
4.1.4. Formación continua de los profesores	124
4.1.5. Quiénes acceden a la profesión docente educación secundaria	126
4.2. Reino Unido	126
4.2.1. Diagnóstico formación inicial docente educación secundaria	126
4.2.2. Políticas sobre la formación inicial docente educación secundaria	127
4.2.3. Algunas características nuevo modelo de formación inicial docente	129
4.2.4. Formación continua de los profesores	130
4.2.5. Quiénes acceden a la profesión docente educación secundaria	133
4.3. España	133
4.3.1. Diagnóstico formación inicial docente educación secundaria	133
4.3.2. Políticas sobre la formación inicial docente educación secundaria	135
4.3.3. Formación continua de los profesores	137
4.3.4. Quiénes acceden a la profesión docente educación secundaria	140

#### **5. FORMACIÓN DOCENTE: CAMINO RECORRIDO EN CHILE.**

5.1. Hacia la construcción de los cimientos de la formación docente	144
5.2. El desafío de consolidar una apuesta	147
5.3. Cambios – rupturas en el proceso de formación docente (1973 – 1990)	150
5.4. Reconstruyendo un proceso: hacia la dignificación de la profesión docente	151
5.4.1. Alcances de la LOCE respecto de la formación docente	151
5.4.2. Acciones de los gobiernos democráticos en el ámbito educativo	152
5.4.2.1. Primera fase (1990 – 1996): programas de mejoramiento	153
5.4.2.1.1. Estatuto de los profesionales de la educación	153
5.4.2.1.2. Diagnóstico del estado educación en Chile	154
5.4.2.2. Segunda fase, 1996 a la fecha: hacia una política de desarrollo profesional docente	157
5.4.2.2.1. Formación inicial docente	157
5.4.2.2.2. Formación continua	159
5.4.2.2.3. Condiciones de trabajo de los profesores	161

5.5. Elementos que emergen de las investigaciones realizadas en Chile sobre formación y desempeño profesional docente	170
5.5.1. Respecto del proceso de formación docente	170
5.5.1.1. Relación entre teoría y práctica	170
5.5.1.2. Relación entre formación pedagógica y formación disciplinar	172
5.5.1.3. Sustrato ético y valórico en el proceso de formación docente	174
5.5.2. Respecto del desempeño profesional docente	175
5.5.2.1. De la actitud de los profesores	175
5.5.2.2. Del conocimiento profesional	176
5.5.2.3. De las estrategias didácticas	176
5.5.2.4. Del hábito de planificar las clases	177
5.5.2.5. Del ambiente de la clase	178

## **MARCO APLICATIVO**

### **6. DISEÑO Y DESARROLLO DEL ESTUDIO DE CAMPO.**

6.1. Tipo de investigación	184
6.2. Contexto de la investigación	186
6.3. Población y muestra	186
6.3.1. Población	186
6.3.2. Muestra	188
6.4. Instrumentos para la recogida de información	191
6.4.1. Requisitos de los instrumentos para la recogida de información	192
6.4.2. Procedimientos para construir un instrumento	193
6.4.3. Respecto de los instrumentos contemplados en la investigación	197
6.4.3.1. Cuestionario	197
6.4.3.2. Entrevista	201
6.4.3.3. Focus group	207
6.4.4. Incidencias en el proceso de recogida de información	209
6.4.4.1. Al recoger información por medio del Cuestionario	209
6.4.4.2. Al concertar y realizar entrevistas	210
6.4.4.3. Al realizar focus group	211

### **7. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS I: CUESTIONARIO.**

7.1. Caracterización de la muestra	212
7.1.1. Número de profesores que respondieron la encuesta	212
7.1.2. Institución donde realizaron sus estudios	213
7.1.3. Dependencia del liceo en donde ejercen los encuestados	214
7.1.4. Ubicación del liceo en que trabajan los encuestados	214
7.1.5. Años de ejercicio docente de los encuestados	215
7.1.6. Especialidad de los encuestados	216
7.2. Aportaciones desde el cuestionario (percepción real)	217
7.2.1. Competencia técnica	218
7.2.2. Competencia metodológica	220

7.2.3. Competencia social	222
7.2.4. Competencia personal	224
7.3. Aportaciones desde el cuestionario (percepción ideal)	227
7.3.1. Competencia técnica	227
7.3.2. Competencia metodológica	228
7.3.3. Competencia social	229
7.3.4. Competencia personal	231
7.4. Síntesis de la percepción real e ideal de los académicos	233
7.4.1. Competencia metodológica	235
7.4.2. Competencia social	237
7.4.3. Competencia personal	239
7.5. Análisis de varianza unidireccional (razón F)	240
7.5.1. Percepción actual del ejercicio profesional de los docentes de enseñanza media	241
7.5.1.1. Competencia técnica	241
7.5.1.2. Competencia metodológica	242
7.5.1.3. Competencia social	244
7.5.1.4. Competencia personal	245
7.5.2. Percepción ideal del ejercicio profesional de los docentes de enseñanza media	247
7.5.2.1. Competencia técnica	247
7.5.2.2. Competencia metodológica	249
7.5.2.3. Competencia social	250
7.5.2.4. Competencia personal	252
<b>8. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS II: ENTREVISTAS.</b>	
8.1. Conocimiento pedagógico del contenido a enseñar	255
8.1.1. En la formación inicial docente	255
8.1.2. En el ejercicio de la profesión docente	259
8.1.3. En la capacidad de construir instrumentos para acompañar el proceso de aprendizaje	260
8.2. Didáctica empleada en el proceso de enseñanza – aprendizaje	261
8.2.1. Planificación	261
8.2.2. Metodologías	265
8.2.3. Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje	268
8.2.4. Recursos didácticos	269
8.2.5. Evaluación	272
8.2.6. Reflexión del quehacer pedagógico	275
8.3. Trabajo en equipo	277
8.3.1. Con los demás docentes	277
8.3.2. Con los alumnos	280
8.3.3. Con los padres de los alumnos	280
8.4. Vinculación con el medio	282
8.4.1. Para ofrecer una propuesta contextualizada	282
8.4.2. Para establecer redes de apoyo	283



8.5.	Responsabilidad profesional al asumir el quehacer pedagógico	285
8.5.1.	Expectativas de las posibilidades de los alumnos	285
8.5.2.	Responsabilidad en proceso de aprendizaje de alumnos	286
8.5.3.	Trabajo para un alumno promedio	287
8.5.4.	Acompañamiento en proceso de aprendizaje de alumnos	288
8.6.	Formación continua e innovación	290
8.6.1.	Formación continua	290
8.6.2.	Innovación en la práctica de aula	294
8.7.	Supervisión del quehacer pedagógico del profesor	295
<b>9.</b>	<b>ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS III: FOCUS GROUP.</b>	
9.1.	Conocimiento pedagógico del contenido a enseñar	298
9.2.	Didáctica empleada en el proceso de enseñanza – aprendizaje	299
9.2.1.	Planificación	299
9.2.2.	Metodologías	300
9.2.3.	Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje	303
9.2.4.	Recursos didácticos	305
9.2.5.	Evaluación	308
9.2.6.	Reflexión del quehacer pedagógico	309
9.3.	Trabajo en equipo	309
9.3.1.	Con los demás docentes	309
9.3.2.	Con los alumnos	310
9.3.3.	Actitud de los profesores en el proceso de enseñanza – aprendizaje	311
9.4.	Responsabilidad profesional al asumir el quehacer pedagógico	313
9.4.1.	Responsabilidad en el ejercicio profesional	313
9.4.2.	Trabajo para un alumno promedio	313
9.4.3.	Acompañamiento en proceso de aprendizaje de alumnos	313
9.4.4.	Acompañamiento de los alumnos que culminan la enseñanza media	316
9.5.	Formación continua e innovación	317
<b>10.</b>	<b>CONTRASTACIÓN DE LA INFORMACIÓN (TRIANGULACIÓN)</b>	
10.1.	Respecto de las competencias técnicas	319
10.1.1.	Dominio pedagógico – disciplinar	319
10.1.2.	Planificación de la intervención pedagógica	323
10.1.3.	Capacidad de reflexión crítica del proceso de enseñanza	326
10.1.4.	Análisis de las demandas que provienen del contexto socio – cultural	328
10.2.	Respecto de las competencias metodológicas	330
10.2.1.	Uso de las nuevas tecnologías	331
10.2.2.	Proceso de evaluación de los aprendizajes	333
10.2.3.	Implementación de estrategias que favorecen la participación de los alumnos	335

10.3. Respeto de las competencias sociales	337
10.3.1. Participación en la gestión del liceo	338
10.3.2. Trabajo en equipo con los demás docentes	340
10.3.3. Espacios de encuentro para el acompañamiento de los alumnos y sus padres	343
10.4. Respeto de las competencias personales	348
10.4.1. Asunción de responsabilidades en el ejercicio de la profesión	349
10.4.2. Acompañamiento de los alumnos que culminan la enseñanza media	351
10.4.3. Formación continua e innovación	354
<b>11. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN</b>	
11.1. Conclusiones de la investigación	359
11.1.1. Respeto del referente de competencias elaborado	359
11.1.2. Respeto del cuestionario construido	361
11.1.3. Respeto de percepción docente de la formación inicial docente	365
11.1.4. Respeto del acompañamiento del proceso de aprendizaje	368
11.1.5. Respeto del trabajo en equipo de los profesores	382
11.1.6. Respeto de la formación continua e innovación	389
11.1.7. Otras conclusiones	393
11.2. Discusión	399
11.2.1. Respeto de la formación pedagógico – disciplinar	400
11.2.2. Respeto de la desconexión entre el proceso de formación inicial y la práctica en el contexto del liceo	401
11.2.3. Respeto de la falta de estrategias de enseñanza aprendizaje	403
11.2.4. Respeto del proceso de formación continua e innovación	404
<b>12. PROPUESTAS.</b>	
12.1. Respeto del proceso de formación inicial docente	408
12.2. Respeto del proceso de inducción al ejercicio profesional de los nuevos profesores	411
12.3. Respeto del proceso de formación continua e innovación	413
<b>BIBLIOGRAFÍA.</b>	
Bibliografía general	415
<b>DOCUMENTOS ANEXOS.</b>	
Anexo N° 1: Marco para la buena enseñanza	430
Anexo N° 2: Estándares de desempeño para la formación inicial docente	434
Anexo N° 3: Cuestionario original	438
Anexo N° 4: Parrilla para validación de jueces	443
Anexo N° 5: Proceso de validación del cuestionario	445
Anexo N° 6: Proceso de obtención de confiabilidad del cuestionario	460
Anexo N° 7: Cuestionario oficial	482
Anexo N° 8: Pauta de preguntas de entrevistas y Focus group	487

Anexo Nº 9: Ejemplo entrevista	489
Anexo Nº 10: Ejemplo focus group	499

### **INDICE DE CUADROS.**

Nº 1	Distribución párvulos según dependencia administrativa del jardín infantil	25
Nº 2	Distribución alumnado de enseñanza básica según dependencia administrativa de la escuela	26
Nº 3	Distribución del alumnado de enseñanza media según dependencia administrativa del liceo	29
Nº 4	Distribución de los estudiantes de educación superior según tipo de institución de educación superior	30
Nº 5	Estructura del sistema educacional chileno	33
Nº 6	Progresión de la matrícula según los diversos niveles de educación	34
Nº 7	Progresión de la prestación del servicio educativo considerando la dependencia del centro educativo	38
Nº 8	Profesores en ejercicio en el sistema educacional chileno	40
Nº 9	Profesores en ejercicio en el sistema educacional chileno según el nivel en que ejercen	41
Nº 10	Profesores en ejercicio en el sistema educacional chileno considerando su especialidad	42
Nº 11	Incremento del número de profesores en el sistema educacional chileno según dependencia del centro educativo en que ejercen	43
Nº 12	Puntajes promedio pruebas SIMCE lenguaje y matemáticas	45
Nº 13	Puntajes promedio pruebas SIMCE lenguaje y matemáticas según nivel socioeconómico	46
Nº 14	Puntajes promedio pruebas SIMCE lenguaje y matemáticas según dependencia administrativa de los liceos	46
Nº 15	Estudiantes en formación pedagógica según los diversos niveles del sistema educativo chileno	51
Nº 16	Componentes de las competencias profesionales	80
Nº 17	Utilidad de la competencia profesional	81
Nº 18	Referentes de la competencia profesional	82
Nº 19	Otros aspectos de la competencia profesional	83
Nº 20	Relación entre las categorías de competencia profesional y los pilares de la educación del siglo XXI	85
Nº 21	Competencias genéricas y específicas propuestas en el proyecto Tuning América Latina	93
Nº 22	Dimensiones en la evaluación de la formación inicial docente	163
Nº 23	Dimensión Marco para la Buena Enseñanza	165
Nº 24	Liceos científico – humanista según comunas en que se ubican	187
Nº 25	Directivos entrevistados considerando la comuna en que ejercen	189
Nº 26	Formadores de profesores y políticos entrevistados	189

Nº 27	Liceos científico humanistas municipales de las comunas seleccionadas para esta investigación	190
Nº 28	Liceos científico humanistas particulares subvencionados, de las comunas seleccionadas para investigación	190
Nº 29	Estudiantes participantes en los Focus Group	191
Nº 30	Dimensiones contempladas en la Competencia Técnica	194
Nº 31	Dimensiones contempladas en la Competencia Metodológica	195
Nº 32	Dimensiones contempladas en la Competencia Social	196
Nº 33	Dimensiones contempladas en la Competencia Personal	197
Nº 34	Caracterización de la muestra	212
Nº 35	Promedio, percepción real, ítems competencia técnica	219
Nº 36	Promedio, percepción real, ítems competencia metodológica	221
Nº 37	Promedio, percepción real, ítems competencia social	224
Nº 38	Promedio, percepción real, ítems competencia personal	226
Nº 39	Promedio, percepción ideal, ítems competencia técnica	228
Nº 40	Promedio, percepción ideal, ítems competencia metodológica	229
Nº 41	Promedio, percepción ideal, ítems competencia social	230
Nº 42	Promedio, percepción ideal, ítems competencia personal	231
Nº 43	Competencia técnica: valores promedio real e ideal	233
Nº 44	Competencia metodológica: valores promedio real e ideal	235
Nº 45	Competencia social: valores promedio real e ideal	237
Nº 46	Competencia personal: valores promedio real e ideal	239
Nº 47	Anova: percepción real de la competencia técnica	241
Nº 48	Anova: percepción real de la competencia metodológica	243
Nº 49	Anova: percepción real de la competencia social	244
Nº 50	Anova: percepción real de la competencia personal	246
Nº 51	Anova: percepción ideal de la competencia técnica	247
Nº 52	Anova: percepción ideal de la competencia metodológica	249
Nº 53	Anova: percepción ideal de la competencia social	251
Nº 54	Anova: percepción ideal de la competencia personal	252
Nº 55	Síntesis cuestionario final y valores de confiabilidad	364
Nº 56	Percepción de los entrevistados de la Formación Inicial Docente	366
Nº 57	Percepción de estudiantes de la Formación Inicial Docente	367
Nº 58	Percepción de entrevistados de la planificación	370
Nº 59	Percepción de estudiantes de la planificación	372
Nº 60	Percepción de entrevistados de los métodos didácticos	373
Nº 61	Percepción de estudiantes de los métodos didácticos	374
Nº 62	Percepción de entrevistados del ambiente para el aprendizaje	375
Nº 63	Percepción de estudiantes del ambiente para el aprendizaje	376
Nº 64	Percepción de entrevistados de los recursos didácticos	377
Nº 65	Percepción de estudiantes de los recursos didácticos	378
Nº 66	Percepción de entrevistados de la evaluación	379
Nº 67	Percepción de estudiantes de la evaluación	380
Nº 68	Percepción de entrevistados de la reflexión del quehacer pedagógico	381
Nº 69	Percepción de estudiantes de la reflexión del quehacer pedagógico	382

Nº 70	Percepción de entrevistados del trabajo en equipo	384
Nº 71	Percepción de estudiantes del trabajo en equipo	386
Nº 72	Percepción de entrevistados de la vinculación con el medio	387
Nº 73	Percepción de estudiantes de la vinculación con el medio	388
Nº 74	Percepción de entrevistados de la formación continua	391
Nº 75	Percepción de entrevistados de la responsabilidad profesional	394
Nº 76	Percepción de estudiantes de la responsabilidad profesional	395
Nº 77	Percepción de entrevistados del acompañamiento en el proceso de formación de los alumnos	396
Nº 78	Percepción de estudiantes del acompañamiento en el proceso de formación de los alumnos	397
Nº 79	Validación [univocidad, pertinencia] competencia técnica	447
Nº 80	Validación [importancia] competencia técnica	447
Nº 81	Validación [univocidad, pertinencia] competencia metodológica	448
Nº 82	Validación [importancia] competencia metodológica	449
Nº 83	Validación [univocidad, pertinencia] competencia social	450
Nº 84	Validación [importancia] competencia social	451
Nº 85	Validación [univocidad, pertinencia] competencia personal	452
Nº 86	Validación [importancia] competencia personal	452
Nº 87	Cambios respecto de los objetivos del cuestionario	453
Nº 88	Cambios en las instrucciones para responder del cuestionario	453
Nº 89	Cambios respecto de la competencia técnica	454
Nº 90	Ítems de la competencia técnica	454
Nº 91	Cambios respecto de la competencia metodológica	455
Nº 92	Ítems de la competencia metodológica	456
Nº 93	Cambios respecto de la competencia social	457
Nº 94	Ítems de la competencia social	457
Nº 95	Cambios respecto de la competencia personal	458
Nº 96	Ítems de la competencia personal	458
Nº 97	Confiabilidad: lugar de estudio de profesores que validan cuestionario	460
Nº 98	Confiabilidad: liceos en que ejercen profesores que validan cuestionario	461
Nº 99	Confiabilidad: ubicación liceo en que ejercen los profesores que validan cuestionario	461
Nº 100	Confiabilidad: especialidad de los profesores que validan el cuestionario	462
Nº 101	Confiabilidad: competencia técnica, percepción real	463
Nº 102	Confiabilidad: competencia técnica, correlación ítems – total	464
Nº 103	Confiabilidad: competencia técnica, valor alfa de Cronbach	464
Nº 104	Confiabilidad: competencia técnica, datos descriptivos	465
Nº 105	Confiabilidad: competencia metodológica, percepción real	465
Nº 106	Confiabilidad: competencia metodológica, correlación ítems – total	466
Nº 107	Confiabilidad: competencia metodológica, valor global alfa de Cronbach	466
Nº 108	Confiabilidad: competencia metodológica, datos descriptivos	467
Nº 109	Confiabilidad: competencia social, percepción real	467
Nº 110	Confiabilidad: competencia social, correlación ítems – total	468
Nº 111	Confiabilidad: competencia social, valor alfa de Cronbach	469

Nº 112 Confiabilidad: competencia social, datos descriptivos	469
Nº 113 Confiabilidad: competencia personal, percepción real	469
Nº 114 Confiabilidad: competencia personal, correlación ítems – total	470
Nº 115 Confiabilidad: competencia personal, valor global alfa de Cronbach	471
Nº 116 Confiabilidad: competencia personal, datos descriptivos	471
Nº 117 Confiabilidad: correlación global, percepción real, cuestionario	471
Nº 118 Confiabilidad: datos descriptivos globales, percepción real, cuestionario	472
Nº 119 Confiabilidad: competencia técnica, percepción ideal	472
Nº 120 Confiabilidad: competencia técnica, correlación ítems – total	473
Nº 121 Confiabilidad: competencia técnica, valor global alfa de Cronbach	473
Nº 122 Confiabilidad: competencia técnica, datos descriptivos	474
Nº 123 Confiabilidad: competencia metodológica, percepción ideal	474
Nº 124 Confiabilidad: competencia metodológica, correlación ítems – total	475
Nº 125 Confiabilidad: competencia metodológica, valor global alfa de Cronbach	476
Nº 126 Confiabilidad: competencia metodológica, datos descriptivos	476
Nº 127 Confiabilidad: competencia social, percepción ideal	476
Nº 128 Confiabilidad: competencia social, correlación ítems – total	477
Nº 129 Confiabilidad: competencia social, valor alfa de Cronbach	478
Nº 130 Confiabilidad: competencia social, datos descriptivos	478
Nº 131 Confiabilidad: competencia personal, percepción ideal	478
Nº 132 Confiabilidad: competencia personal, correlación ítems – total	479
Nº 133 Confiabilidad: competencia personal, valor global alfa de Cronbach	480
Nº 134 Confiabilidad: competencia personal, datos descriptivos	480
Nº 135 Confiabilidad: correlación global, percepción ideal, cuestionario	480
Nº 136 Confiabilidad: datos descriptivos globales, percepción ideal, cuestionario	481

#### **INDICE DE ESQUEMAS.**

Nº 1 Funciones profesionales docente	70
Nº 2 Síntesis del proceso de estandarización de la educación chilena	104
Nº 3 Síntesis competencias profesionales docentes	166
Nº 4 Diseño de la investigación	183
Nº 5 Método de análisis de la información proveniente de los focus group	297
Nº 6 Desafíos en el ejercicio profesional docente	398
Nº 7 Modelo para determinar las competencias profesionales docentes	404

#### **INDICE DE GRÁFICOS.**

Nº 1 Institución donde realizaron sus estudios	213
Nº 2 Dependencia de los liceos en que trabajan los encuestados	214
Nº 3 Comuna en que se ubica el liceo en que trabajan los encuestados	215
Nº 4 Años de ejercicio docente de los encuestados	216
Nº 5 Especialidad de los encuestados	217

## INTRODUCCIÓN

### **Justificación de la investigación.**

Nos encontramos en un momento histórico caracterizado por profundos y constantes cambios que vienen dados por la revolución de las tecnologías de la información y de la comunicación<sup>1</sup>, siendo algunas de sus consecuencias el rompimiento de toda clase de barreras – geográficas, económicas, comerciales – a tal punto que los sociólogos sostienen que estamos asistiendo al surgimiento de un fenómeno al que Castells (2005) llama ‘globalización’, entendido como un proceso que es el resultado de la capacidad de ciertas actividades de funcionar como unidad en tiempo real a escala planetaria.

Este fenómeno que pudiera parecer un tanto ajeno al contexto chileno es descrito por Ottone (2003: 229) como un proceso de cambio tremendamente acelerado y naturalmente traumático. El sociólogo, refiriéndose al impacto que esta situación ha tenido en los habitantes de nuestro país, sostiene:

*“En pocos años han debido adaptarse a cambios y modalidades en sus patrones culturales, en sus identidades, grupos de referencia, estilos de vida, estructuras familiares, mecanismos de movilidad social, en la relación entre lo individual y lo colectivo, y han vivido una revolución de sus aspiraciones y una multiplicación de sus exigencias. Su entorno laboral ha cambiado drásticamente”.*

En todas estas transformaciones, ciertamente que los procesos educativos no quedan al margen, puesto que son justamente las escuelas y liceos quienes reciben en sus aulas a los niños, preadolescentes y jóvenes que han ido asumiendo con mayor fuerza los efectos de todo este proceso. En este sentido, Marchesi (2007: 13) sostiene:

*“las tensiones que vive en la actualidad el sistema educativo son expresión de las transformaciones sociales y las nuevas exigencias que se plantean para la formación de las nuevas generaciones. El acceso a la información y al conocimiento, los cambios de la familia y de los propios alumnos, las modificaciones en el mercado laboral, los valores sociales emergentes... son algunas de las características de la sociedad del siglo XXI que afectan, sin duda al ejercicio de la profesión docente.”*

Ahora bien, en este contexto surgen dos grandes desafíos a la educación pública. El primero de éstos es: cómo proporcionar habilidades para la resolución de problemas a todos los estudiantes que están acudiendo a los centros educativos; el segundo: cómo hacerlo de forma que no se aumente la desigualdad entre los estudiantes privilegiados y los que están en desventaja.

Mirado desde la realidad chilena, Hevia (2003) plantea que siendo los docentes unos agentes privilegiados en el proceso de enseñanza – aprendizaje, a éstos se les exigirá que preparen y realicen buenas clases de manera más dinámica y renovada, buscando acompañar a sus alumnos en el proceso de crecimiento desde sus primeros

---

<sup>1</sup> Castells (2005: 19) afirma que la era de la información – en el que nos encontraríamos insertos – es un proceso caracterizado por una *“transformación histórica multidimensional definida por la transformación del sistema productivo, del sistema organizativo, del sistema cultural y del sistema institucional sobre la base de una revolución tecnológica que no es la causa pero sí el soporte indispensable”.*



pasos; además se les está pidiendo que se hagan responsables de la educación que entregan, que respondan por la calidad y efectividad de su trabajo.

### **Planteamiento del problema.**

En este convulsionado escenario, fruto de las continuas transformaciones que vive nuestra sociedad, nos parece oportuno lo que plantea Pérez Gómez (2007) al referirse al impacto que todos estos procesos tienen en la escuela. Precisamente, este autor sostiene que estos profundos cambios – sociales, culturales, políticos y económicos – han convertido en obsoletas y estériles formas y modelos de escuela que han parecido eficaces hasta hace poco tiempo. El mismo autor, profundizando en esta compleja situación, sostiene que resulta evidente que actualmente la escuela estaría presentando serias grietas y desajustes en diversos países del mundo<sup>2</sup>.

Justamente a partir de esta constatación nos planteamos un problema de investigación en la intención de ubicar algunas claves que permitan a los profesores poder ‘innovar’ para ofrecer una propuesta pertinente y significativa, considerando los actuales y futuros desafíos a los que se verán enfrentados estas nuevas generaciones.

Concretamente, el problema que genera la investigación es el siguiente:

*¿Cuáles son las competencias que están llamados a cultivar los docentes de enseñanza media para asumir los desafíos que implica acoger a una gran cantidad de alumnos, con diverso capital socio – cultural, llamados a integrarse a una sociedad en permanente cambio?*

### **Objeto de estudio.**

A la luz de lo planteado hasta el momento, podemos afirmar que los docentes se están viendo enfrentados a un nuevo contexto educativo que les plantea nuevos y complejos desafíos, los que estarían dando lugar a preguntarse por las ‘competencias’ que deben poseer todos aquellos que ejercen profesionalmente en las escuelas y liceos de nuestro país.

Dado que en Chile hace pocos años se ha incrementado el número de años de educación obligatoria – de ocho a doce – a nosotros, específicamente nos interesa sobremanera abordar las competencias que se requieren de aquellos docentes que ejercen actualmente en los liceos científico – humanistas (enseñanza media).

Ahora bien, considerando el contexto en el cual desarrollamos nuestra investigación, nos parece oportuno reconocer dos cuestiones que vuelven más compleja la situación: en primer lugar, en sintonía con lo observado por la OCDE (2004), podemos afirmar que en Chile tenemos un sistema educativo (enseñanza básica y media) que

---

<sup>2</sup> En este mismo sentido, Suarez – Orozco y Baolin (2006: 136) plantean que: “la creciente complejidad de la globalización impone un nuevo paradigma de aprendizaje y enseñanza. El dominio y la repetición mecánica de reglas y de hechos deberán ceder ante un paradigma en que se impongan la flexibilidad y la agilidad cognitivas. Las habilidades necesarias para analizar y movilizarse para resolver problemas desde perspectivas múltiples requerirán individuos cognitivamente flexibles y culturalmente refinados, capaces de trabajar en colaboración en grupos integrados por diversas personas”.

continúa siendo altamente segmentado<sup>3</sup> con una considerable desigualdad en los resultados educacionales; en segundo lugar, respecto del ejercicio profesional de la docencia, asumir como lo plantea Castro (2007) que en Chile no existen los estímulos suficientes para el desarrollo profesional del docente, asociado a la calidad de su desempeño, considerando un contexto que implique una progresión estable y una progresividad en las remuneraciones.

### **Cuestiones a responder en la investigación.**

A partir de lo anterior, nos planteamos algunas preguntas que motivan esta investigación y a las que esperamos aportar. Éstas son las siguientes:

- ¿Cuáles son las competencias que actualmente se están proponiendo desde la reflexión teórico – práctica en los países desarrollados para el ejercicio profesional de los docentes de enseñanza secundaria?

Al iniciar un proceso de investigación, nos parece imprescindible indagar respecto de las experiencias que han ido desarrollando algunos países respecto del tema que nos ocupa: las competencias profesionales en el ámbito de la educación. En efecto, esta revisión teórica nos permitirá contar con algunos referentes para visualizar cuáles son las que, en el contexto chileno, podrían ser más pertinentes y necesarias.

- ¿Existe algún instrumento que nos permita recoger información sobre las percepciones, de profesores y alumnos de enseñanza media, respecto de las competencias que actualmente se están requiriendo para el ejercicio profesional docente en los liceos científicos – humanistas?

Al plantearnos esta pregunta consideramos un antecedente que nos parece fundamental, que en Chile ha sido muy complejo el inicio del proceso de evaluación de los docentes impulsado por el Ministerio de Educación. En este contexto, pensamos que si pretendemos obtener información de parte de los implicados, será necesario adecuar o construir un instrumento que los profesores de enseñanza media perciban como un aporte y no como una amenaza a su quehacer profesional.

- ¿Los docentes de los liceos científico – humanistas del país, perciben la necesidad de trabajar colaborativamente con sus colegas para ofrecer un mejor servicio a los alumnos que asisten a estos centros educativos?

Asumiendo el planteamiento de Hargreaves (1996) quien sostiene que el ejercicio profesional de los docentes se caracteriza por una marcada tendencia hacia el individualismo profesional, nos parece que al plantear esta cuestión, podremos recoger evidencias respecto de la forma en que se relacionan los docentes entre sí,

---

<sup>3</sup> Castro (2007: 108 – 109) sostiene: “La extrema estratificación social del sistema educacional reflejada en las distintas formas de dependencia administrativa al interior de las mismas con diferencias notables, es vista con preocupación en cuanto refleja la realidad socioeconómica del país. La estratificación del país se introdujo en el sistema educacional de la nación”.

además de visualizar en qué aspectos se encuentran más dispuestos a compartir sus experiencias.

- ¿Los docentes de enseñanza media tienen conciencia de la necesidad de implementar un proceso de formación continua tanto personal como colectivamente, para estar en condiciones asumir los desafíos que plantea la sociedad actual a los centros educativos?

Conscientes de los continuos cambios, producto de la revolución tecnológica en la que nos movemos, nos parece oportuno indagar las percepciones que los docentes tienen respecto del impacto que esta revolución tiene en el ámbito educativo y de las exigencias que podría estar planteando a su quehacer profesional.

### ***Objetivos de la investigación.***

#### *Objetivo general:*

Analizar las competencias que a juicio de los docentes de enseñanza media se estarían requiriendo para ofrecer un mejor servicio educativo a los preadolescentes y jóvenes que están accediendo a la enseñanza media.

#### *Objetivos específicos:*

- Elaborar un referente de competencias, a partir de las propuestas y experiencias que se están llevando a cabo en algunos países desarrollados o en vías de desarrollo.
- Construir – validar un instrumento que permita recoger las percepciones de los docentes y de los alumnos que culminan su proceso de enseñanza obligatoria, respecto de las competencias que actualmente se están requiriendo en los liceos del país.
- Analizar la manera en que los profesores perciben la formación inicial docente en relación a las exigencias que plantea el nuevo contexto socio – cultural.
- Examinar el modo en que los profesores de enseñanza media organizan el proceso de enseñanza para favorecer el aprendizaje de los alumnos.
- Indagar la manera en que los profesores de enseñanza media se relacionan para trabajar conjuntamente en el proceso de enseñanza – aprendizaje de sus alumnos.
- Analizar los procesos de formación continua – personal y colectiva – que se encuentran desarrollando los profesores de enseñanza media en sus liceos.

### ***Estructura de la investigación.***

En primer lugar, siguiendo la propuesta realizada por Hernández et al (2008), quienes sostienen que una vez planteado el problema de estudio – las preguntas de investigación y los objetivos, revisada la relevancia y factibilidad de la investigación –, el siguiente paso consiste en sustentar teóricamente el estudio. Ahora bien, a juicio de estos autores, esta elaboración del ‘marco teórico’ implica analizar y exponer los enfoques teóricos, las investigaciones y los antecedentes que en general se consideran válidos para el correcto encuadre del estudio.

Asumiendo esta necesidad, en la investigación que presentamos, hemos considerado oportuno entregar algunos datos que permitan contextualizar el fenómeno en estudio, es por ello que damos a conocer la manera en que se organiza el sistema educacional chileno (niveles, financiamiento, procesos de evaluación) y una caracterización de los profesores en ejercicio, para luego abordar específicamente el tema que nos ocupa: la formación inicial de los profesores de enseñanza media. En concreto, este marco teórico parte considerando a los profesores de enseñanza media como profesionales de la educación, apoyándonos en las aportaciones que se nos ofrecen desde la sociología del trabajo y especialmente desde un enfoque que poco a poco se ha ido introduciendo también al ámbito de la educación: el enfoque de competencias. Partiendo de esta base, recogemos el proceso que tanto en la teoría como en la práctica se ha ido desarrollando en algunos países que, directa e indirectamente, han servido de referentes al proceso implementado en Chile (Estados Unidos, Reino Unido, España). Finalmente, damos a conocer a grandes rasgos el proceso que se ha seguido en Chile respecto del tema de la formación inicial y continua de los docentes de enseñanza media, mostrando los desafíos que a la luz de las escasas investigaciones realizadas aún persisten en el mismo.

En segundo lugar, siguiendo los planteamientos de Hernández et al (2008: 158) quienes sostienen:

*“una vez definido el tipo de estudio a realizar y establecidas las hipótesis de investigación o los lineamientos para la investigación (si es que no se tienen hipótesis), el investigador debe concebir la manera práctica y concreta de responder a las preguntas de investigación. Esto implica seleccionar o desarrollar un diseño de investigación y aplicarlo al contexto particular de su estudio”.*

Asumiendo este planteamiento, en el diseño del estudio de campo que recoge los objetivos de la investigación, damos cuenta del tipo de estudio que desarrollamos, los liceos en los que nos interesa adentrarnos para recoger la información que nos puedan aportar: los directivos de los liceos; los profesores que intervienen directamente en el proceso de formación en la enseñanza media; y, los estudiantes que se encuentran culminando o han egresado de enseñanza media en los últimos cuatro años; por otra parte, damos cuenta de otras personas a las cuales acudimos para obtener información: formadores de los futuros profesores y personas que han trabajado directamente en la elaboración e implementación de políticas públicas en el sector de la educación. Con

esto quedan abiertas las puertas para buscar la forma en que se recogerá esta información que interesa para alcanzar los objetivos de esta investigación.

En tercer lugar, damos cuenta de los instrumentos que fueron proyectados para la recogida de información, específicamente: un *cuestionario* que busca acceder a la información que puedan aportar los profesores de enseñanza media; las *entrevistas* a través de las cuales se pretende indagar en profundidad entre las personas que han participado directamente en la elaboración de políticas educativas, formadores de futuros profesores, directivos de liceos y un par de profesores de enseñanza media destacados por su labor pedagógica; los *focus group*, a través del cual se quiere indagar la percepción de los estudiantes, que estaban culminando o habían egresado en los últimos cuatro años de la enseñanza media.

Ahora bien, como no encontramos un cuestionario que respondiera a los objetivos de ésta investigación, asumimos la tarea de elaborar un cuestionario, validarlo y analizar su confiabilidad. En este trabajo damos cuenta de todo este proceso de validación (jueces expertos, jueces que participan en el proceso de formación inicial docente y jueces que tienen la responsabilidad de gestionar centros educativos de enseñanza media) y de confiabilidad del instrumento (previa aplicación a una muestra de profesores de enseñanza media que trabajan en liceos municipales y particulares subvencionados de comunas diversas a las consideradas en este estudio).

En cuarto lugar, a partir de la información general requerida en el cuestionario, caracterizamos la muestra de todos aquellos que participaron respondiendo la encuesta elaborada: centro de educación superior en la que realizó el proceso de formación inicial docente; dependencia del liceo en que se desempeñan profesionalmente; comuna en que se ubica el liceo donde se desempeñan profesionalmente; años de ejercicio profesional docente; especialidad de formación docente. A continuación, delineamos algunas tendencias que emergen de las encuestas a partir de las cuatro categorías en las que se estructura el cuestionario: competencia técnica, metodológica, social y personal. Por último, realizamos un análisis de varianza unidireccional que entrega como resultado un valor conocido como '*razón F*' que nos permite comparar las variaciones en las puntuaciones que se producen entre los grupos que se comparan y las que se producen dentro de cada uno de los grupos.

En quinto lugar, a partir de la información recogida por medio de las entrevistas, organizamos éstas a partir de algunas categorías (conocimiento pedagógico del contenido a enseñar, didáctica empleada en el proceso de enseñanza – aprendizaje, trabajo en equipo, vinculación con el medio, responsabilidad profesional al asumir el quehacer pedagógico, formación continua e innovación y supervisión del quehacer pedagógico del profesor) y sus correspondientes dimensiones.

En sexto lugar, a partir de la información recogida por medio de los focus group y en sintonía con el proceso seguido con las entrevistas, organizamos éstos a partir de algunas categorías (conocimiento pedagógico del contenido a enseñar, didáctica

empleada en el proceso de enseñanza – aprendizaje, trabajo en equipo, responsabilidad profesional al asumir el quehacer pedagógico, formación continua e innovación) y sus correspondientes dimensiones.

En séptimo lugar, realizamos una triangulación que nos permitió contrastar la información recogida por medio de los cuestionarios, las entrevistas y los focus group. Este proceso lo realizamos considerando las competencias profesionales de los profesores de enseñanza media que recogimos en el capítulo dos del marco teórico – contextual y que son la base a partir de la cual elaboramos el cuestionario, la pauta de preguntas para la realización de las entrevistas y las preguntas problematizadoras que generaron el focus group.

En último lugar, presentamos las conclusiones que buscan recoger tanto el resultado del trabajo de campo como los aspectos teóricos trabajados en esta investigación. En concreto, las conclusiones se organizan a partir de los objetivos de investigación, organizando para ello toda la información que nos ha entregado cada uno de los instrumentos utilizados.

Junto a las conclusiones, tensionamos los resultados obtenidos con la fundamentación teórica – contextual recogida en los capítulos uno al cinco y damos a conocer unas propuestas que intentan recoger los desafíos que emergen del proceso de investigación.

En los anexos adjuntamos algunos documentos que vienen a profundizar o respaldar algunas de las opciones realizadas en la investigación.

## **MARCO TEÓRICO – CONTEXTUAL**

## **1. ORGANIZACIÓN DEL SISTEMA EDUCACIONAL CHILENO.**

La estructura de un sistema educacional se refiere a la forma en que éste se organiza en niveles, rutas o modalidades, ciclos y grados, incluyendo la distribución de aprendizajes obligatorios y optativos en ellos. Esta organización está diseñada en función de lograr los fines establecidos para el sistema o para cualquier nivel en particular. Las articulaciones entre esos niveles y con el resto del sistema, así como con la sociedad son constitutivos de la estructura.

Tal como lo reseña Aylwin (2003) esta organización del sistema educacional chileno es fruto de un proceso que se ha ido construyendo poco a poco. En efecto, este se inicia en el año 1920 cuando se dicta la 'Ley de Educación Primaria Obligatoria', la cual garantizaba que todo niño debía recibir enseñanza elemental o primera enseñanza, independiente de su origen social, económico o geográfico. Este gran impulso se ve fortalecido con una ley promulgada en el año 1929 en la que se establecía y garantizaba seis años de escolaridad para todos los chilenos. Este proceso iniciado en la década de los años 20 alcanza su máxima expresión en el año 1965, cuando por medio de una reforma educacional impulsada por el entonces presidente de la república se aumentó a ocho años la escolaridad básica obligatoria. Manteniendo esta organización de la educación básica en ocho años, en el año 2003 se da un nuevo paso al establecer como obligatorios los cuatro años de la enseñanza media. Por tanto, tenemos un sistema con una educación preescolar (no obligatoria) seguido de ocho años de enseñanza básica y cuatro de enseñanza media (obligatorios), todos requisitos previos para acceder a la educación superior.

Todos estos cambios, producto de las modificaciones legales relacionadas con el sistema educativo, es posible percibirlo en el número de personas que paulatinamente se han visto beneficiadas con los mismos. Sin embargo, cuando abordamos el tema del financiamiento nos damos cuenta de las desiguales posibilidades a las que se ven enfrentados los niños, preadolescentes y jóvenes dependiendo del tipo de escuela o liceo al que tienen posibilidades de acceder, cuestión que viene determinada por sus condiciones académicas, posibilidades económicas de sus padres y restricciones que plantean los mismos centros educativos a la hora de aceptar a sus alumnos. Junto a lo anterior, presentamos la manera en que se financian las instituciones de educación superior.

Por último, en este capítulo que tiene por objetivo contextualizar la realidad educacional chilena, mostramos el sistema de evaluación externo al que se ven sometidos los centros que imparten los ciclos o niveles de enseñanza obligatorios (básica y media), además de presentar la forma en que se 'regula' y evalúa a las instituciones de educación superior.

Los datos estadísticos que presentamos son los más recientes que el Ministerio de Educación ha dado a conocer.



## 1.1. Niveles del sistema educacional chileno.

### 1.1.1. Educación parvularia.

La educación parvularia es una etapa no obligatoria dentro del sistema educacional chileno, por lo cual queda a discreción de las familias y de las posibilidades económicas que éstas posean para poder acceder a este servicio educativo. En efecto, considerando el total de niños matriculados en esta etapa del sistema educativo podemos constatar lo insuficiente que resultan las plazas ofrecidas por el Ministerio de Educación, puesto que están lejos de ser siquiera el 50% del total. Por tanto, el servicio de la educación parvularia es ofrecido por una variedad de instituciones tanto públicas como privadas.

La distribución de los niños que asisten a los centros de enseñanza prebásica, de acuerdo a la información de que disponemos, es la que se indica en el cuadro N° 1.

Cuadro N° 1.  
Distribución de los párvulos  
según dependencia administrativa del jardín infantil.

<i>Dependencia del Establecimiento</i>	<b>2007</b>	<b>%</b>
Municipal	136.466	42.104 %
Particular Subvencionado	150.948	46.572 %
Particular pagado	36.702	11.323 %
<i>Total matriculados en parvularia</i>	<i>324.116</i>	<i>100 %</i>

Departamento de Estudios y Desarrollo  
MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2007)

Respecto de la educación parvularia, la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), en el artículo 7, plantea:

*“la educación parvularia es el nivel educativo que atiende integralmente a niños y niñas desde su nacimiento hasta su ingreso a la enseñanza básica, sin constituir antecedente obligatorio para ésta.”*

En el mismo artículo, de la LOCE, concluye dando a conocer cuáles son los objetivos que se persiguen en esta etapa del proceso educativo. En concreto, se afirma:

*“su propósito es favorecer de manera sistemática, oportuna y pertinente, aprendizajes relevantes y significativos en los párvulos, apoyando a la familia en su rol insustituible de primera educadora.”*

A pesar de no ser una etapa ‘obligatoria’ dentro del sistema educacional chileno, el Ministerio de Educación esta prestando especial atención a ésta etapa, considerando los desafíos asumidos en la reforma educacional, específicamente los temas de la calidad y equidad de la educación. Precisamente, éste es un acercamiento más a uno de los niveles del sistema – el parvulario – y a los factores que desde este nivel puedan, directa e indirectamente, estar influyendo en los bajos resultados obtenidos en las pruebas estandarizadas aplicadas a los alumnos en 4° – 8° año básico y 2° año medio. Los

resultados de esta investigación liderada por: Pacheco; Elacqua; Brunner et al. (2005) plantean que:

- La pobreza, la clase social, el bajo nivel educacional de los padres y los ambientes de vida poco alfabetizados, tienen decisiva influencia sobre la educación informal en el hogar, lo cual implica una preparación desfavorable de los niños para la educación formal. Cuestión ya recogida en una investigación anterior de Brunner y Elacqua (2003).
- La experiencia temprana de socialización resulta determinante para el desarrollo posterior de los niños. Se pierde un recurso humano importante cuando los niños no logran su potencial. Por tanto, la educación temprana y el cuidado de los niños serían claves para reducir el bajo nivel de rendimiento escolar.

A partir de lo anterior, ellos proponen cuatro ejes sobre los cuales deberían enfocarse las estrategias de desarrollo de este nivel de enseñanza: cobertura – equidad, calidad, institucionalidad y familia.

#### 1.1.2. Educación básica.

El nivel de educación básica es obligatorio dentro del sistema nacional de educación regular y comprende ocho grados de estudio (1º a 8º básico), desde los 6 a los 13 años de edad aproximadamente. Éste, a su vez, se divide en dos ciclos de cuatro años cada uno. En el primer ciclo (de 1º a 4º básico), se tratan los siguientes subsectores de aprendizaje: lenguaje y comunicación; matemáticas; comprensión del medio natural, social y cultural; educación tecnológica; educación artística; educación física y orientación; mientras que, en el segundo ciclo (de 5º a 8º año) se tratan los mismos subsectores de aprendizaje, agregando el subsector de idioma extranjero (inglés).

En el cuadro Nº 2 presentamos la distribución de los niños que asisten a este nivel del sistema escolar, indicando el número y el porcentaje que atiende cada uno de los centros educativos, considerando la dependencia de éstos.

*Cuadro Nº 2  
Distribución del alumnado de enseñanza básica  
según dependencia administrativa de la escuela*

<i><b>Dependencia del Establecimiento</b></i>	<b>2007</b>	<b>%</b>
Municipal	1.033.029	48.157 %
Particular Subvencionado	971.696	45.298 %
Particular pagado	140.174	6.534 %
Corporación	203	0.009 %
<i>Total matriculados en básica</i>	<i>2.145.102</i>	<i>100 %</i>

Departamento de Estudios y Desarrollo  
MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2007)

Respecto de este nivel, la LOCE en el artículo 12, plantea que los alumnos al egresar de octavo año de educación básica deben ser capaces de:

- a) *“Comprender la realidad en su dimensión personal, social, natural y trascendente, y desarrollar sus potencialidades físicas, afectivas e intelectuales de acuerdo a su edad;*
- b) *Pensar en forma creativa, original, reflexiva, rigurosa y crítica, y tener espíritu de iniciativa individual, de acuerdo a sus posibilidades;*
- c) *Desempeñarse en su vida de manera responsable, mediante una adecuada formación espiritual, moral y cívica de acuerdo a los valores propios de nuestra cultura;*
- d) *Participar en la vida de la comunidad consciente de sus deberes y derechos, y prepararse para ser ciudadanos, y*
- e) *Proseguir estudios de nivel medio, de acuerdo con sus aptitudes y expectativas”.*

En el artículo 13 de la LOCE, profundizando lo anterior, se establecen los requisitos mínimos de egreso de la enseñanza general básica. Requisitos que directa o indirectamente se transforman en desafíos para la acción docente. En concreto, estos requisitos son:

- a) *“Saber leer y escribir; expresarse correctamente en el idioma castellano en forma oral y escrita, y ser capaz de apreciar otros modos de comunicación;*
- b) *Dominar las operaciones aritméticas fundamentales y conocer los principios de las matemáticas básicas y sus nociones complementarias esenciales;*
- c) *Desarrollar su sentido patrio y conocer la historia y geografía de Chile con la profundidad que corresponde a este nivel;*
- d) *Conocer y practicar sus deberes y derechos respecto de la comunidad, en forma concreta y aplicada a la realidad que el educando y su familia viven;*
- e) *Conocer las nociones elementales de las ciencias naturales y sociales; comprender y valorar la importancia del medio ambiente;*
- f) *Tomar conciencia de la importancia de participar activamente en expresiones de la cultura relacionadas con el arte, la ciencia y la tecnología, y de obtener un desarrollo físico armónico”.*

### 1.1.3. Educación media.

La educación media, obligatoria<sup>4</sup> desde el año 2003, tiene una duración de cuatro años, para alumnos entre 14 y 17 años de edad aproximadamente. Esta etapa de formación se puede asumir en una de sus dos vertientes: científico – humanista o técnico – profesional.

Esta división tradicional entre científico – humanista y técnico – profesional, que dividía los cuatro años de la educación media, con estudiantes que comenzaban su especialización técnica a los 14 años, fue redefinida por una reforma del currículum en el año 1998. Específicamente, los cambios definidos por la nueva estructuración del currículum son:

---

<sup>4</sup> El 21 de mayo del año 2002, el Presidente de la República, en el inicio de la legislatura ordinaria del Congreso Nacional propuso, con las siguientes palabras, aumentar de 8 a 12 años la educación obligatoria: *“Mirando al Chile que se prepara para un mundo global, los chilenos tenemos que dar otro salto, tenemos que ser capaces de tener 12 años de educación obligatoria, cubriendo enteramente los niveles básico y medio. Este desafío representa un compromiso nacional con nuestra historia y con nuestros niños, niñas y jóvenes”.* Al año siguiente, 7 de mayo de 2003, el Congreso Pleno aprobó esta reforma a la constitución, incrementando en cuatro años el período de educación obligatoria. Cfr. BELLEÍ – FIABANE (2003: 9 – 10).

- Los dos primeros años de la enseñanza media (1º – 2º año medio) son de formación general e implican un currículum común para todos los alumnos, con independencia de la modalidad del establecimiento educacional al que asistan los alumnos ('científico – humanista' o 'técnico – profesional'). Esto significa, entre otras cosas, que se retrasa en dos años la decisión vocacional que antes de la reforma los alumnos debían obligadamente realizar al finalizar el octavo año de enseñanza básica (alrededor de los trece años de edad).
- Los dos últimos años de la enseñanza media (3º – 4º año medio), en ambas modalidades, tienen un currículum que combina 'formación general' con 'formación diferenciada'. La combinación es de mayor tiempo para la 'formación general' en la modalidad 'científico – humanista' (aproximadamente dos tercios del total del tiempo). A su vez, en la modalidad 'técnico – profesional' sucede exactamente a la inversa, pues se dedica aproximadamente dos tercios del total del tiempo a la formación diferenciada. Es importante señalar que, en ambas modalidades, se conserva un núcleo común mínimo, correspondiente a los siguientes subsectores de aprendizaje: lengua castellana y comunicación; matemáticas; historia y ciencias sociales; idioma extranjero (inglés).
- La formación diferenciada en la modalidad 'científico – humanista' se basa en la necesidad de atender las aptitudes e intereses personales de los alumnos. Concretamente supone que los alumnos tienen la opción de dedicar más tiempo a una combinación de asignaturas que sean de su interés, considerando sus proyecciones en futuros estudios superiores o post – secundarios. En efecto, en estas asignaturas del plan diferenciado, el alumno, tendrá la posibilidad de abordar en mayor profundidad determinadas temáticas.<sup>5</sup>
- La formación diferenciada en la modalidad 'técnico – profesional' se organiza en 46 especialidades correspondientes a catorce sectores económicos o familias de ocupaciones.<sup>6</sup> Las nuevas especialidades se ofrecen sobre la base de una formación general y, orientada en sus contenidos específicos y prácticas, a preparar para una vida de trabajo en un sector ocupacional, más que para un puesto de trabajo. La definición de los perfiles de egreso de los alumnos de tales especialidades provienen de un trabajo conjunto entre los representantes de los sectores empresariales y de los responsables de esta área a nivel del Ministerio de educación.

---

<sup>5</sup> De acuerdo a la LOCE es el MINEDUC quien define el marco curricular para cada una de las asignaturas, tanto del plan común como del diferenciado, estableciendo los correspondientes 'objetivos fundamentales' y 'contenidos mínimos obligatorios'. A los establecimientos les corresponderá, por su parte, establecer qué y cuántos canales u opciones diferenciadas ofrecer a sus alumnos.

<sup>6</sup> Con anterioridad a la reforma curricular del año 1998 existía una oferta educacional, en la modalidad técnico – profesional, que ofrecía aproximadamente cuatrocientas especialidades.

En el cuadro N° 3 presentamos la distribución del alumnado matriculado en la enseñanza media, considerando el tipo de centro al que asisten y la dependencia de éstos.

**Cuadro N° 3**  
*Distribución del alumnado de enseñanza media  
según dependencia administrativa del liceo*

<i>Dependencia del Establecimiento</i>	<i>Liceo H – C</i>	<i>Escuela T – P</i>	<i>Total</i>	<i>%</i>
Municipal	263.933	176.847	440.780	42.658 %
Particular Subvencionado	298.370	163.905	462.275	44.738 %
Particular pagado	74.351	32	74.383	7.198 %
Corporación	7.710	48.137	55.847	5.404 %
<i>Total alumnos en media.</i>	<i>644.364</i>	<i>388.921</i>	<i>1.033.285</i>	<i>100 %</i>

Departamento de Estudios y Desarrollo  
MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2007)

Al igual que en los demás niveles del sistema educativo, la base de la propuesta de la enseñanza media está en lo que se establece en la LOCE, específicamente en el artículo 14 en donde se establece que los objetivos generales de esta etapa son:

- a) *“Desarrollar sus capacidades intelectuales, afectivas y físicas basadas en valores espirituales, éticos y cívicos que le permitan dar una dirección responsable a su vida, tanto en el orden espiritual como material y que le faculten para participar permanentemente en su propia educación;*
- b) *Desarrollar su capacidad de pensar libre y reflexivamente y juzgar, decidir y emprender actividades por sí mismo;*
- c) *Comprender el mundo en que vive y lograr su integración en él;*
- d) *Conocer y apreciar nuestro legado histórico cultural y conocer la realidad nacional e internacional;*
- e) *Proseguir estudios o desarrollar actividades de acuerdo con sus aptitudes y expectativas”.*

En el artículo 15 de la LOCE se establecen los requisitos mínimos de egreso para todos los alumnos de la enseñanza media obligatoria. En concreto, estos requisitos son:

- a) *“Adquirir y valorar el conocimiento de la filosofía, de las ciencias, de las letras, de las artes y de la tecnología, con la profundidad que corresponda a este nivel, desarrollando aptitudes para actuar constructivamente en el desarrollo del bienestar del hombre;*
- b) *Adquirir las habilidades necesarias para usar adecuadamente el lenguaje oral y escrito y apreciar la comunicación en las expresiones del lenguaje;*
- c) *Adquirir los conocimientos que le permitan apreciar las proyecciones de la ciencia y tecnología moderna;*
- d) *Conocer y apreciar el medio natural como un ambiente dinámico y esencial para el desarrollo de la vida humana;*
- e) *Conocer y comprender el desarrollo histórico y los valores y tradiciones nacionales que le permitan participar activamente en los proyectos de desarrollo del país;*
- f) *Desarrollar la creatividad y la habilidad para apreciar los valores expresivos de la comunicación estética en las diversas manifestaciones culturales;*
- g) *Lograr un desarrollo físico armónico para desempeñarse adecuadamente en la vida;*

h) *Adquirir la motivación y preparación necesaria que le faciliten su desarrollo personal*".

#### 1.1.4. Educación superior.

Una vez terminado el cuarto año de enseñanza media, en cualquiera de sus dos modalidades (científico humanista o técnico – profesional) los alumnos están en condiciones – siempre y cuando cumplan con los requisitos establecidos por las instituciones de educación superior<sup>7</sup> – de iniciar el proceso de formación profesional en una institución de educación superior. La LOCE establece los requisitos para el reconocimiento oficial<sup>8</sup> de las instituciones de este nivel y señala que el estado reconoce oficialmente cuatro tipos de instituciones de enseñanza superior: universidades, institutos profesionales, centros de formación técnica, instituciones de formación del personal de las Fuerzas Armadas y de Orden.

En el cuadro N° 4 presentamos la distribución de los estudiantes que asisten a las diversas instituciones de educación superior, exceptuando aquellas que acogen al personal de las Fuerzas Armadas y de Orden.

*Cuadro N° 4  
Distribución de los estudiantes de educación superior  
según tipo de institución de educación superior.*

<i>Tipo de institución</i>				<i>N° total de estudiantes</i>	<i>% del total</i>
<i>Universidad</i>	Dependencia	N° alumnos	% universitarios	509.523	<b>67.617 %</b>
	Consejo de rectores	287.747	56.47 %		
	Privadas	221.776	43.52 %		
<i>Institutos Profesionales</i>				156.912	<b>20.823 %</b>
<i>Centros de Formación Técnica</i>				87.108	<b>11.559 %</b>
<b><i>Total estudiantes en educación superior</i></b>				<b>753.543</b>	<b>100 %</b>

División de Educación Superior  
MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2007)

<sup>7</sup> El primer requisito para acceder a la Educación Superior es rendir la Prueba de Selección Universitaria (PSU) y, tener un puntaje superior a 450 puntos (mínimo para postular); y, en segundo lugar, contar con los medios económicos necesarios (o una beca) para solventar los gastos que implica abordar estudios superiores que no cuentan con una subvención del Estado.

<sup>8</sup> Este proceso de reconocimiento oficial se conoce con el nombre de licenciamiento – acreditación, según la LOCE – que realiza el 'Consejo Superior de Educación'. Este es un proceso de supervisión integral obligatorio para las instituciones nuevas y que tiene una duración determinada. Se inicia con la aprobación del proyecto institucional de universidad o instituto profesional que sea presentado y de las carreras que la institución espera impartir, y continúa con un proceso de verificación que permite evaluar su avance y concreción durante un periodo de tiempo establecido por la ley, para finalmente concluir en una evaluación por parte del Consejo acerca de la capacidad de autonomía que ha logrado desarrollar

#### 1.1.4.1. Universidades.

Las universidades imparten carreras que contemplan como mínimo cuatro años de formación, otorgando títulos profesionales y toda clase de grados académicos, especialmente los de: licenciatura, magíster y doctorado.

En la actualidad en Chile podemos distinguir dos grupos de universidades: las pertenecientes al Consejo de Rectores y las universidades privadas que comenzaron a surgir a partir del año 1980.

##### 1.1.4.1.1. Universidades pertenecientes al Consejo de Rectores.

Hasta el año 1980, el Consejo de Rectores estaba conformado por las ocho universidades que existían en el país en ese momento, éstas eran: U. de Chile, Pontificia Universidad Católica de Chile, U. de Concepción, U. Católica de Valparaíso (actual Pontificia Universidad Católica de Valparaíso), U. Técnica Federico Santa María, U. Técnica del Estado (actual Universidad de Santiago de Chile), U. Austral de Chile; U. del Norte (actual Universidad Católica del Norte).

Ahora bien, es precisamente en diciembre de 1980 cuando se dicta un decreto ley<sup>9</sup> mediante el cual se hacen desaparecer las sedes regionales de las dos universidades estatales existentes a esa fecha, a saber: Universidad de Chile y Universidad Técnica del Estado (actual Universidad de Santiago de Chile), y sobre la base de éstas se crean instituciones que, junto a las sedes de la Pontificia Universidad Católica de Chile, se conocen como universidades regionales y/o derivadas.<sup>10</sup> Asimismo, esta nueva legislación permitió la creación de universidades privadas, que deben constituirse como personas jurídicas de derecho privado sin fines de lucro y que no están adscritas al Consejo de Rectores, dando origen a una gran expansión del Sistema Universitario Nacional

---

<sup>9</sup> Decreto Ley número 3.541.

<sup>10</sup> En la actualidad, el Consejo de Rectores está integrado por 25 universidades, de las cuales:

- En la zona norte se ubican seis universidades: U. Arturo Prat; U. de Tarapacá; U. de Antofagasta; U. Católica del Norte; U. de Atacama; U. de La Serena.
- En la zona centro sur se ubican cinco universidades: U. de Talca; U. Católica del Maule; U. de Concepción; U. del Bío Bío; U. Católica de la Santísima Concepción.
- En la zona sur Austral se ubican cinco universidades: U. de la Frontera; U. Católica de Temuco; U. Austral de Chile; U. de los Lagos; U. de Magallanes.
- En la zona centro, específicamente en la quinta región, se ubican cuatro universidades: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso; U. Técnica Federico Santa María; U. de Valparaíso; U. de Playa Ancha de Ciencias de la educación.
- En la zona centro, específicamente en Santiago – región metropolitana – se ubican cinco universidades: U. de Chile; Pontificia Universidad Católica de Chile; U. de Santiago de Chile; U. Metropolitana de Ciencias de la educación; U. Tecnológica Metropolitana.

#### 1.1.4.1.2. *Universidades Privadas.*

En la actualidad las universidades privadas son treinta y seis distribuidas a lo largo del país y que se suman a las veinticinco universidades pertenecientes al consejo de rectores.<sup>11</sup>

#### 1.1.4.2. *Institutos profesionales.*

Los 'institutos profesionales' imparten carreras técnicas de nivel superior, que no requieren el grado académico de licenciatura. En general, son procesos que contemplan hasta cuatro años de formación.

Los institutos profesionales que no sean creados por ley deberán organizarse como personas jurídicas de derecho privado, con o sin fines de lucro. Para obtener el reconocimiento oficial los institutos profesionales deben entregar al Ministerio de Educación una copia debidamente autorizada del instrumento constitutivo de la persona jurídica organizadora del instituto, y no tener objeciones pendientes al respecto por parte del Ministerio de Educación. Luego, al igual que las universidades, deben obtener del Consejo Superior de Educación dentro de un año desde la obtención de la personalidad jurídica la aprobación de su proyecto institucional y de a lo menos una de las carreras profesionales que pretendan ofrecer. Una vez cumplido lo anterior, el reconocimiento oficial también se otorga por decreto del Ministerio de Educación.

#### 1.1.4.3. *Centros de Formación Técnica.*

Los 'centros de formación técnica' imparten carreras técnicas, de nivel superior, que contemplan aproximadamente dos años de formación. Éstos centros son reconocidos oficialmente a través de un procedimiento análogo al de los institutos profesionales, sólo que la aprobación de su proyecto institucional corresponde directamente al Ministerio de Educación y no al Consejo Superior de Educación.

#### 1.1.4.4. *Instituciones de formación del personal de las Fuerzas Armadas y de Orden.*

Estas instituciones de educación superior se encargan de la preparación académica del personal que está directamente relacionado con las instituciones de las Fuerzas Armadas y de Orden en Chile.<sup>12</sup>

---

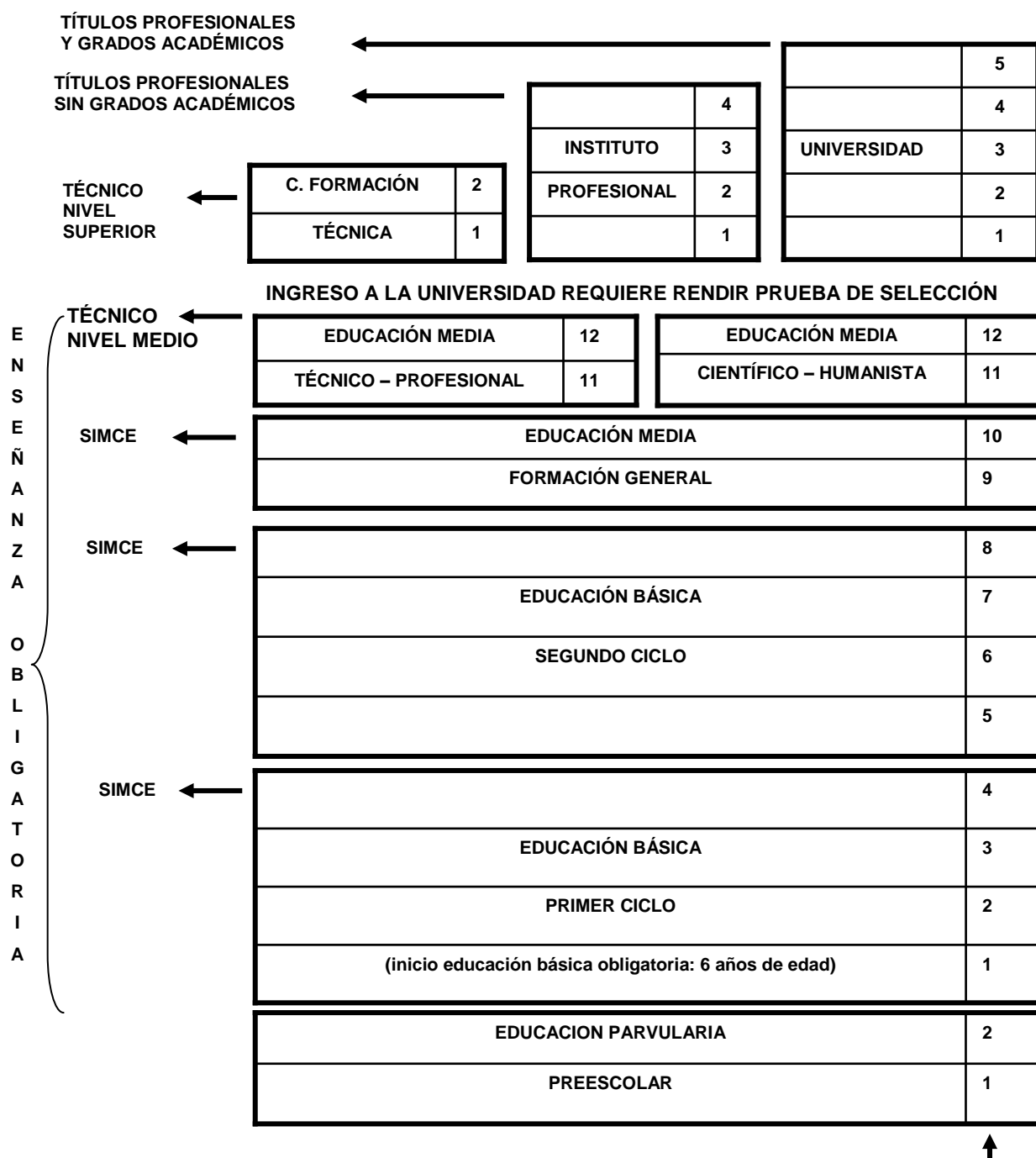
<sup>11</sup> Las universidades privadas son actualmente las siguientes: U. Academia de Humanismo Cristiano; U. Adolfo Ibañez; U. Adventista de Chile; U. Alberto Hurtado; U. Autónoma de Chile; U. Bernardo O'Higgins; U. Bolivariana; U. Católica Silva Henríquez; U. Central de Chile; U. Chileno – Británica de Cultura; U. de Aconcagua; U. de Artes y Ciencias Sociales; U. de Artes, Ciencias y Comunicación; U. de Ciencias de la Informática; U. de las Américas; U. de los Andes; U. de Rancagua; U. de Viña del Mar; U. del Desarrollo; U. del Mar; U. del Pacífico; U. Diego Portales; U. Finis Terrae; U. Gabriela Mistral; Universidad Iberoamericana de Ciencias y Tecnología; U. Internacional SEK; U. la República; U. Mariano Egaña; U. Marítima de Chile; U. Mayor; U. Miguel de Cervantes; U. Nacional Andrés Bello; U. Regional San Marcos; U. San Sebastián; U. Santo Tomás; U. Tecnológica de Chile.

<sup>12</sup> Las instituciones que entran en esta categoría son: Academia nacional de estudios políticos y estratégicos; Academias de guerra y politécnicas; Escuelas de armas y especialidades de las fuerzas armadas; Escuela técnica aeronáutica de la dirección general de aeronáutica civil; Academia de ciencias policiales de carabineros de Chile; Escuelas matrices de oficiales de las fuerzas armadas; Escuela de carabineros y escuela de suboficiales de carabineros, y Escuela de investigaciones policiales e Instituto Superior de la policía de investigaciones de Chile.



La LOCE establece que estas instituciones de educación superior se registrarán en cuanto a su creación, funcionamiento y planes de estudios, por sus respectivos reglamentos orgánicos y de funcionamiento y que se relacionarán con el Estado a través del Ministerio de Defensa Nacional. Por tanto, éstas son concebidas de una forma diversa a las demás instituciones de educación superior antes mencionadas.

Cuadro N° 5  
Estructura del sistema educacional chileno.



Actualmente, cuando se tramita la promulgación de la ‘Ley General de Educación’ que viene a reemplazar a la actual ‘Ley Orgánica Constitucional de Educación’ han aparecido algunas voces invitando a revisar la estructura por niveles del sistema educacional chileno. Una de esas voces es la de Cox (2007: 91) quien sostiene:

*“la estructura vigente – ocho años de educación básica y cuatro de educación media – presenta rasgos de discrepancia con los requerimientos formativos actuales de adolescentes y jóvenes y con el patrón internacional predominante al respecto, así como es incoherente con otras dimensiones de la educación”.*

Sin embargo, como decía al inicio, éste es un tema que con seguridad se zanjará con la promulgación de la ‘Ley General de Educación’, teniendo la mirada puesta en los nuevos desafíos a los que se verán expuestos los jóvenes al egresar de todo el proceso de educación obligatoria.

### **1.2. Matrícula de acuerdo al nivel de educación.**

Uno de los desafíos asumidos por el gobierno de Chile, entre los años 1970 – 1990, fue el referido al tema de la cobertura del sistema escolar, es decir, crear las escuelas y/o liceos suficientes para ofrecer a todos el acceso al sistema educativo. En general, esta política se ha mantenido en el tiempo, pero poniendo el acento, desde el año 1996 con la implementación de la reforma educacional, en los temas de la calidad y equidad del servicio educativo.

Como veremos, en el cuadro Nº 6 mostramos – en cifras – el proceso que se ha venido desarrollando en Chile en cada uno de los niveles del sistema educacional (prebásica, básica, media y superior) en los últimos 15 años – recalcando que el desafío de la cobertura se ha ido asumiendo decididamente en todos los niveles del sistema educacional; el segundo desafío referido al tema de la calidad y equidad lo abordaremos en los siguientes puntos de este trabajo de investigación.

*Cuadro Nº 6  
Progresión de la matrícula  
según los diversos niveles de educación.*

<b>Año</b>	<b>Prebásica</b>	<b>Básica</b>	<b>Media</b>	<b>Superior</b>
1990	231.016	2.022.917	719.819	245.408
1995	284.710	2.177.479	688.440	337.598
2000	277.361	2.408.202	822.946	435.597
2005	301.177	2.321.684	1.029.366	653.119
2007	324.116	2.145.102	1.033.285	753.543

Departamento de Estudios y Desarrollo – División de Educación Superior.  
MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2007)

Un informe de PREAL (2006) – que analiza el estado de avance de las Reformas Educativas implementadas en los diversos países de América Latina – reconoce que en general, los gobiernos han realizado una mayor inversión en el sector educativo, logrando

la inclusión de un mayor número de niños en el sistema escolar, a la vez que éstos mismos alumnos han logrado terminar la educación básica y media. Sin embargo, también reconoce que, en general, en los países de la región, no se ha logrado casi ningún progreso en el mejoramiento del aprendizaje y en la reducción de la desigualdad en sus escuelas<sup>13</sup>. Específicamente para el caso de Chile, esta cuestión la abordaremos en el punto cuarto de esta sección del marco teórico.

### **1.3. Financiamiento de las instituciones educativas.**

#### *1.3.1. Respecto de las instituciones de enseñanza básica y media.*

Históricamente, el sistema escolar chileno tuvo un carácter muy centralizado, en el sentido que el Estado cumplía un rol fundamental en su prestación, así como en la determinación de sus orientaciones y metas. Sin embargo, a inicios de 1980, durante el régimen militar, esta tradición se rompió abruptamente con la aplicación de una reforma educacional descentralizadora y privatizadora. En ese marco, el Estado pasó a tener un rol subsidiario, siendo el mercado el principal ente regulador de las actividades en el ámbito educacional.

A partir de esta reforma acontecieron tres situaciones importantes:

- Se descentralizó su administración.
- Se cambió la modalidad de financiamiento.
- Se promovió la adecuación del currículo nacional a las diferentes realidades.

Estas orientaciones – especialmente la segunda – eran plenamente coherentes con el modelo económico neoliberal vigente, que promovía el desarrollo de la iniciativa privada, la competencia y el lucro. Como plantea Viola Espínola (1991: 337) al referirse al proceso de descentralización del que fue objeto el sistema escolar chileno plantea:

*“como marco regulador prevalece el esquema neoliberal, el que en el caso de la reforma chilena se expresa en una abierta descalificación de la capacidad administrativa del Estado y en una confianza casi ciega en el sector privado”.*

En efecto, los cambios que introdujo la reforma pretendieron hacer más eficiente y racional la administración estatal en educación, especialmente en lo relativo al manejo de los recursos económicos. En este sentido, se planteó que el Estado era excesivamente burocrático e ineficiente y que, por lo tanto, requería desligarse de sus funciones tradicionales en el plano educativo. No obstante, mirado a la distancia, se observan propósitos más de fondo, relacionados principalmente con tres aspectos: entregar la regulación de la educación a los mecanismos de mercado, en conformidad con las

---

<sup>13</sup> A este respecto nos parecen oportunas las palabras de Dubet (2005: 28) quien refiriéndose a la situación francesa sostiene: *“Las investigaciones sociológicas han puesto en evidencia cierto número de efectos y de mecanismos que ‘alteran’ la competencia encargada de revelar solamente el mérito de los alumnos. La oferta está lejos de ser igual, homogénea y, de manera general, la escuela trata menos bien a los niños menos favorecidos. El mapa escolar registra las desigualdades sociales, y sus restricciones son más rígidas para los pobres, encerrados en establecimientos ‘ghettos’ donde la concentración de alumnos relativamente débiles debilita aún más el nivel general y reduce las oportunidades de éxito, incluso las de los buenos alumnos...”*

orientaciones del modelo económico neoliberal; disminuir el gasto en educación; debilitar a las organizaciones de los trabajadores, quienes con esta reforma dejaron de ser funcionarios del Estado. Por tanto, el objetivo de mejorar la calidad de la educación quedó supeditado al logro de una mayor eficiencia administrativa, a la atracción de recursos desde el sector privado y a la competencia “desigual” entre establecimientos educacionales.

Específicamente, la aplicación de esta Reforma tuvo los siguientes efectos directos:

- *La descentralización administrativa:* ésta se relaciona con el traspaso de los establecimientos educacionales, tanto de enseñanza básica como de enseñanza media, desde el Ministerio de Educación a las municipalidades. En esta lógica, el Ministerio abandona sus funciones históricas (financieras, administrativas, pedagógicas), para asumir tareas más vinculadas a la supervisión, control y evaluación de programas, planes y proyectos.

Producto de este proceso, los municipios debieron asumir nuevas funciones y responsabilidades; sin embargo, la mayoría de ellos carecía de las capacidades técnicas y administrativas para manejar eficientemente los desafíos que implicaban los cambios. Por esta razón se produjeron diversos problemas, entre ellos, dificultades en el manejo de la planta de profesionales, de empleados y en la utilización de los recursos financieros.

- *El financiamiento vía subvención por alumno:* éste es un mecanismo de asignación proporcional a la asistencia mensual de alumnos a los establecimientos escolares<sup>14</sup>. De este modo, las escuelas entraron en competencia por atraer alumnos, situación que, según los precursores de la reforma, contribuiría a la eficiencia interna del sistema. No obstante, este objetivo sólo se cumplió parcialmente. Las familias más favorecidas fueron aquellas que tuvieron acceso a información privilegiada respecto de la oferta educativa que se estaba entregando y a las condiciones económicas y pedagógicas existentes en el sistema escolar.
- *La consolidación de la selección de alumnos,* que para los establecimientos educacionales significaba comenzar a ‘asegurarse’ el financiamiento por parte del Estado. Este proceso de selección queda establecido legalmente en la LOCE, que concretamente en el artículo 11 plantea algunos criterios para su aplicación:

*“Los procesos de selección de alumnos deberán ser objetivos y transparentes, asegurando el respeto a la dignidad de los alumnos, alumnas y sus familias, de*

---

<sup>14</sup> De acuerdo al análisis de Cristian Cox (2003: 25), Chile fue el primer sistema educacional en el mundo que a escala nacional adoptó el sistema de ‘voucher’ propugnado en 1955 por Milton Friedman. Conviene considerar que aún hoy su conveniencia sigue siendo uno de los objetos de debate en la política de educación en Estados Unidos, donde no ha sido adoptado sino a escala local dentro de algunos estados.

*conformidad con las garantías establecidas en la Constitución y en los tratados suscritos y ratificados por Chile.*

*Al momento de la convocatoria, el sostenedor del establecimiento deberá informar: número de vacantes ofrecidas en cada nivel; criterios generales de selección; plazo de postulación y fecha de publicación de los resultados; requisitos de los postulantes, antecedentes y documentación a presentar; tipos de pruebas a las que serán sometidos los postulantes; por último, monto y condiciones del cobro por participar en el proceso.*

*Una vez realizada la selección, el establecimiento publicará en un lugar visible la lista de los seleccionados. A quienes no resulten seleccionados o a sus apoderados, cuando lo soliciten, deberá entregárseles un informe con los resultados de sus pruebas firmado por el encargado del proceso de selección del establecimiento.”*

Ahora bien, en términos de relaciones administrativas y de financiamiento, las categorías institucionales del sistema escolar, creadas por la reforma de 1981, son las siguientes:

- *Escuelas municipales*, estas son administradas por las 341 municipalidades del país mediante: Departamentos Administrativos de Educación Municipalizada (DAEM) o Corporaciones Municipales.

Los Departamentos Administrativos (de los cuales hay 288) responden directamente al alcalde y están sujetos a reglas más rígidas con respecto al manejo de personal.

Las Corporaciones Municipales (con un total de 53) son gobernadas por reglas menos estrictas con respecto a la contratación de personal y el uso de recursos. El ochenta por ciento de las municipalidades administra la educación a través de DAEM.

- *Escuelas privadas subvencionadas*, estas son financiadas por medio de un subsidio o subvención pública basada en la asistencia por alumno.
- *Escuelas privadas pagadas*, estas no reciben subvenciones del gobierno y operan totalmente con las contribuciones de los padres.
- *Corporaciones*, corresponden a establecimientos de enseñanza media técnico – profesional administrados por corporaciones empresariales con financiamiento fiscal especialmente establecido para este propósito (no se trata de un subsidio por alumno).

A partir de esta nueva modalidad de administración de los establecimientos educacionales, Pablo González (2003) sostiene que, si bien todos los establecimientos

municipales y los particulares subvencionados tienen derecho a la misma subvención estatal por nivel y modalidad de enseñanza, por alumno que asiste a clases, existen importantes diferencias de recursos a los que cada uno puede acceder, que es importante considerar:

- Se permite el cobro a las familias en los establecimientos municipales de enseñanza media y en los establecimientos particulares a través del sistema de financiamiento compartido.
- Los establecimientos municipales pueden ser financiados a través del presupuesto del municipio y en sus proyectos de infraestructura por fuentes regionales (Fondo Nacional de Desarrollo Regional y Fondo de Infraestructura Educativa).
- Programas del Ministerio de Educación que no discriminan por dependencia, y todos los establecimientos subvencionados y corporaciones educacionales pueden acceder a recursos de empresas a través de la ley de donaciones con fines educacionales.

Con el objeto de permitir una visión general de lo que ha significado, en el tiempo, este proceso de descentralización, en el cuadro N° 7 se muestra el tamaño relativo de las categorías mencionadas, en términos de matrículas y su evolución en los últimos quince años. En él podremos observar como la educación ofrecida por el Estado, a través de las municipalidades, ha venido perdiendo progresivamente matrícula de alumnos, los cuales han ido emigrando hacia los centros educativos administrados por privados que reciben subvención del Estado.

*Cuadro N° 7  
Progresión de la prestación del servicio educativo  
considerando la dependencia del centro educativo.*

	<b>1990</b>	<b>1995</b>	<b>2000</b>	<b>2005</b>	<b>2007</b>
Educación municipal	57.8 %	56.7 %	53.7 %	49.4 %	44.9 %
Educación privada, subvencionada	32.4 %	32.5 %	35.8 %	42.0 %	46.5 %
Educación privada, pagada	7.9 %	9.2 %	8.9 %	7.1 %	6.9 %
Corporaciones	1.9 %	1.6 %	1.6 %	1.5 %	1.5 %

Departamento de Estudios y Desarrollo  
MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2007)

### *1.3.2. Respecto de las instituciones de educación superior.*

En la lógica de un Estado que ha abierto las puertas del mercado en el sector de la educación, considero importante abordar brevemente la forma en que éste se compromete financieramente con las personas que proyectan realizar estudios superiores en el país.

Siguiendo un estudio de Aedo (2005) podemos sostener que respecto de los recursos destinados al financiamiento de la educación superior<sup>15</sup>, Chile destina aproximadamente el 0,7% del PIB en esta etapa del sistema educativo. Ahora bien, reconociendo que el Estado ha ido aumentando de manera importante el valor absoluto de sus aportes a la educación superior – en el período ubicado entre los años 1990 y el 2003 – este aporte fiscal ha crecido alrededor de un 117% en términos reales. Sin embargo, dado que el aporte fiscal total a educación se ha incrementado en el mismo período en un 246%, la participación de la educación superior en el total del aporte a educación contemplado en la Ley de Presupuesto, ha disminuido desde un 18,6% en el año 1990 a un 11,5% en el año 2003.

En un análisis reciente, Cáceres (2008) concluye que la evolución del financiamiento público a las instituciones de educación superior muestra que la prioridad durante la última década fue el financiamiento según resultados esperados, considerando que se habría privilegiado el crecimiento de fondos concursables en un 98% real entre el año 1997 – 2007. Este autor (2008: 177) afirma:

*“Los aportes basales no fueron prioridad, pues aumentaron en igual período a una tasa de alrededor un 1,5 % real anual, lo cual es inferior al crecimiento del gasto público y del PIB, disminuyendo la participación del AFD [aporte fiscal directo] como porcentaje de ambos indicadores”.*

A partir de lo anterior, podemos sostener que el financiamiento a las instituciones de educación superior no ha sido prioritario; en este contexto, es conveniente precisar que se ha privilegiado el crecimiento de los fondos concursables según desempeño por sobre los aportes fiscales (directos e indirectos), cuestión que está en sintonía con la opción de mercado realizada por el Estado en materia educativa.

#### **1.4. Caracterización de los profesores en ejercicio.**

##### **1.4.1. Según dependencia administrativa del liceo en que trabajan.**

Los profesores que actualmente ejercen en el sistema escolar chileno, según datos otorgados por el Ministerio de Educación, son 174.882, los que se distribuyen como muestra el recuadro N° 8. Específicamente, este nos muestra que el 46.93 % de los docentes ejercen en escuelas y liceos municipales; el 40.43 % de los docentes ejercen en escuelas y liceos particulares subvencionados; el 11,21 % de los docentes ejercen en escuelas y liceos particulares pagados; y, el 1,4 % de los docentes ejercen en escuelas y liceos administrados por corporaciones educacionales.

---

<sup>15</sup> El aporte del Estado a la educación superior se canaliza a través de tres modalidades: *Aporte Fiscal Directo (AFD)*, son los recursos estatales que se destinan directamente a las universidades pertenecientes al ‘Consejo de Rectores’, siguiendo un criterio básicamente histórico; *Aporte Fiscal Indirecto (AFI)*, son los recursos que se entregan a las ‘instituciones de educación superior’ por cada alumno – que se encuentran dentro de los 27.500 mejores puntajes PSU – que logran ‘matricular’; *Ayudas Estudiantiles*, conformadas por el crédito universitario y diversas becas para aranceles.

Un dato importante que nos muestra este recuadro es que del total de los profesores en ejercicio, el 71,08 % son mujeres y sólo un 28,91 % son varones.

Por último, en este recuadro recogemos los datos que dicen relación con los profesores que ejercen en la región metropolitana, población en medio de la cual realizamos esta investigación y, en la que ejerce el 36.16 % del total de profesores del país.

*Cuadro N° 8*  
*Profesores en ejercicio en el sistema educacional chileno.*

Región	Sexo	Dependencia Administrativa				
		Total	Municipal	Particular Subvencionada	Particular Pagada	Corporaciones
Total	Total	174.882	82.087	70.716	19.620	2.459
	Hombres	50.561	25.058	19.160	4.989	1.354
	Mujeres	124.321	57.029	51.556	14.631	1.105
R.M.	Total	63.253	19.981	30.379	11.675	1.218
	Hombres	16.769	5.322	8.011	2.802	634
	Mujeres	46.484	14.659	22.368	8.873	584

Departamento de Estudios y Desarrollo, División de Planificación y Presupuesto.  
MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2007).

#### 1.4.2. Según posesión de un título profesional.

Los profesores que actualmente cuentan con el título profesional, que los habilita para ejercer la profesión, es de 159.425. De ellos, el 35.67 % ejerce en la región metropolitana.

En el recuadro N° 9 se nos muestra que del total de profesores titulados: el 12.5 % corresponde a la educación parvularia; 6.12 % pertenece a la educación diferencial; el 48,28 % corresponde a la educación básica; y, el 33.08 % corresponde a la educación media, que es el objeto de estudio en esta investigación.

Por último, en este recuadro recogemos los datos que dicen relación con los profesores de enseñanza media que cuentan con el título profesional y que ejercen la docencia en la región metropolitana y, que se transforman en la población en medio de la cual realizamos esta investigación. Del total de profesores titulados, los de enseñanza media que ejercen en la región metropolitana equivalen al 35.98 % del total.



*Cuadro N° 9*  
*Profesores en ejercicio en el sistema educacional chileno*  
*según el nivel en que ejercen.*

Tipo de Título	Sexo	Región	
		Total	Región Metropolitana
Total	<b>Total</b>	<b>159.425</b>	<b>56.878</b>
	Hombres	43.162	13.849
	Mujeres	116.263	43.029
Educación Parvularia	<i>Total</i>	<i>19.934</i>	<i>7.656</i>
	Hombres	1.134	454
	Mujeres	18.800	7.202
Educación Diferencial	<i>Total</i>	<i>9.770</i>	<i>4.067</i>
	Hombres	529	221
	Mujeres	9.241	3.846
Educación Básica	<i>Total</i>	<i>76.971</i>	<i>24.687</i>
	Hombres	19.251	4.786
	Mujeres	57.720	19.901
Educación Media	<i>Total</i>	<i>52.750</i>	<i>20.468</i>
	Hombres	22.248	8.388
	Mujeres	30.502	12.080

Departamento de Estudios y Desarrollo, División de Planificación y Presupuesto.  
 MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2007).

#### 1.4.3. De acuerdo a la especialidad de los profesores de enseñanza media.

Considerando la especialidad de los profesores de enseñanza media, nos encontramos con cinco disciplinas que, en conjunto, agrupan un porcentaje importante del total de profesores.

En el recuadro N° 10 se nos muestra que quienes ejercen en la especialidad de castellano son el 14.23 % del total; los de historia y geografía son el 12.2 % del total; los de educación física son el 11.62 % del total; y, los de matemática son el 10.6 % del total.

Como contrapartida, las especialidades en donde se percibe más escasez son las relacionadas con el ámbito de las ciencias, específicamente en la especialidad de física, el total de profesores que ejercen son el 2.38 %; y, los de la especialidad de química corresponden al 2.58 % del total. Si observamos lo que sucede en la región metropolitana, nos encontramos con una situación similar a la que se presenta a nivel nacional.

*Cuadro N° 10*  
*Profesores en ejercicio en el sistema educacional chileno*  
*considerando su especialidad.*

Especialidad	Región	
	Total	Región Metropolitana
<b>Total</b>	<b>52.750</b>	<b>20.468</b>
Castellano	7.509	2.913
Matemática	5.593	2.098
Química	1.361	588
Física	1.259	542
Biología	2.979	890
Ciencias Naturales	1.104	442
Filosofía	1.383	579
Historia y Geografía	6.438	2.486
Educación Física	6.132	2.301
Educación Musical	2.157	802
Artes Plásticas	2.430	1.013
Educación Técnico Manual	741	305
Inglés	5.071	1.840
Francés	699	234
Otro Idioma Extranjero	207	96
Religión	931	439
Otros	6.756	2.900

Departamento de Estudios y Desarrollo, División de Planificación y Presupuesto.  
 MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2007).

*1.4.4. De acuerdo al incremento de profesores según dependencia administrativa.*

En el recuadro N° 11 podemos observar como en los últimos años se ha ido incrementando paulatinamente el número de profesores. En efecto, durante los cinco años contemplados en el recuadro, el aumento es de 34.240 profesores siendo los más significativos los experimentados en las escuelas y liceos particulares subvencionados, correspondiente a un 59.15 %.

Ahora bien, en el mismo período el alza experimentada en el sector municipal alcanza sólo a un 9.61 % y en el sector particular pagado a un 8.93 %. Por tanto, a partir de esta información podemos afirmar que, en los cinco años considerados en este estudio, las escuelas y liceos particulares subvencionados son quienes han experimentado mayores incrementos.

Cuadro Nº 11

*Incremento del número de profesores en el sistema educacional chileno  
considerando dependencia del centro educativo en que ejercen.*

<b>Dependencia Administrativa</b>	<b>Área Geográfica</b>	<b>2003</b>	<b>2004</b>	<b>2005</b>	<b>2006</b>	<b>2007</b>
Total	<b>Total</b>	<b>140.642</b>	<b>162.927</b>	<b>170.261</b>	<b>171.640</b>	<b>174.882</b>
	Urbana	120.240	141.464	148.126	149.851	152.955
	Rural	20.402	21.463	22.135	21.789	21.927
Municipal	<i>Total</i>	<b>78.937</b>	<b>83.098</b>	<b>84.085</b>	<b>82.522</b>	<b>82.087</b>
	Urbana	62.761	66.255	66.926	65.778	65.463
	Rural	16.176	16.843	17.159	16.744	16.624
Particular Subvencionado	<i>Total</i>	<b>41.829</b>	<b>58.180</b>	<b>63.283</b>	<b>67.161</b>	<b>70.716</b>
	Urbana	38.491	54.100	58.904	62.622	66.043
	Rural	3.338	4.080	4.379	4.539	4.673
Particular Pagado	<i>Total</i>	<i>17.524</i>	<i>19.241</i>	<i>20.435</i>	<i>67.161</i>	<i>19.620</i>
	Urbana	16.784	18.838	19.987	19.138	19.137
	Rural	740	403	448	361	483
Corporaciones	<i>Total</i>	<i>2.352</i>	<i>2.408</i>	<i>2.458</i>	<i>2.458</i>	<i>2.459</i>
	Urbana	2.204	2.271	2.309	2.313	2.312
	Rural	148	137	149	145	147

Departamento de Estudios y Desarrollo, División de Planificación y Presupuesto.  
MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2007)

### **1.5. Sistema nacional de evaluación.**

#### *1.5.1. En las instituciones de enseñanza básica y media.*

El modelo establecido de competencia entre escuelas por matrícula suponía una demanda informada sobre la calidad de las mismas, en que los padres pudieran elegir en base a los resultados que las escuelas podían exhibir. En esta lógica, en Chile se estableció un sistema nacional de evaluación para medir los logros de los alumnos, para lo cual se establece en el año 1980 la 'Prueba de Evaluación de Rendimiento' (PER) que consideraba dos áreas fundamentales del saber: castellano y matemáticas. En el año 1988, el PER será sustituido por el 'Sistema de Información y Medición de la Calidad de la Educación' (SIMCE). En general, ambos instrumentos fueron diseñados para proporcionar información a los padres acerca de la 'calidad' en un mercado educacional donde las escuelas estaban compitiendo por la captación de estudiantes.

Conviene hacer notar que, en los inicios el sistema recogía los resultados como promedio de los establecimientos educacionales y, que éstos eran entregados a éstas organizaciones como un insumo para su posterior planificación y trabajo. Sin embargo, cuando se instituyó el SIMCE estos resultados se comenzaron a hacer público y fueron vistos como una medida de la efectividad de las escuelas y liceos, con lo cual se cumplía uno de los objetivos que había fijado, la autoridad política, para el sistema educativo:

generar competencia y en base a esta, comenzar a tener instituciones educativas con propuestas de calidad demostrables.

Esta evaluación, por medio de la prueba SIMCE, se realiza en cuarto y en octavo año de enseñanza básica en todos los colegios del país y es administrada desde el Ministerio de Educación. En este punto, conviene considerar dos modificaciones al sistema: la primera de ellas es que en el año 1990 se incluye un nuevo subsector a la evaluación: historia y geografía; y, la segunda es que el año 1994 se incluye a todos los alumnos de segundo año de enseñanza media a este proceso de evaluación nacional. Con estas disposiciones se comienza a cerrar un proceso que buscaba 'monitorear' el sistema educacional chileno al finalizar cada una de las etapas del proceso. En efecto, estas pruebas SIMCE se aplican al finalizar el primer ciclo de enseñanza básica (4º año básico); al finalizar el segundo ciclo de enseñanza básica (8º año básico); y, al finalizar el proceso de formación general (2º año de enseñanza media).

A partir de los resultados de las pruebas SIMCE se han desarrollado algunas investigaciones, las que han buscado identificar algunas características que están posibilitando a algunas escuelas de enseñanza básica, ubicadas en sectores de pobreza, obtener resultados sobre la media nacional (similares al de los mejores colegios privados). Específicamente, la investigación de UNICEF (2004), reconoce que estas escuelas tienen una gestión centrada en lo pedagógico, los directivos y los profesores tienen altas expectativas de logro respecto de sus alumnos; escuelas con un claro liderazgo directivo y técnico, proyectos educativos con metas concretas y priorizadas, reglas claras y explícitas, profesionalismo y ética del trabajo, planificación y evaluación, desarrollo profesional docente, compromiso e identidad institucional; clases motivadoras y cercanas a la vida cotidiana de los alumnos, con propósitos claros, estructura, ritmo, alto aprovechamiento del tiempo, exigentes, con predominio de refuerzos positivos, evaluación y retroalimentación regular del aprendizaje de los alumnos, dan prioridad a la comprensión lectora, expresión de ideas, razonamiento lógico, autonomía y creatividad de los niños; fuerte alianza entre la escuela y los padres de los alumnos.

La investigación desarrollada por Raczynski y Muñoz (2004) aborda la misma problemática, con la diferencia que en ésta se tensiona la situación de aquellas escuelas ubicadas en sectores de pobreza que teniendo buenos resultados en los años '90 con el tiempo han experimentado continuas bajas de rendimiento con aquellas que han vivido la experiencia inversa. Las conclusiones de esta investigación son similares a las que obtuvieron los investigadores que desarrollaron la investigación pedida por la UNICEF.

Por último, la investigación encargada por el Ministerio de Educación (2000) que tuvo por finalidad visualizar el impacto de uno de los proyectos incluidos en la primera fase del programa de mejoramiento de la calidad y equidad de la enseñanza básica: plan de las 900 escuelas básicas consideradas, críticas de acuerdo a los resultados obtenidos en las pruebas SIMCE. Las conclusiones a las que llega esta investigación dicen relación a los mismos aspectos antes mencionados, aunque cronológicamente ésta se desarrolló con anterioridad a las ya aludidas.

Como vemos, las investigaciones desarrolladas dicen relación con la enseñanza básica ofrecida por las escuelas ubicadas en sectores de pobreza. Sin embargo, como esta investigación esta dirigida a estudiar específicamente la enseñanza media, daremos a conocer algunos datos que nos corroboran lo expuesto en las páginas precedentes y lo señalado por la investigación financiada por PREAL (2006), es decir, que existe una gran diferencia, a partir de los resultados de las pruebas SIMCE aplicadas a los alumnos de segundo año medio, entre los liceos dependientes de las diversas municipalidades del país y los dependientes de particulares, tanto subvencionadas por el Estado como las financiadas por los padres.

Para visualizar la situación de la educación media en Chile, nos serviremos de los resultados de la prueba SIMCE aplicada el año 2008, realizando un breve análisis a partir de los promedios y variaciones en relación a los obtenidos en el año 2006. Para el análisis organizamos la información en tres apartados, de acuerdo a los siguientes criterios: puntajes promedio, grupo socio – económico al que pertenecen los alumnos; tipo de dependencia de los liceos.

▪ *De acuerdo a los puntajes promedio.*

En el cuadro N° 12 se nos presentan los resultados de todos los alumnos que rindieron la prueba SIMCE (segundo año medio) en octubre del año 2008, en los dos subsectores considerados fundamentales en el proceso de enseñanza – aprendizaje, a saber: lengua castellana y comunicación, junto a matemáticas. Estos resultados muestran que la variación existente entre estos resultados y los obtenidos por un grupo diverso de alumnos en la prueba SIMCE aplicada en el año 2006 no son significativos.

*Cuadro N° 12*  
*Puntajes promedio pruebas SIMCE lenguaje y matemáticas*

PRUEBA	PROMEDIO 2008	PROMEDIO 2006	VARIACIÓN 2008-2006
LENGUA CASTELLANA Y COMUNICACIÓN	255	254	1
MATEMÁTICA	250	252	-2

Estadísticas de la Educación 2008.

Ministerio de Educación

Al comparar los promedios nacionales con aquellos obtenidos en la prueba anterior – aplicada al mismo nivel (2° Medio) en 2006 – no se observan cambios significativos en la prueba de ‘Lengua Castellana y Comunicación’ (+1 punto). De igual manera, comparando los resultados de la prueba de ‘Matemáticas’ en el mismo período no se percibe una variación significativa en el promedio obtenido por los alumnos que rindieron la prueba en el año 2006 (-2 puntos).

▪ *De acuerdo a los puntajes promedio según el grupo socioeconómico.*

En el cuadro N° 13, presentamos los resultados de los estudiantes de 2° Medio por grupo socioeconómico en el año 2008 y la variación de los puntajes entre los años 2006 y 2008. En general, para el período señalado no se observan variaciones

significativas de los puntaje promedio en los grupos socioeconómicos en ninguno de los dos subsectores de aprendizaje evaluado.

*Cuadro N° 13*  
*Puntajes promedio pruebas SIMCE lenguaje y matemáticas*  
*Considerando nivel socioeconómico.*

GRUPO SOCIOECONÓMICO	LENGUA CASTELLANA Y COMUNICACIÓN		MATEMÁTICA	
	PROMEDIO	VARIACIÓN	PROMEDIO	VARIACIÓN
BAJO	225	● -1	210	● -5
MEDIO BAJO	239	● 0	229	● -3
MEDIO	265	● -2	261	● -6
MEDIO ALTO	288	● 0	296	● -2
ALTO	307	● 1	325	● -1

Estadísticas de la Educación 2008.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN.

Al comparar los resultados promedio, vemos que éstos son mejores mientras más alto es el grupo socioeconómico al que pertenecen los alumnos, sin considerar la dependencia del liceo en que éstos estudian.

- *De acuerdo a los puntajes promedio según el tipo de dependencia.*

En el cuadro N° 14 se observa que, al comparar los resultados según dependencia, los establecimientos ‘particulares subvencionados’ obtienen en promedio puntajes más altos que los ‘municipales’, 16 puntos de diferencia en lengua castellana; y, 23 puntos de diferencia en matemáticas. En contraste, los establecimientos ‘municipales’ obtienen puntajes promedio más altos que los ‘particulares subvencionados’ en los grupos ‘medio’ y ‘medio alto’ tanto en la prueba de lengua castellana como en la de matemáticas. Finalmente, en el grupo ‘alto’, los establecimientos ‘particulares pagados’ obtienen puntajes promedio muy similares a los alcanzados por los estudiantes de liceos ‘particulares subvencionados’.

*Cuadro N° 14*  
*Puntajes promedio pruebas SIMCE lenguaje y matemáticas*  
*Considerando dependencia administrativa de los liceos.*

GRUPO SOCIOECONÓMICO	LENGUA CASTELLANA Y COMUNICACIÓN			MATEMÁTICA		
	MUN	PSUB	PPAG	MUN	PSUB	PPAG
BAJO	224	225	-	209	212	-
MEDIO BAJO	236	(+) 243	-	223	(+)235	-
MEDIO	(+) 271	262	-	(+) 267	259	-
MEDIO ALTO	(+)314	285	-	(+)330	292	-
ALTO	-	306	307	-	320	(+)325
<b>PROMEDIO TOTAL</b>	<b>242</b>	<b>258</b>	<b>306</b>	<b>231</b>	<b>254</b>	<b>323</b>

Estadísticas de la Educación 2008.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN.

En general, podemos ver que los resultados promedio son directamente proporcionales con el nivel económico al cual pertenecen los alumnos. Específicamente, los alumnos que estudian en los colegios particulares pagados en el subsector de

‘Lengua castellana’ obtienen en promedio 64 puntos más que los del sector municipal y están 48 puntos por sobre los del sector particular subvencionado. La diferencia es bastante más significativa si analizamos los resultados en Matemáticas, en donde los alumnos que asisten a los colegios particulares pagados tienen 92 puntos más que los liceos del sector municipal y 69 puntos más que los colegios del sector particular subvencionado. Como planteábamos al iniciar este párrafo, podemos afirmar que los alumnos de los grupos socioeconómicos más bajos están siendo atendidos en su proceso de formación sistemática en los colegios y/o liceos administrados por las municipalidades, mientras que los pertenecientes al grupo socioeconómico alto por los colegios particulares pagados.

Además, conviene considerar que el promedio de los alumnos de los grupos socioeconómicos bajo y medio bajo no logran alcanzar los 250 puntos que son los puntos promedio asignados al construir la prueba.

#### *1.5.2. De las instituciones de educación superior.*

Los procesos de evaluación que se han venido implementando en el ámbito de la educación superior se inscriben en un programa mayor que busca el ‘Mejoramiento de la calidad y equidad de la educación superior’ (MECESUP), que apunta a complementar el proceso de reforma global de la educación iniciado en la última década.<sup>16</sup>

Este programa sirve de base para el desarrollo de un sistema de aseguramiento de la calidad de los servicios de educación superior que incluye la consolidación de un sistema nacional de licenciamiento de las nuevas instituciones privadas de educación superior, el establecimiento de un sistema de acreditación de programas de estudio e instituciones y las acciones de apoyo necesarias para mantener y asegurar la calidad en la educación superior.<sup>17</sup>

##### *1.5.2.1. Del proceso de evaluación institucional.*

Este proceso comenzó con la implementación de un proyecto piloto de acreditación institucional voluntaria, cuya principal orientación fue la evaluación de los mecanismos de autorregulación de la calidad de las propias instituciones. Por tanto, se trata de una orientación particular, puesto que enfatiza que la calidad es esencialmente responsabilidad de las propias instituciones y no de un organismo externo a ellas, sin perjuicio de que la garantía pública de calidad sea provista externamente mediante procesos sistemáticos de evaluación.

---

<sup>16</sup> Este programa – MECESUP – que se inicia en julio de 1999 contempla: el diseño e implementación de un sistema nacional de acreditación de programas de pregrado, postgrado y formación de técnicos de nivel superior; el fortalecimiento de capacidades institucionales que permitan la implementación de procesos autoregulatorios para el mejoramiento de los servicios docentes a los estudiantes, el análisis institucional y el potenciamiento de la gestión; el apoyo y fomento al mejoramiento de la formación técnica de nivel superior; el desarrollo de un fondo competitivo que persiga mejorar la calidad, eficiencia, pertinencia e innovación de la educación superior en todos sus niveles, favoreciendo la planificación a mediano plazo de las instituciones y la vinculación con las necesidades regionales y nacionales, en un marco de cooperación y sinergia.

<sup>17</sup> La Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP), fue creada en marzo de 1999, en el marco del desarrollo de las actividades del componente de aseguramiento de la calidad del Programa MECESUP.

El proceso experimental de acreditación institucional parte del supuesto de que las instituciones de educación superior que quieren acreditarse cuentan con políticas y mecanismos eficaces de autorregulación, esto es, que tienen propósitos explícitos, que verdaderamente aspiran a lograr; que estos propósitos satisfacen los requerimientos básicos propios de una institución de educación superior; que organizan sus actividades procurando avanzar eficaz y eficientemente hacia el logro de sus propósitos y que verifican periódicamente su grado de avance sobre el particular; por último, que ajustan sus acciones de acuerdo a los resultados de esa verificación. Por tanto, el principal objetivo del proceso es la evaluación, promoción y garantía pública de los procesos de autorregulación de las instituciones de educación superior en áreas determinadas, para lo cual se trata de evaluar la existencia formal y la aplicación sistemática de las políticas y mecanismos que apuntan al cumplimiento de los fines de una institución, garantizando así su calidad.

El proyecto piloto considera como áreas mínimas de evaluación, la gestión institucional y la docencia de pregrado ofrecida por las instituciones. La opción por estas dos áreas radica en el convencimiento de que éstas son esenciales para toda institución de educación superior y, son las más relevantes desde el punto de vista del medio externo, particularmente para los estudiantes y sus familias. Es decir, se supone que abordando estas dos áreas se podría dar respuesta a una pregunta básica que cualquier persona se puede plantear al optar por una institución de educación superior ¿cómo se organiza esta institución para cumplir a cabalidad con sus metas y propósitos, y de qué forma administra su docencia de pregrado y asegura la calidad de la misma?

Además de las áreas prioritarias ya mencionadas, y con el fin de dar cuenta de la diversidad del sistema de educación superior, el proceso previó que las instituciones pudieran convenir con la 'comisión' la incorporación de otras áreas adicionales, las que en todo caso deberían incluirse sólo en aquellos casos en que éstas se encuentren directa y estrechamente vinculadas a la identidad de la institución.

Para la implementación del proceso de evaluación es preciso contemplar un conjunto de elementos, entre los que se cuentan:

- *Estándares de calidad.* Que han sido definidos de antemano, en base a un conjunto de criterios internacionalmente aceptados, que establecen lo que se espera de toda institución de educación superior. Estos proporcionan el marco básico en el cual debe entenderse la misión institucional y los aspectos mínimos que deben cautelarse desde el punto de vista de la calidad.

El ajuste de una institución a estos criterios o estándares de calidad es un supuesto básico, y constituye un prerrequisito para la acreditación institucional. Por esta razón, el proceso no contempla la evaluación de dichos criterios, sino que los considera, prácticamente, una condición de elegibilidad.

- *Evaluación interna.* El proceso se inicia con una evaluación interna, referida al análisis de las políticas y mecanismos institucionales destinados a asegurar la



calidad de la gestión institucional y la docencia de pregrado, así como de cualquier área adicional que la institución haya decidido incorporar. Igualmente debe contemplar el análisis de los resultados de la aplicación de dichas políticas y mecanismos.

- *Evaluación externa.* Sobre la base del informe que sintetiza los resultados de la evaluación interna, un equipo de evaluadores externos visitan la institución y efectúan una auditoría académica, destinada a determinar si la institución cuenta con políticas y mecanismos de autorregulación apropiados, y si el funcionamiento de éstos permite asegurar su calidad en las áreas definidas.<sup>18</sup>
- *Decisión de acreditación.* El proceso termina con un pronunciamiento por parte de la 'Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado', que se refiere al juicio de dicho organismo respecto de la existencia formal y la aplicación eficaz de las políticas y mecanismos institucionales de aseguramiento de la calidad de sus principales funciones.

#### 1.5.2.2. *Del proceso de evaluación de programas y carreras.*

Esta evaluación se realiza considerando los criterios y estándares de evaluación ya elaborados por la secretaría técnica de la 'Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado'. En efecto, a partir de los diversos documentos – criterios – elaborados por sus respectivos equipos técnicos, con la finalidad de orientar procesos de autoevaluación y evaluación externa, estableciendo los patrones de acuerdo a diversas áreas de desarrollo de una carrera.

Para el proceso de evaluación de programas y carreras se establecen nueve criterios generales, los que dicen relación con: propósitos; integridad; estructura organizacional, administrativa y financiera; estructura curricular; recursos humanos; efectividad del proceso enseñanza aprendizaje; resultados del proceso de formación; infraestructura, apoyo técnico y recursos para la enseñanza; vinculación con el medio.

Específicamente, respecto de los programas y carreras de educación se plantea lo siguiente:

- La unidad responsable de la carrera de educación debe contar con una declaración explícita de propósitos claramente definidos y susceptibles de verificación posterior, concordante con la misión y propósitos de la universidad a la cual pertenece. Asimismo el programa o carrera debe contar con una clara definición de sus fines y objetivos, incluyendo el perfil y los estándares de egreso del profesional que pretende formar y de los conocimientos y habilidades vinculadas al grado académico que otorga. Por último, deben existir mecanismos que permitan evaluar el logro de los propósitos definidos.

---

<sup>18</sup> El mismo proyecto contempla una guía para la evaluación externa del proceso de 'acreditación institucional' en la que se establecen las normas y procedimientos que rigen dicha etapa de la evaluación.

- La unidad debe estar en condiciones de avanzar responsablemente en la tarea de cumplir sus objetivos institucionales. Debe asimismo otorgar información, completa, clara y realista a sus miembros y a los usuarios de sus servicios.
- La unidad debe demostrar que dispone de un adecuado y coordinado sistema de gobierno que permita una eficaz gestión institucional, administrativa y financiera, incluyendo mecanismos para evaluar el grado de cumplimiento de sus metas y objetivos.
- La unidad debe establecer con claridad el perfil profesional, tomando en consideración tanto sus propósitos y orientaciones generales como la definición y el perfil establecido en el documento el perfil del educador egresado de la formación inicial docente. Asimismo debe estructurar el currículum en función de los estándares que se derivan de dicho perfil profesional.
- La unidad debe contar con mecanismos apropiados para asegurar una dotación académica adecuada en número, dedicación y calificaciones, que le permita cubrir el conjunto de funciones definidas en sus propósitos. La unidad debe tener criterios claros y conocidos para la selección, contratación, perfeccionamiento y evaluación de su personal académico y administrativo.
- La unidad debe poseer criterios de admisión claramente establecidos, públicos y apropiados a las exigencias de su plan de estudios. El proceso de enseñanza debe tomar en cuenta las competencias de los estudiantes y los requerimientos del plan de estudios, proporcionando oportunidades de aprendizaje teóricas y prácticas, según corresponda. La unidad debe demostrar que los mecanismos de evaluación aplicados a los estudiantes permiten comprobar el logro de los objetivos planteados en el programa de estudios.
- La unidad debe hacer un seguimiento de sus procesos académicos (tasas de retención, de aprobación, de titulación, tiempo de egreso, niveles de exigencia) e introducir cambios cuando sea necesario.
- La unidad debe proporcionar las instalaciones y recursos necesarios para la enseñanza (infraestructura física, instalaciones, laboratorios, biblioteca...), apropiados en número y suficientemente actualizados que sean requeridos para satisfacer plenamente sus propósitos, lograr los resultados de aprendizaje esperados y cumplir su proyecto de desarrollo. Debe asimismo demostrar que el proceso de enseñanza considera el uso adecuado y frecuente de los recursos.
- La unidad debe mantener vínculos con el medio, en el ámbito disciplinario, interdisciplinario y profesional que le corresponde, con el fin de que la formación de los profesores sea pertinente y actual. Los vínculos con el medio debieran expresarse a través de actividades de investigación, extensión y servicios, las que deben considerar los desafíos del sistema educacional y del entorno.

En este ámbito, la unidad debe contar con una política clara, asegurando que dichas actividades no interfieran con las tareas prioritarias definidas en su declaración de principios.

Ahora bien, las carreras de educación que son foco de atención y supervisión por parte del Ministerio de Educación, son las que a continuación mencionamos, dando a conocer el número de estudiantes que se encontraban cursando alguna de estas carreras en el año 2007. En el recuadro N° 15 damos a conocer una visión panorámica de la realidad actual de la educación superior en Chile, específicamente en el área de la educación.

*Cuadro N° 15  
Estudiantes en formación pedagógica  
considerando los diversos niveles del sistema educativo chileno.*

<i>Carreras</i>	<i>Universidad</i>		<i>Total</i>
	<i>Consejo de rectores</i>	<i>Particulares</i>	
Educación Parvularia	5.492	4.677	10.169
Educación Diferencial	2.082	2.437	4.519
Educación Básica	12.184	9.788	21.972
Educación Media	23.054	19.631	42.685
<i>Total general</i>	<i>42.812</i>	<i>36.533</i>	<i>79.345</i>

División de Educación Superior  
MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2007)

**En síntesis:**

En este capítulo hemos abordado la temática de la organización del sistema educacional chileno, que constituye el marco contextual en el cual se inserta la investigación que desarrollamos: competencias de los profesionales de enseñanza media.

A este respecto nos parecen oportunas las palabras de García – Huidobro y Bellei (2003: 87) porque nos permiten ilustrar el esfuerzo que se viene desarrollando en Chile para ofrecer un servicio educativo que alcance a todos. En efecto, ellos sostienen que:

*“orientarse hacia una educación universal e igualitaria ha sido una de las metas centrales en las sociedades que se quieren justas y democráticas”.*

Ellos continúan, ubicando su intervención en el contexto actual, diciendo:

*“Hoy, dada la tecnificación y complejidad del funcionamiento de la sociedad, esta importancia de la educación se acrecienta, ya que es imposible pensar un ejercicio informado de la ciudadanía y un control popular de la tecnocracia sin que ese pueblo tenga niveles considerables de educación”.*

Respecto de lo primero, en el desarrollo de este capítulo hemos podido observar como paulatinamente se ha ido consolidando una propuesta educativa ‘obligatoria’ que

esta conformada por ocho años de educación básica y cuatro años de educación media. Consolidación que se evidencia en el porcentaje de alumnos que acceden y culminan su proceso de educación formal.

Ahora bien, si asumimos el planteamiento propuesto por García – Huidobro y Bellei (2003: 88) quienes refiriéndose al concepto de educación ‘obligatoria’ afirman:

*“ella provee el equipamiento cultural necesario e indispensable para ingresar como igual y vivir a cabalidad en la sociedad que lo define. Se trata de una dotación educacional directamente relacionada con la ciudadanía, con la pertenencia social y con la posibilidad de poner una cota de base a la igual libertad de las personas en esa sociedad...”.*

Sin embargo, como plantea Hevia (2003: 11), refiriéndose a la realidad chilena, esta propuesta de educación ‘obligatoria’ es una de las tareas más difíciles que enfrenta nuestro país:

*“porque estamos entre los países con mayor desigualdad social en el mundo y, por lo mismo, con una educación ineficiente y cuestionada, que contrasta fuertemente con el ordenamiento político y económico que ostenta el país...”.*

Por tanto, no basta con describir y dar a conocer las posibilidades de acceso a la educación obligatoria, sino que en este contexto es necesario comenzar a revisar seriamente elementos tales como: las normativas que regulan la creación de escuelas y liceos; la forma de cautelar la ‘no discriminación’ de los alumnos desde que se encuentran en edad de ingresar a la escuela; realizar procesos de análisis de los resultados de las pruebas nacionales aplicadas a los alumnos – SIMCE – que ofrezcan caminos para superar los problemas detectados; procurar un mayor aporte – financiamiento – a las escuelas, liceos o colegios que le permitan desarrollar un trabajo que facilite la integración de alumnos que presentan mayores dificultades en su proceso de aprendizaje; la formación inicial y continua de los docentes, de enseñanza básica y media, por cuanto son ellos los que intervienen directamente en el proceso de enseñanza – aprendizaje de estos alumnos.

Respecto de lo segundo, García – Huidobro y Bellei (2003) apuntan a una cuestión fundamental: ofrecer un proceso de educación que permita la integración de todos en una sociedad cada vez más tecnificada y compleja.

Es justamente éste uno de los elementos fundamentales en que queremos adentrarnos en esta investigación, es decir, buscar cuáles son las ‘competencias’ que se requieren de los futuros docentes de enseñanza media para intervenir en el proceso de formación de los preadolescentes y jóvenes, ayudándoles a adquirir los conocimientos que les permitan comprender el mundo en el que viven; las habilidades para intervenir ‘productivamente’ en él, es decir, buscando con creatividad las posibles respuestas a las problemáticas que se les planteen; y las actitudes que se requieren para intervenir junto con otros en estas situaciones problemáticas.

Por tanto, el desafío es enorme por cuanto, nos movemos en un mundo que Hargreaves (2003: 33), citando a Homer – Dixon, describe como:

*“crecientemente complejo, interdependiente y de ritmo rápido, con lo que se genera una profusión de problemas urgentes e impredecibles que requieren respuestas instantáneas y efectivas”.*

Finalmente, es en este ambiente en el cual los futuros docentes están llamados a reflexionar e intervenir, ofreciendo posibles respuestas a las problemáticas a las que se verán enfrentados sus alumnos.

## 2. COMPETENCIAS PROFESIONALES DE LOS DOCENTES.

Castro (2007) reconoce que durante mucho tiempo el ejercicio de la profesión docente estuvo asociado a la transferencia de contenidos. Por tanto, bastaba con saber lo suficiente en un área del conocimiento para poder enseñar a otros siguiendo el patrón de comportamiento que había observado de sus maestros del sistema educacional.

Sin embargo, teniendo en consideración el nuevo escenario educativo, el mismo autor (2007:111) sostiene:

*“ejercer la profesión docente desde esa perspectiva hoy ya no es posible cuando se exige desarrollo de habilidades complejas y formación de actitudes y valores también complejos, con la perspectiva de generar competencias en los educandos”.*

Como vemos, lo que se espera y exige a todos aquellos que intervienen en el proceso formativo – los profesores – de las futuras generaciones es que sean profesionales en la labor que desempeñan. Específicamente, en este capítulo abordaremos lo que significa ser un profesional, considerando que los diversos modelos abordados por la sociología de las profesiones coinciden en atribuir a los profesionales la exclusividad en el ejercicio de una determinada actividad, en virtud del dominio de la misma por parte de quienes la ejercen. Lo anterior requeriría: conocimientos sólidos, fundados en la investigación básica y aplicada, y la experiencia probada debidamente sistematizada. Además de considerar, desde el ámbito de la educación que este es un quehacer que se realiza entre personas a las que es necesario conocer en su contexto para poder ofrecer un servicio educativo pertinente.

Otro factor que es indispensable despejar consiste en establecer a qué se denomina en la actualidad competencias profesionales en el ámbito de la producción y la manera en que esta nomenclatura está siendo asumida en los planteamientos que se realizan en el ámbito de la educación. A partir de lo anterior, proponemos cuatro funciones básicas en el ejercicio de la profesión docente<sup>19</sup>: las didácticas; la tutorial; la de vinculación con el medio social; y, la de formación permanente e innovación.

Finalmente, basándonos en los aportes provenientes desde el ámbito de la producción y desde su traducción al ámbito de la educación, proponemos los siguientes núcleos de competencias: las técnicas, las metodológicas, las sociales y las personales.

---

<sup>19</sup> Podemos afirmar que las funciones básicas de la profesión docente pueden ser asumidas o llamadas “competencias distintivas”, a las que Saracho (2005: 43) considera como “una combinación de habilidades cognitivas, habilidades interpersonales, habilidades de liderazgo, motivaciones, actitudes, rasgos y conocimientos aplicados o know – how”.

## **2.1. Caracterización del 'ser' profesional.**

Una de las características de esta investigación es que parte de una premisa: considera a los profesores de enseñanza media como 'profesionales' de la educación. Sin embargo, somos conscientes que al hacer esta opción es necesario justificar y clarificar que vamos a entender por 'profesión' y por 'profesionalidad', para enseguida caracterizar las implicancias y desafíos que esta apuesta tiene para quienes se desempeñan en este complejo sector, permanentemente demandado, entre otros, por los alumnos, las familias, las instituciones de educación superior y por la sociedad en general.

### *2.1.1. Desde el ámbito de la sociología.*

Hualde (2000), después de revisar brevemente la evolución histórica del concepto 'profesión', reconoce que existen al menos dos posibles acepciones del término: la primera, más bien amplia, que alude a cualquier actividad que sirve para ganarse la vida y que hace referencia a una capacidad determinada de destrezas; la segunda, más restringida, que dice relación con la naturaleza especial y a la fuente de conocimientos o destrezas envueltas en un trabajo especializado, conocimientos abstractos que comúnmente se enseñan en las instituciones de educación superior, específicamente, las universidades.

Este autor, acogiendo los aportes de Freidson, señala que las profesiones son actividades para las cuales la educación es un prerrequisito necesario para ocupar ciertas posiciones laborales; por tanto, a las que no puede acceder cualquier persona. En efecto, este autor demuestra que para desarrollar algunas actividades se requiere una educación formal que permita crear una calificación para determinados empleos, de los cuales normalmente son excluidas las personas que carecen de ellas.

Es justamente la última característica indicada la que posibilita que, a partir de estas ocupaciones se hayan desarrollado algunas organizaciones coherentes que ha permitido crear un mercado de trabajo protegido, restringido sólo a quienes posean una determinada formación.

Ahora bien, si acogemos la variante '*profesionalidad*' tenemos que señalar, que este concepto remite a dos tipos de procesos que se articulan recíprocamente: el primero de ellos es de carácter interno y hace referencia a lo que algunos llaman 'profesionalización', y el segundo es de carácter externo y remite a lo que Bourdoncle (1991) denomina 'profesionismo' o bien un profesionalismo colectivo. Conviene considerar que ambas lógicas se manifiestan no sólo de manera diferente sino también complementaria.

Como sostienen Martinet, M. et al. (2004: 17) refiriéndose a la profesionalización, ésta:

*“expresa la idea del desarrollo y construcción de competencias necesarias para el desempeño de una profesión. Estas competencias se manifiestan en la acción de un grupo dado. En las profesiones instituidas, las competencias exigen saberes generados de*

*diversas disciplinas, aunque sin limitarse a ellas, como otros tantos recursos que sustentan la acción”.*

Respecto del carácter interno de construcción de una profesionalidad es preciso señalar que éste comprende las siguientes dimensiones:

- La movilización de saberes profesionales específicos, que entre otros: implica la movilización de un cierto número de saberes, de saber hacer y de actitudes propias para desarrollar una ocupación determinada. Estos recursos movilizados en el ambiente mismo de trabajo constituirían la profesionalidad.
- El aprendizaje continuo: es decir, como la profesionalización es un proceso de aprendizaje dinámico y continuado, éste nunca se dará por terminado, considerando la complejidad de situaciones y de contextos cambiantes que determinan la actuación profesional.
- Experiencias compartidas: esta ‘cultura’ compartida, constituye un tipo de código propio al grupo profesional que expresa sus valores, sus creencias, actitudes y representaciones en el tema del trabajo.
- Saberes formalizados de la práctica profesional: en la profesionalización hay una racionalización del proceso de trabajo que explicita, hace visibles y públicos los saberes tácitos y los saber hacer de los profesionales y, más aún, una formalización que hace posible su adquisición en un proceso de formación.

Respecto del carácter externo, profesionalismo colectivo, con éste hace referencia a la reivindicación de un status social distinto en la división del trabajo. Para ello se requiere, por parte de un grupo de personas igualmente calificadas, la implantación de estrategias con objeto de hacer reconocer por la sociedad estas cualidades precisas, complejas y de difícil adquisición, con el propósito de conseguir cierto monopolio sobre el ejercicio de un conjunto de actividades y, con ello, cierta forma de prestigio.

Como podemos ver, la profesionalización constituye un trámite para la construcción de una identidad social. En efecto, los dos procesos – interno y externo – son irreductibles aunque ambos están articulados entre sí. El reconocimiento social no puede existir sin formalización de la práctica y la formalización no puede evitar la implantación de estrategias que conducen a la obtención de un estatus profesional, el cual reconozca el valor del servicio prestado y confiera un cierto monopolio al ejercicio profesional.

Estos significados respecto de los conceptos: profesional y profesionalismo se pueden reflejar en algunos modelos, que revisaremos brevemente, porque nos aportan algunos elementos que nos permitirán profundizar en las particularidades de la ‘profesión’ docente. A partir de las contribuciones de Finkel (1999) podemos reconocer los siguientes: modelo de rasgos o de propiedades esenciales; modelo funcionalista; por último, el modelo interaccionista.



#### 2.1.1.1. *Modelo de rasgos o de propiedades esenciales,*

Este modelo entiende el profesionalismo como un proceso complejo por el cual una ocupación alcanza un número de condiciones o atributos que son esencialmente profesionales. Simplemente a modo de ejemplo, los rasgos ‘profesionales’ más reconocidos dentro de esta postura son: destreza basada en un conocimiento teórico; existencia de un entrenamiento y educación formal; existencia de algún procedimiento para evaluar la competencia de sus miembros; existencia de una organización formal; seguimiento de un código ético; orientación de servicio altruista.

Sin embargo, esta aproximación al ser ‘profesional’ ha sido bastante criticada porque: las categorías no son siempre excluyentes; el modelo parece ajustarse mejor a las llamadas profesiones clásicas, tales como derecho y medicina; desde este enfoque se tiende a aceptar las definiciones de los propios profesionales, que ponen especial énfasis en su altruismo y objetivos sociales; a partir de este modelo sería bastante complejo poder explicar profesiones en proceso de creación, diferenciación o cambio.

Considerando estos cuestionamientos, Wilensky (1964: 142 – 146) construye un modelo a partir de una narrativa histórica, marcada por hitos o sucesos por los que necesariamente atraviesan las ocupaciones que acaban consolidándose como ‘profesiones’, en un contexto específico, el de Estados Unidos. En concreto, estas etapas son:

*“plena dedicación a la profesión; establecimiento de una escuela o universidad; formación de una asociación profesional; existencia de agitación política para conseguir la protección de la ley con el fin de obtener la protección legal del monopolio del conocimiento; existencia de un código de ética formal para eliminar a los no cualificados y los inescrupulosos, de forma tal que se reduzca la competencia interna, se proteja a los clientes y se ponga énfasis en el ideal de servicio”.*

#### 2.1.1.2. *Modelo funcionalista.*

Este modelo hunde sus raíces en las formulaciones realizadas por Parsons (1968), las que en general corresponden a un modelo bastante idealizado, según el cual los profesionales son aquellas personas con una larga formación educativa, que aplican un saber ‘misterioso’ – con cierta exclusividad de quienes detentan una determinada profesión – a problemas sociales<sup>20</sup>. Por tanto, desde este modelo se concibe la profesión como un medio para controlar la relación asimétrica que se establece entre el experto y el cliente.

---

<sup>20</sup> A juicio de Dubar (1991), la propuesta parsoniana de las ‘profesiones’ descansa sobre la base de tres grandes pilares: en primer lugar, **es un saber práctico** que articula una doble competencia: la que se funda sobre el saber teórico (adquirido en el curso de una extensa formación y sancionada) y la que se apoya sobre la práctica; en segundo lugar, **es una competencia específica** que se presenta con una doble capacidad: la que reposa sobre la especialización técnica de la competencia, que limita la autoridad del profesional al único dominio legítimo de su actividad; la que funda su poder social de prescripción y diagnóstico en una relación más o menos recíproca; en tercer lugar, **es un interés desapegado** característico de la doble actitud del profesional que reúne: la ‘neutralidad’ afectiva con el valor de orientación hacia el otro, de interés empático por el ‘cliente’ y por su atención incondicional.

Al igual que el modelo anterior, éste ha generado diversas críticas, entre las que podemos destacar: el exagerado peso que otorga a la racionalidad en el contenido de la práctica profesional; y el no considerar la dimensión de 'poder' en la relación entre 'clientes' y 'profesionales'.

Me parece que la figura utilizada por Finkel (1999: 203) al concluir la presentación del modelo de los rasgos o de propiedades esenciales y del funcional caracteriza muy bien la aún 'defendida' concepción del 'profesional' a la que también tienden los que están dedicados al área de la educación, cuando plantea:

*“Consideran al ‘profesional’ como un dios dotado de un conocimiento abstracto adquirido en escuelas para dioses, que se reúne con otros dioses en asociaciones propias y, sobre todo, con un código ético y un sentido altruista de la existencia que sólo pueden tener aquellos dignos de vivir para siempre en el Olimpo”.*

### 2.1.1.3. Modelo interaccionista.

El modelo interaccionista difiere sensiblemente del funcionalista, por cuanto en el interaccionismo el análisis de las profesiones parte de una visión social del trabajo, poniendo el acento en la constitución y evolución de las profesiones en la interacción social cotidiana. En efecto, como constata Hualde (2000: 667)

*“los estudios de las profesiones como la medicina en hospitales e instituciones psiquiátricas deshacen el mito del ideal de servicio y de la homogeneidad de las profesiones.”*

Este autor sostiene que dentro de cada profesión hay grupos dominantes y grupos subordinados. Por tanto, el tema principal de estudios pasa de centrarse en el conocimiento especializado y el enfoque ético de las 'profesiones' a girar en torno al tema del 'poder'.

Larson (1977) describe el surgimiento del 'profesionalismo' en términos de proyectos de 'movilidad profesional'. Para ella, las profesiones están organizadas conscientemente por aquellos que intentan traducir un orden de escasos recursos sociales – conocimientos y destrezas – en otro orden de recompensas sociales y económicas. En efecto, las ideologías profesionales tendrían dos características principales: en primer lugar, la profesión debe convencer al público en general de que posee el conocimiento y las destrezas para ofrecer una mercancía estandarizada; y, en segundo lugar, la profesión debe estandarizar la 'producción de los productores' de esa mercancía, lo que significa que debe restringirse el acceso a la profesión sólo a aquellos que muestran su acuerdo con la definición comúnmente aceptada de 'competencia profesional'. El éxito del proyecto de movilidad colectiva, que depende de la existencia de un mercado estable, llevará a la integración de los profesionales en la sociedad capitalista.

A partir de los enfoques precedentes, Hualde (2000: 668) propone una definición – recogida de los trabajos de Abbot – que contiene lo esencial de los mismos:

*“Las ocupaciones de los expertos... evolucionan hacia una particular forma estructural y cultural de control ocupacional. La forma estructural se denomina profesión y consiste en*

*una serie de organizaciones que sirven para la asociación, el control y el trabajo. Culturalmente, las profesiones legitiman su valor vinculando sus valores de 'expertise' a la legitimidad general cultural, que se centra cada vez más en los valores de racionalidad, eficiencia y ciencia”.*

Para los objetivos de nuestro trabajo nos parece suficiente lo expuesto hasta el momento, considerando que el principal objetivo consiste en contar con algunos elementos que nos permitan adentrarnos en el tema específico que nos ocupa: el ejercicio 'profesional' de los docentes de educación media en Chile.

### 2.1.2. Desde el ámbito de la educación.

Como planteamos anteriormente, Bourdoncle (1991) nos permite profundizar en el concepto de 'profesionalización', diciendo que designa un proceso que consiste, por una parte, en formalizar los saberes, las habilidades y las actitudes necesarias para el ejercicio de una profesión y, por otra, en hacer que se reconozca esa experiencia profesional en la sociedad. Por tanto, la profesionalización remite a dos procesos diferentes pero complementarios: la profesionalidad y el profesionalismo.

Respecto, específicamente de la profesionalidad 'docente', Gauthier (2006: 168 – 169) sostiene que ésta conlleva, al menos, las siguientes dimensiones:

- Es un trabajo que se desarrolla en un contexto que necesita recursos materiales y conlleva obligaciones. Ambos aspectos determinan, en gran parte, el trabajo del docente ya que condicionan los saberes, habilidades o actitudes que serán movilizadas por este último para conseguir instruir y educar a los alumnos. Por tanto, es fundamental la identificación de esos saberes de la práctica del oficio de docente.
- Los saberes profesionales de los docentes no se reducen a las competencias de un especialista en una disciplina. En efecto, una de las principales características de la profesión docente es que ésta se desarrolla en medio de personas – sus alumnos –, por tanto, el docente junto con conocer el saber propio de una disciplina requiere conocer las estrategias que le permitan hacer que éstas sean comprensibles para los alumnos.
- La movilización de los saberes específicos de la docencia se adquieren progresivamente a lo largo de un determinado número de años de aprendizaje en el marco de formaciones iniciales y continuas adaptadas para ese fin.
- La profesionalidad docente requiere de un aprendizaje continuo.
- La profesionalidad remite a la eficacia y a la eficiencia de los actores. La eficacia remite a la capacidad del docente para hacer (planificar, evaluar...) en un marco de obligaciones (eficiencia), por cuanto, de antemano tiene fijado los plazos para que sus alumnos consigan determinados objetivos

- La profesionalidad requiere cada vez más de un trabajo cooperativo, al menos, entre todos los docentes que trabajan en un mismo centro escolar.

El profesionalismo consiste en el conjunto de las estrategias de reconocimiento social y legal que los actores utilizan con el fin de obtener algunos privilegios. Gauthier (2006) sostiene que aunque los docentes quisiesen autoproclamarse profesionales, nadie garantiza que la sociedad los reconozca como tales.

Ahora bien, como actualmente se considera profesionales a los que son capaces de formular un discurso basado en argumentos de tipo científico, resulta fundamental que se puedan identificar, a partir de la investigación, los saberes, las habilidades y las actitudes propias del ejercicio docente que permitan 'ganarse' el reconocimiento social, reconocimiento que de lo contrario o no se concederá o sólo se hará parcialmente.

Respecto de este punto, Wise (1990: 58 – 59) menciona seis condiciones para que la labor docente pueda ser concebida como una profesión. Estas condiciones son las siguientes:

- Que en el proceso de formación inicial docente se exija a los futuros profesores el estudio de materias pedagógicas – durante un curso –, las que deberían sumarse a aquellas relacionadas directamente con las materias de la especialización. O bien, a través de un programa de estudios integrados que contemple un proceso de inducción a la práctica bajo la tutela de un profesor experto, en calidad de internado.
- Implementar un proceso similar al de las profesiones 'liberales' para poder acceder a la obtención de la titulación y autorización del ejercicio de la profesión docente. Wise sostiene que las condiciones apropiadas serían: graduarse en una escuela de educación, pasar una prueba de conocimiento pedagógico y profesional, completar un año de internado antes de la valoración final para llegar a ser un profesor, completar un examen práctico que valore algunas de las complejas habilidades intelectuales requeridas para la enseñanza.
- Reestructurar las escuelas, para intentar promover la participación de los docentes en la toma de decisiones, la participación en la socialización de los 'noveles' profesores durante el período de inducción, promoviendo la participación en la planificación del currículum y en la organización y desarrollo del sistema de evaluación.
- Buscar el equilibrio, en las organizaciones profesionales, entre sus responsabilidades en defensa del profesorado y sus responsabilidades hacia la profesión, la enseñanza y quienes requieren el servicio de la educación: los alumnos.

- Responsabilizar a los profesores de la construcción, distribución y valoración del currículum, introduciendo nuevos sistemas de evaluación acordes con los fines que se persiguen.
- Motivar – a través de incentivos – a los jóvenes con talento para que opten y deseen ser profesores, para que la responsabilidad de la enseñanza no sea asumida por personas que no han cumplido con los requisitos para acceder a otras profesiones.

En general, vemos que todas las condiciones mencionadas aluden no sólo a los profesores, sino a todos los agentes implicados directamente en el quehacer educativo: los profesores; las instituciones encargadas del proceso de formación inicial docente; y, quienes tienen la responsabilidad política de dirigir y orientar los destinos del servicio educativo que se requiere en la actualidad. Específicamente, se requiere, en primer lugar, que los profesores – como profesionales – asuman la responsabilidad del aprendizaje de sus alumnos; en segundo lugar, que las instituciones de educación superior asuman la responsabilidad de fortalecer el proceso de formación inicial docente, sobre todo en los aspectos relacionados con la formación pedagógica y el proceso de práctica profesional en un centro escolar que permita – a los futuros docentes – comenzar a adentrarse en la dinámica de la que será su inmediato lugar de trabajo; en tercer lugar, se requiere que la autoridad política favorezca e incentive – mejorando el reconocimiento de la profesión docente, entre otras, a través de mejores salarios y mejores condiciones laborales – a que jóvenes con talento opten por esta profesión.<sup>21</sup>

## **2.2. Funciones de los docentes en el ejercicio de su profesión.**

Al plantearnos frente al tema de las competencias profesionales docentes, pensamos que es necesario fijar nuestra mirada en las principales funciones que están llamados a desempeñar los profesores, porque éstas nos permitirán realizar un acercamiento a estas competencias que actualmente se requieren a quienes se desempeñan en los centros de enseñanza media.

Sarramona (2005: 190 – 192) plantea que las funciones docentes se pueden dividir en cuatro grandes grupos: las didácticas; las tutoriales; las de vinculación con el medio social; las de formación e innovación.

### **2.2.1. Funciones didácticas.**

En sintonía con el enfoque de esta investigación, es preciso reconocer que para que el profesor pueda desarrollar las actividades didácticas requiere no sólo la comprensión de la disciplina que enseña, sino además desarrollar un conocimiento didáctico de la misma.

---

<sup>21</sup> En sintonía con las responsabilidades comentadas – de las autoridades políticas, de las instituciones de educación superior y de los docentes –, Jacques Delors (1996: 162) plantea que “para mejorar la calidad de la educación hay que empezar por mejorar la contratación, formación, situación social y condiciones de trabajo del docente, pues no podrá responder a lo que de él se espera si no posee los conocimientos y competencias, las cualidades personales, las posibilidades profesionales y la motivación que se requiere”.

Shulman (1989) plantea que lo más propio de la profesión docente es el conocimiento didáctico del contenido, porque incorpora una destreza profesional, la transformación del conocimiento académico en contenido enseñable.<sup>22</sup> En este mismo sentido, Putman y Borko (2000: 232 – 234), citando a Grossman, proponen cuatro categorías para explicar el alcance del conocimiento didáctico del contenido:

- *Concepción global de la docencia que tiene el profesor* – conocimiento y creencias – sobre la naturaleza de la asignatura y aquello que es importante que los alumnos aprendan.
- *Conocimiento de estrategias y representaciones de instrucción para enseñar temas concretos*, incluyendo los modelos, ejemplos, metáforas... que un profesor utiliza para ayudar a la comprensión de los alumnos.
- *Conocimiento de las interpretaciones, el pensamiento y la forma en que los alumnos aprenden habitualmente*, considerando las dificultades que suelen encontrar en el proceso.
- *Conocimiento del currículum y de los materiales respectivos*, esto implica estar familiarizado con el abanico de libros de texto y otros recursos de docencia disponibles para enseñar los diversos temas.

La función didáctica se desarrolla a través de un proceso que comporta, al menos: la planificación curricular, aplicación o puesta en práctica en el marco del aula y la evaluación.

#### 2.2.1.1. *Planificación curricular.*

Gairín (1997: 158) afirma que planificar es un proceso continuo y unitario que comienza con el desarrollo de objetivos, define estrategias para conseguirlos y establece planes coherentes con las anteriores decisiones. Es decir, quien planifica decide por adelantado cuestiones tales como: ¿Qué se hará? ¿Cómo se hará? ¿Quién lo hará? Sin embargo, también incluye mecanismos de control que permiten realizar las adaptaciones que sean necesarias que las nuevas realidades impongan.<sup>23</sup>

---

<sup>22</sup> Montero (2001) – citando a Doyle – respecto de esta cuestión afirma que, justamente, es ésta capacidad de transformación del contenido la que distingue a un profesor de un especialista o de un técnico en la materia; a modo de ejemplo: ser un experto en biología no es suficiente para saber como representar – hacer comprensible – esta materia a los alumnos en una aula de clases determinada.

<sup>23</sup> Gairín (1997: 160) realiza una distinción de las tres fases contempladas en este proceso de planificación, a saber: el plan, el programa y el proyecto.

- *Plan*: hace referencia a las directrices políticas fundamentales, a las prioridades que éstas establecen, a las estrategias de acción y al conjunto de medios e instrumentos que se van a utilizar para alcanzar las metas y objetivos definidos.
- *Programa*: hace referencia, en sentido amplio, a un conjunto organizado, coherente e integrado de servicios o procesos expresados en un conjunto de proyectos relacionados o coordinados entre sí y que son de similar naturaleza; el programa operacionaliza un plan mediante la realización de acciones orientadas a alcanzar metas y objetivos definidos para un período determinado.
- *Proyecto*: representa un mayor grado de concreción y agrupa a un conjunto de actividades relacionadas y coordinadas entre sí en relación a la satisfacción de un problema o de una determinada necesidad.

Por su parte, Zabalza (2003), sostiene que la capacidad de planificar constituye el primer gran ámbito competencial del docente. En efecto, algunos de los procesos básicos vinculados a la mejora de la enseñanza están relacionados con la recuperación de esa competencia por parte de los docentes: concebir su actuación como el desarrollo de un proyecto, diseñar un programa adaptado a las circunstancias, seleccionar diversos dispositivos y procedimientos para facilitar el acceso a los contenidos, que tienen por finalidad facilitar el aprendizaje de los alumnos.

Para analizar este proceso nos podemos servir de los siguientes interrogantes:

- *¿Qué hace el profesor cuando se planifica?* En términos generales trata de convertir una idea o un propósito en un proyecto de acción. Este proceso incluye los siguientes componentes: un fin o meta a alcanzar; un conjunto de conocimientos, ideas o experiencias sobre el fenómeno a programar y sobre la propia actividad de planificación; una estrategia de procedimiento en la que se incluyen las tareas a realizar, la secuencia de las actividades y alguna forma de evaluación.
- *¿Cómo planifican los profesores?* Shavelson y Stern (1981), fruto de una investigación, sostienen que los docentes realizan sus tareas adoptando decisiones en base a sus características cognitivas y actitudinales, además de considerar la información de que disponen y las conjeturas que realizaban en torno a los alumnos, a las tareas y al ambiente de la organización educativa en la que se desempeñan profesionalmente.
- *¿Qué se planifica?* La estructura clásica consigna: objetivos, contenidos, metodología y evaluación. Actualmente se suelen incluir aspectos tales como: la contextualización del proyecto; las estrategias de apoyo a los alumnos; la incorporación de fases de recuperación; dispositivos de evaluación...

#### 2.2.1.2. *Puesta en práctica en el contexto de aula.*

En esta fase del proceso se integran las diversas tomas de decisiones que los profesores realizan para gestionar el desarrollo de las actividades docentes, entre ellas: la metodología didáctica, el desarrollo de las tareas instructivas y la organización de los espacios.

##### 2.2.1.2.1. *Metodología didáctica.*

Desde la aportación de Gallego y Salvador (2002: 162) podemos sostener que la metodología didáctica:

[Cumple la función de] *“justificar racionalmente (o legitimar) el método. Esta justificación deriva de las exigencias de cada uno de los elementos del proceso didáctico, pero especialmente de la finalidad. Así, puesto que el aprendizaje hace referencia a un sujeto y a un objeto, el método tiene una doble justificación: psicológica (adecuación al sujeto que aprende) y lógica (adecuación al contenido que se aprende). Pero el método también debe adecuarse al contexto en que se desarrollan las actividades de aprendizaje”.*

Por tanto, podemos reconocer la existencia de varios métodos, dependiendo de los objetivos que desean alcanzar, del lugar que se ofrece al alumno en el proceso de enseñanza – aprendizaje, del tipo de contenidos que se desea abordar. A partir de lo anterior, podemos distinguir entre las metodologías centradas en:

- *La transmisión de la información:* el profesor es el principal agente en el proceso de enseñanza – aprendizaje. Jiménez et al (2007: 257), apoyándose en las aportaciones de Herrero, identifica cuatro modalidades: el método magistral, el demostrativo, el interrogativo y por descubrimiento.
- *Los procesos de aplicación:* Puente (1992: 339 – 346) sostiene que como todo proceso, el aprendizaje tiene una curva de desarrollo, con un inicio y con un final, que es preciso diseñar y dar cuerpo antes y durante el curso en los que se desarrolla el mismo. A partir de esta necesidad, él plantea un posible esquema de articulación dividida en seis fases – presentación, ampliación y diferenciación, búsqueda de soluciones, aplicación de soluciones, transferencia y evaluación – indicando las ayudas o refuerzos didácticos que se podrían introducir en cada una de ellas.
- *La actividad del alumno:* estos métodos se caracterizan por acentuar el papel autónomo y activo del alumno. Puente (1992: 350 – 356) aborda estas metodologías desde la perspectiva de la enseñanza grupal y la individualizada.

#### 2.2.1.2.2. *Desarrollo de las tareas instructivas.*

Las tareas constituyen las unidades de actuación en el proceso de enseñanza – aprendizaje. Además, constituyen unidades integradas, en las que están presentes tanto los objetivos formativos (que le dan sentido) como la actuación de los profesores (que son los que definen la demanda) y la de los alumnos (que son quienes deberán llevar a cabo las actividades demandadas). Por eso tienen la enorme ventaja de que pueden ser analizadas desde la perspectiva global en la que se toman en consideración los tres vértices del proceso formativo: el proceso formativo en su conjunto, los profesores y los alumnos.

- *Variación de las tareas.* Uno de los aspectos que suele llamar la atención en las clases de enseñanza media es la escasa variedad de actividades que se llevan a cabo, concretamente, en ellas prima la exposición del profesor.
- *Importancia de la demanda cognitiva que incluye cada tarea.* Para aprender a enriquecer la mente con nuevos conocimientos y nuevas capacidades, es preciso que los procesos didácticos estimulen ese enriquecimiento, considerando que actualmente se requiere algo más que la sola memorización.
- *Importancia de los productos de la actividad.* Un asunto interesante relativo a las tareas es concebirlas como un proceso que se desarrolla a partir de objetivos – que quedan claros para quien ha de desarrollarlas – que implican un desarrollo y que concluye con un producto (testimonio de la actividad realizada).



### 2.2.1.2.3. *Organización de los espacios.*

Los nuevos planteamientos didácticos, que parten de fundamentos más centrados en los procesos de aprendizaje, otorgan una gran importancia a las condiciones ambientales en las que se desarrolla la interacción educativa. En efecto, la calidad de los espacios acaba teniendo una influencia notable en el nivel de identificación personal no sólo con el espacio en sí mismo sino con la propia institución a la que pertenece, en las alternativas metodológicas que el profesor pueda utilizar, en el nivel de implicación de los estudiantes, en el nivel de satisfacción tanto de profesores como de alumnos.

Justamente en esta línea está la aportación que realizan Navío y Ruiz (2007: 415 – 419), quienes sostienen que la organización y gestión de los espacios – en el ámbito educativo – se convierten en factores esenciales que pueden facilitar o bien condicionar los procesos de comunicación que se establecen en el seno del grupo y, como fruto de ello los procesos de enseñanza – aprendizaje. En este contexto, el docente tiene el desafío de convertirse en un comunicador llamado a gestionar el entorno, con el propósito de favorecer y organizar un mejor ambiente de enseñanza – aprendizaje.

### 2.2.1.3. *Evaluación del proceso de enseñanza – aprendizaje.*

Casanova (1995: 55) refiriéndose al proceso de evaluación sostiene que:

“es un proceso de recogida de información rigurosa y sistemática para obtener datos válidos y fiables acerca de una situación con objeto de formar y emitir un juicio de valor con respecto a ella. Estas valoraciones permitirán tomas de decisiones consecuentes en orden a corregir o mejorar la situación evaluada”.

Lo anterior, lo podemos complementar con el aporte de Sanmartí (2007: 21) quien afirma que la toma de decisiones se relaciona fundamentalmente con dos finalidades diversas, aunque complementarias:

- Las de carácter social, que están orientadas a certificar públicamente (alumnos, padres y apoderados, sociedad en general) el nivel de logro alcanzado en cuanto a manejo de conocimientos y destrezas, al finalizar una unidad o etapa de aprendizaje. Esta evaluación es comúnmente conocida como sumativa.
- Las de carácter pedagógico o reguladoras, que están orientadas a identificar los cambios necesarios de introducir en el proceso de enseñanza para ayudar a los alumnos en su propio proceso de construcción de conocimiento. Esta evaluación es comúnmente reconocida como formativa.

Ahora bien, Brown (2003: 24) plantea que una evaluación de los conocimientos, las capacidades y habilidades de los alumnos es crucial en el proceso de aprendizaje. Tal es así que cuando la evaluación es realizada correctamente, puede ser motivadora y productiva para los alumnos, ya que les ayuda a saber si lo que están haciendo es correcto o si necesitan realizar algunas modificaciones.

Ruíz (2007: 663 – 665), junto con reconocer la importancia de la evaluación en el proceso de enseñanza – aprendizaje, plantea la necesidad de concretar aspectos relativos a:

- *¿Qué evaluar?* En la evaluación de los aprendizajes es muy importante, además de valorar su adquisición, poner la atención en el proceso de construcción, ya que la evaluación de éste permitirá resolver y corregir los posibles problemas de aprendizaje que vayan apareciendo, para mejorar los conocimientos, actitudes y procedimientos de los alumnos.
- *¿Cuándo evaluar?* Teniendo en consideración todo el proceso de enseñanza – aprendizaje, será necesario evaluar al inicio, en el transcurso y al final del proceso.
- *¿Para qué evaluar?* Esta dimensión hace referencia a la finalidad de la evaluación, que como decía la conceptualización, busca recoger evidencias para verificar como se va desarrollando el proceso de enseñanza – aprendizaje. Como sostiene Brown (2003: 26) entre las razones para evaluar se cuentan: generar una relación de feedback entre alumno – profesor; fortalecer el aprendizaje de los alumnos; ayudar a aplicar conceptos abstractos a contextos prácticos; descubrir el potencial de los alumnos...
- *¿Con qué evaluar?* Esta dimensión hace referencia a los instrumentos que se utilizarán en el proceso de evaluación. En general, es necesario utilizar diversos instrumentos de evaluación (pruebas de rendimientos, escalas de actitudes, la observación...)
- *¿Quién evalúa?* Respecto de los procesos de enseñanza aprendizaje es importante que evalúen al menos los dos actores implicados en el proceso educativo: profesor y alumno, estos últimos, por ejemplo, a través de autoevaluaciones, evaluación por los compañeros, basada en los grupos.
- *¿Cómo evaluar?* Esta dimensión hace referencia al modelo de evaluación utilizado. Para evaluar los aprendizajes es necesaria la medida y la cuantificación, pero también la búsqueda de razones que puedan explicar los problemas o dificultades surgidas en el proceso.
- *¿En función de qué evaluar?* Llegado el momento de la valoración de la información recogida en relación con los aprendizajes, tener consensuados los criterios de evaluación.

### **2.2.2. Función tutorial.**

Zabalza (2003: 125) plantea que esta función es una competencia que forma parte sustancial del perfil profesional del docente. De lo anterior se deduce que, con la función tutorial, se reconoce que enseñar no es sólo explicar unos contenidos sino dirigir globalmente todo el proceso formativo de los alumnos.

Comellas (2002: 15 – 16) propone que antes de plantearse el tema de la acción tutorial conviene plantearse previamente, al menos, los siguientes aspectos:

- Que sólo se podrá llevar a cabo esta atención y ayuda con la participación e implicación de todo el equipo educativo. Equipo en nombre del cual el profesor tutor actuará como principal interlocutor y dinamizador entre: los alumnos – profesores – padres – otros agentes.
- Que la acción tutorial deberá responder a un proyecto educativo en el que los objetivos de actuación del equipo docente serán el alumnado y su proceso global de aprendizaje.
- Que la acción tutorial deberá ir encaminada a dar respuesta a las necesidades de los alumnos, tanto individual como colectivamente, previniendo dificultades y ofreciendo recursos para lograr su valorización.
- Que se deben considerar como ejes fundamentales de la acción tutorial: el grupo de iguales, la toma de decisiones de cara al propio proceso de formación, los aspectos individuales, el contexto y las necesidades sociales.

McLaughlin (1999) sostiene que existen ciertas habilidades identificables que pueden favorecer el ejercicio de la tutoría, entre las que menciona: la capacidad de escucha, de empatía, de análisis del contexto, de asumir nuevas acciones y de facilitar su desarrollo. Estas habilidades capacitan al profesor tutor para que pueda entender sus propios sentimientos, pensamientos y acciones, proceso que le será de utilidad en el trato con los alumnos, con los padres de éstos y con los demás profesores.

### **2.2.3. Función de vinculación con el medio social.**

Actualmente esta función es vital para desarrollar un proceso de enseñanza – aprendizaje que sea a la vez pertinente y significativo. Para ello es necesario que los docentes trabajen tanto a nivel interno (centro escolar) como a nivel externo (entorno social que rodea la escuela).

- *Las Relaciones internas:* la vida del centro escolar demanda un compromiso respecto de su organización y gestión por parte de cada uno de sus docentes, aunque existan cargos específicos al respecto, como garantía de crear un Proyecto Institucional compartido.
- *Las relaciones externas:* son la base para llevar a cabo una enseñanza realista y contextualizada, además permite una comunicación y aportación permanente entre el centro educativo y el medio, utilizando las posibilidades formativas que éste pueda ofrecer.

Zabalza (2003: 162) sostiene que esta es una competencia transversal, por cuanto todo el quehacer profesional se ve afectado por la integración de los profesores en la organización y por la disposición (actitud) y aptitud (técnica) para trabajar coordinadamente con los demás profesores. Ahora bien, para asumir este desafío, es importante poner atención a los siguientes aspectos:

- *Compromiso con la institución.*

Robbins (2004: 72) plantea que este compromiso se define como un estado en el que un docente se identifica con el centro escolar – Proyecto Educativo – y desea continuar formando parte de él, a modo de ejemplo: una participación elevada en el trabajo puede ser un índice del compromiso que el docente ha adquirido con el centro escolar.

Sin embargo, un peligro siempre latente entre el profesorado, de educación secundaria y más aún en el de educación superior, es el de la discrecionalidad, actitud que podemos describir como la fidelidad de los docentes a su profesión y no al lugar en que trabajan.

- *Trabajo en equipo.*

Antúnez (1999: 94) sostiene que este tipo de trabajo se justifica por sí mismo, fundamentalmente porque: la acción sinérgica suele ser más efectiva y eficaz que la acción individual o que la simple adición de acciones individuales; la colaboración mediante el trabajo en equipo permite analizar en común problemas que son comunes, con mayores y mejores criterios; posibilita los acuerdos que permiten actuar de manera más coordinada, de acuerdo a criterios y principios de actuación coherentes.

Aunque es necesario considerar lo que plantea Nias (1987), para que este trabajo sea provechoso, se requiere que exista:

- Equilibrio para favorecer, a la vez, la diversidad de puntos de vista y la posibilidad de ser escuchados en el equipo.
- Disposición para apoyarse mutuamente pero también para enfrentarse y discrepar cuando sea necesario.
- Disposición para aceptar la responsabilidad de las propias ideas y de las posiciones que se adoptan.
- Relaciones de igualdad, considerando de antemano lo beneficioso que resulta para los equipos contar con un líder dispuesto a proteger y estimular la libre exposición de ideas de todos sus miembros.

López (2007: 88) aludiendo al tema del trabajo en equipo, plantea:

*“consideramos requisitos para el trabajo en equipo aquellas condiciones que permiten y facilitan la aparición y el desarrollo de la colaboración entre el profesores”.*

Específicamente, López (2007: 94 – 95) propone algunos aspectos que nos parece vendrían a complementar la aportación de Nias; entre otros, ella señala cinco elementos que facilitarían el trabajo colaborativo:

- Compartir ideas similares de la enseñanza, por cuanto los profesores tienden a reunirse con personas con las que comparten concepciones sociales y educativas.
- Poseer una profesionalidad con capacidad para tomar decisiones con los demás y trabajar con un currículo abierto.
- Tener interés por innovar, actitud que moviliza a trabajar junto a otros para reflexionar y buscar nuevas modalidades de intervención en el proceso de enseñanza – aprendizaje.
- Mantener una actitud democrática y dialogante, sin buscar imponer las propias ideas a los demás profesores.
- Poseer seguridad en el conocimiento profesional de aquello que se va a enseñar.

Hasta aquí nos hemos detenido a analizar el trabajo en equipo dentro del centro escolar, sin embargo, la propuesta de Stoll y Fink (1999: 234) nos invita a pensar además en las relaciones que es necesario comenzar a establecer como centro escolar con otros que comparten nuestra misma tarea. Ellos sostienen:

*“las escuelas por separado no pueden comenzar a satisfacer necesidades del alumnado en este mundo diverso y complejo sin la ayuda de otras fuentes. En efecto, más que una separación, las escuelas requieren una colaboración con los diferentes participantes para garantizar una coherencia en la vida de los alumnos y continuar desarrollándose como organizaciones.”*

#### **2.2.4. Funciones respecto de la formación continua e innovación.**

Al asumir esta función, que es propia de toda profesión, es preciso considerar con Putnam y Borko (2000) que para innovar y cambiar en educación, es preciso que los profesores reflexionen crítica y profundamente sobre su propia práctica de enseñanza, sobre el contenido que enseñan, sobre la experiencia y los contextos de los que provienen las personas que aprenden en sus aulas.

Considerando lo anterior, cobra fuerza lo planteado por Mignorance (2001: 91) cuando afirma que:

*“aprender en el lugar de trabajo es una necesidad y una oportunidad para mejorar”.*

El cambio que se requiere en el trabajo docente – exigido por el contexto y las características de quienes ingresan en el sistema educativo – exige una formación continua en el lugar de trabajo.

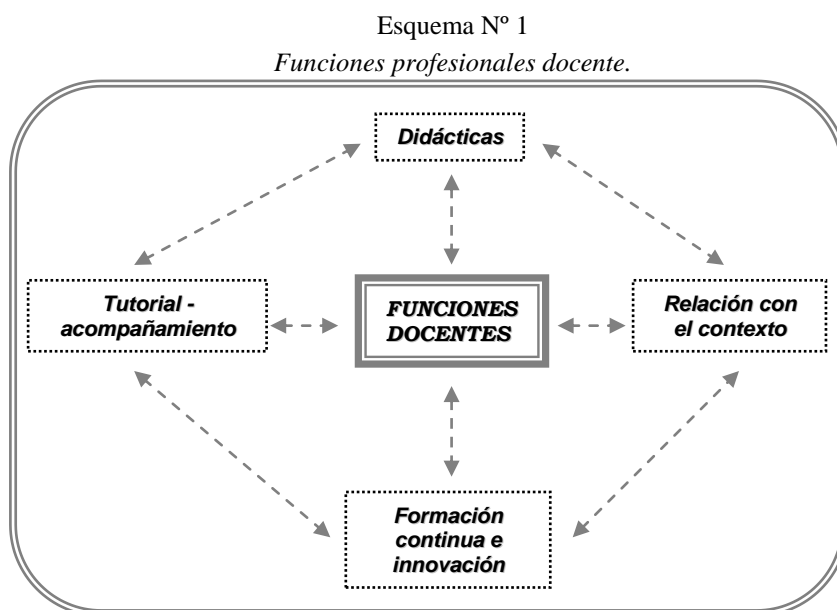
Ahora bien, con anterioridad Smylie (1994) defendía que las escuelas no sólo son lugares de trabajo para los profesores, sino también lugares de aprendizaje. Concebir el centro escolar como lugar de aprendizaje permite reconocer entre otras cosas que: es

difícil crear las condiciones de aprendizaje de los alumnos si no existen condiciones de aprendizaje para los profesores; que profesores y alumnos (cada uno a su nivel) entran en situaciones de aprendizaje con conocimientos acumulados, destrezas y creencias de experiencias pasadas; por último, si el aprendizaje tiene lugar a través de la experiencia, también se realiza a través de lo que se hace y del análisis de las consecuencias de las acciones propias o ajenas.

Sin embargo, como sostiene Imbernón (2007: 51) se trata no solo de conceptualizar sino de hacer el esfuerzo y crear las condiciones propicias para posibilitar:

- La reflexión sobre la práctica en un contexto determinado.
- La creación de redes de innovación, comunidades de práctica formativa y comunicación entre los profesores.
- La posibilidad de una mayor autonomía en la formación con la intervención directa del profesorado.
- Que partiendo de los proyectos del centro educativo, los profesores puedan decidir que formación necesitan para sacar adelante el diseño, la puesta en marcha y la evaluación del proyecto.
- Que la formación continua esté unida a una carrera profesional que incluya incentivos profesionales y promoción.

Lo expresado hasta aquí respecto de las funciones docentes lo podemos graficar de la manera que se presenta en el recuadro N° 16, donde se muestra la interrelación entre las cuatro funciones abordadas.



### **2.3. Caracterización de las competencias profesionales.**

Castells (2005: 12) sostiene que el cambio histórico en el que estamos inmersos, desde hace aproximadamente dos décadas, es multidimensional y se caracteriza por la transformación del sistema productivo, del sistema organizativo, del sistema cultural y del sistema institucional, sobre la base de una revolución tecnológica que no es la causa pero sí el medio indispensable de dicha transformación. Ante esta realidad ‘imprevisible’ surge, a juicio de Mertens (1996: 3), el tema de la competencia laboral como base de la regulación del mercado de trabajo, así como de las políticas de formación y capacitación de la mano de obra.

#### *2.3.1. Desde el ámbito productivo.*

Para los efectos de esta investigación estimamos oportuno recoger algunas aproximaciones que se están utilizando actualmente – en el ámbito de la producción – respecto de las ‘competencias profesionales’, de las que procuraremos recoger algunos elementos que nos permitan adentrarnos al ámbito de la educación.

- Bunk (1994: 9) señala que posee competencia profesional toda persona que: *“dispone de los conocimientos, destrezas y aptitudes necesarios para ejercer una profesión, puede resolver los problemas profesionales de manera autónoma y flexible, y está capacitado para colaborar en su entorno profesional y en la organización del trabajo”.*

El autor, asumiendo que vivimos en un contexto caracterizado por continuos y profundos cambios, sostiene la necesidad de ampliar las cualificaciones clave, incluyendo la capacidad de cooperación y de participación en la organización. De esta manera él plantea los siguientes grupos de cualificaciones: técnicas, metodológicas, social – personales y participativas. De esta manera, quien disponga de estas contará también con las competencias correspondientes:

*Competencia técnica*, quien la posee, domina como ‘experto’ las tareas y contenidos de su ámbito de trabajo, y los conocimientos y destrezas necesarios para ello.

*Competencia metodológica*, quien la posee, sabe reaccionar aplicando los procedimientos adecuados a las tareas encomendadas y a las irregularidades que se presenten; que encuentra de forma independiente vías de solución y que transfiere adecuadamente las experiencias adquiridas a otros problemas de trabajo.

*Competencia social*, quien la posee, sabe colaborar con otras personas de forma comunicativa y constructiva, mostrando un comportamiento orientado al grupo y un entendimiento interpersonal.

*Competencia participativa*, quien la posee, sabe participar en la configuración de su puesto y de su entorno de trabajo, específicamente, siendo capaz de organizar, decidir y aceptar responsabilidades.

Bunk (1994: 14), refiriéndose a la formación basada en competencias, afirma que en la actualidad no basta solo la competencia técnica, sino que se requieren además competencias relacionadas con los métodos, las relaciones sociales y la cooperación. Por otra parte, tampoco es suficiente el estudio y/o transmisión aislada de las competencias, sino que se requiere la integración de todas las competencias dentro de la competencia de acción profesional... finalmente, en la actualidad, la formación permanente es una necesidad.

- Le Boterf (2001: 52) refiriéndose a la competencia profesional sostiene que:  
*“es el resultado de una combinación pertinente de varios recursos. Por lo tanto, conviene distinguir: los recursos necesarios para actuar con competencia; las actividades o prácticas profesionales que hay que realizar con competencia y que corresponden a unos esquemas propios de cada persona; las actuaciones, que constituyen los resultados evaluables que provienen de acciones realizadas.”*

*Respecto de los recursos*, este autor sostiene que es todo el equipamiento incorporado a la persona (conocimientos, aptitudes, experiencias...), además de los provenientes de su entorno (redes de relaciones, instrumentos, bancos de datos...). Este doble equipamiento – personal y del entorno – es lo que se puede reconocer como el patrimonio personal, que puede ser más o menos desarrollado y utilizado.

*Respecto de las actuaciones*, el autor sostiene que una persona es competente si es capaz de actuar de manera pertinente en un contexto particular, eligiendo y movilizando los recursos adecuados para desarrollar satisfactoriamente una actividad determinada. Por tanto, una persona actuará con competencia cuando sepa cómo prepararse para realizar una actividad, teniendo en consideración tanto las condiciones como las modalidades de ejercicio.

*Respecto de la evaluación*, el autor plantea que desde este enfoque es posible distinguir y modular tres niveles en la evaluación de las competencias, las que dicen relación con: los resultados, la actividad en función de los criterios de realización y, los recursos empleados en la ejecución.

- Echeverría (2002: 18), en sintonía con los autores precedentes, propone la competencia de acción profesional que está constituida por:

*La competencia técnica (saber)*: poseer conocimientos especializados y relacionados con determinado ámbito profesional, que permiten dominar como experto los contenidos y tareas acordes a su actividad laboral.

*La competencia metodológica (saber hacer)*: saber aplicar los conocimientos a situaciones laborales concretas, utilizar procedimientos adecuados a las tareas pertinentes, solucionar problemas de forma autónoma y transferir con ingenio las experiencias adquiridas a situaciones novedosas.



*La competencia participativa (saber estar):* estar atento a la evolución del mercado laboral, predispuesto al entendimiento interpersonal, dispuesto a la comunicación y cooperación con los demás y demostrar un comportamiento orientado hacia el grupo.

*La competencia personal (saber ser):* tener una imagen realista de sí mismo, actuar conforme a las propias convicciones, asumir responsabilidades, tomar decisiones y relativizar las posibles frustraciones.

Echeverría (2001: 47) sostiene que para desarrollar estas cuatro competencias 'fundamentales' es cada vez más urgente articular un sistema educativo y formativo que sea a la vez:

*Completo:* comprensivo de todos sus subsistemas que junto a la experiencia laboral posibilite el desarrollo de la competencia de acción profesional.

*Flexible:* adaptable constantemente a las transformaciones estructurales y predispuestas a contrarrestar cuantos efectos negativos puedan derivarse de las mismas.

*Motivador:* capaz de incentivar procesos de aprendizaje que permitan a las personas aprovechar y utilizar durante toda la vida cada oportunidad que encuentren a la hora de actualizar, profundizar y enriquecer su formación básica.

*Integrador:* dispuesto a propiciar la confluencia de intereses de los beneficiarios de la formación, de sus proveedores y de los agentes sociales que la promueven.

- Tejada (2002: 102), acogiendo el aporte de Bunk, propone tres categorías de competencias que permitirían articular una propuesta de formación desde ésta lógica; en la primera agrupa las competencias cognitivas; en la segunda agrupa las procedimentales; por último, en la tercera agrupa las actitudinales.

*Competencias teóricas o conceptuales (saber):* analizar, comprender e interpretar, integrando el saber relativo a la profesión (conocimiento del contexto general, institucional, aula, alumnos, teorías del aprendizaje) y el saber hacer cognitivo (implicando el tratamiento de la información, estrategias cognitivas)

*Competencias psicopedagógicas y metodológicas (saber hacer):* saber aplicar el conocimiento y el procedimiento adecuado a una situación concreta, integrando el saber y el saber hacer (procedimiento, destrezas, habilidades). Desde la planificación de la formación hasta la verificación de los aprendizajes, pasando por las estrategias de enseñanza – aprendizaje.

*Competencias sociales (saber ser y estar):* saber relacionarse y colaborar con otras personas de forma comunicativa y constructiva, integrando el saber ser y el saber estar (actitudes, valores y normas). Incluye competencias de organización,

administración, gestión, comunicación y animación (trabajo en equipo, negociación, relación interpersonal, liderazgo).

- Lévi – Leboyer (2003: 54) asumiendo el tema de las competencias sostiene que: [Éstas] *“son repertorios de comportamientos que algunas personas dominan mejor que otras, lo que las hace eficaces en una situación determinada. Estos comportamientos son observables en la realidad cotidiana del trabajo e, igualmente, en situaciones test. Ponen en práctica, de forma integrada, aptitudes, rasgos de personalidad y conocimientos adquiridos. Las competencias representan, pues, un trazo de unión entre las características individuales y las cualidades requeridas para llevar a cabo misiones profesionales precisas”*.

En esta conceptualización se afirma, en primer lugar, que las competencias son el resultado de experiencias, pero que se adquieren a condición de que estén presentes las aptitudes y los rasgos de personalidad que permitan sacar el máximo partido de ellas.

Precisamente, este autor (2003: 55 – 60) presenta seis tablas en donde recoge las siguientes competencias:

*Universales*, entre las que menciona: la comunicación oral y escrita, atención y análisis de los problemas de la empresa, planificación y organización...

*Supracompetencias*, en las que se reconocen: las intelectuales, las interpersonales y la adaptabilidad.

*De los mandos*, entre las que señala: la autonomía, la capacidad de concentración, la capacidad de mando, la confianza en sí mismo, la coordinación y la creatividad.

*Personales*, entre las que recoge: las características personales, las características en las relaciones con los demás y, el comportamiento dentro de la empresa.

*Relacionadas con la identificación de posibles mandos*, entre las que señala: la experiencia adquirida (respeto de los objetivos), cualidades de fondo (adaptabilidad)

*Competencias de referencia*, en las que enuncia: ser una persona de muchos recursos, hacer lo que se debe, aprender deprisa, tener espíritu de decisión, dirigir a subordinados, crear un clima propicio para el desarrollo, hacer frente a los subordinados con problemas, estar orientado hacia el trabajo en equipo, contratar colaboradores con talento, establecer buenas relaciones con los demás, ser humano y sensible, enfrentar con sangre fría, equilibrar el trabajo y la vida personal, conocerse, hacer que las personas se sientan a gusto, actuar con flexibilidad.

Otras conceptualizaciones sobre competencia, desde el punto de vista profesional, recogidas por Irigoien y Vargas (2002) y Blas (2007) plantean lo que sigue:

- Las autoras Gallart y Jacinto (1997) sostienen que las competencias laborales: [dicen relación a] *“un conjunto de propiedades en permanente modificación que deben ser sometidas a la prueba de la resolución de problemas concretos en situaciones de trabajo que entrañan ciertos márgenes de incertidumbre y complejidad técnica... no provienen de la aplicación de un currículum... sino de un ejercicio de aplicación de conocimientos en circunstancias críticas... la definición de las competencias, y más aún de los niveles de competencias para ocupaciones dadas se construyen en la práctica social y son una tarea conjunta entre empresas, trabajadores y educadores.”*

Las autoras asumen que las competencias laborales son el resultado de un proceso continuo de aplicación de conocimientos en situaciones problema que requieren de flexibilidad y capacidad de entrar en diálogo con todos aquellos que puedan colaborar en la interpretación y resolución de las mismas.

- La OIT (1997) respecto de la competencia profesional sostiene: [es] *“la construcción social de aprendizajes significativos y útiles para el desempeño productivo en una situación real de trabajo que se obtiene no solo a través de la instrucción, sino también – y en gran medida – mediante el trabajo por experiencia en situaciones concretas de trabajo”.*

La OIT enfatiza en la necesidad del diálogo permanente entre las situaciones concretas de trabajo y el proceso de formación de las personas, en el entendido que la segunda actuará como base o soporte para el desempeño productivo en una situación real de trabajo.

- El Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral de México (1997) afirman que la competencia laboral: [es] *“la aptitud de un individuo para desempeñar una misma función productiva en diferentes contextos y con base en los requerimientos de calidad esperados por el sector productivo. Esta aptitud se logra con la adquisición y desarrollo de conocimientos, habilidades y capacidades que son expresadas en el saber, el hacer y el saber hacer”.*

El Consejo de Normalización menciona dos disposiciones que a su juicio indicarían que un profesional esta en condiciones de actuar de manera competente: en primer lugar, la capacidad de adaptación a diferentes contextos y, en segundo lugar, la habilidad de responder a determinados ‘estándares’ de calidad.

Por otra parte, reconocen que lo anterior es producto de la combinación de conocimientos, habilidades y capacidades de la persona que realiza una tarea determinada.

- Stroobants (1998) sostiene que  
*“las competencias aparecen actualmente como un potencial, como recursos individuales ocultos, susceptibles de desarrollarse por la formación o de transferirse de una situación a otra”.*

Stroobants reconoce que la competencia, en principio, se encuentra en ‘potencia’, pues requiere ser desarrollada a través de la formación y puesta en práctica en diversos contextos.

### 2.3.2. Desde el ámbito educativo.

El concepto de competencia se ha extendido rápidamente desde el mundo de la producción hacia el ámbito de la enseñanza. Al igual que otras muchas ideas e iniciativas, ha encontrado en el ámbito educativo un terreno propicio para su desarrollo.

Ahora bien, si revisamos la conceptualización del término competencia en el ámbito educativo, veremos que ésta es deudora de las formuladas con anterioridad en el mundo de la producción. Sin embargo, conviene considerar que desde el ámbito de la educación adoptan niveles de mayor profundidad y extensión en el campo de aplicación y, en algunos casos, precisando la forma en que se movilizan los diversos componentes de la competencia.

- OCDE (2004), en el proyecto – DeSeCo<sup>24</sup> – ha identificado un pequeño conjunto de competencias clave, enraizadas en el entendimiento teórico de cómo se definen dichas competencias.

En este proyecto se entiende que una competencia:

*“es más que conocimientos y destrezas. Involucra la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose en y movilizandorecursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto en particular.”*

Por lo tanto: *“cada competencia clave deberá: contribuir a resultados valiosos para sociedades e individuos; ayudar a los individuos a enfrentar importantes demandas en una amplia variedad de contextos; y ser relevante tanto para los especialistas como para todos los individuos.”*

En esta definición podemos reconocer dos puntos de vista:

- El primero, de carácter semántico, en la que se expone claramente que competencia es la habilidad de responder con éxito a situaciones complejas.
- El segundo que, añade a lo anterior, el medio para conseguirlo, al identificar los prerrequisitos sociales, nombre con el que introduce los componentes de la competencia, y al considerar que cada competencia es la combinación de habilidades prácticas, conocimientos (incluidos los tácitos), motivación, valores

---

<sup>24</sup> El proyecto DeSeCo tuvo como objetivo: definir y seleccionar competencias para la vida.

éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento.

- Perrenoud (2005: 11) reconoce que las competencias:  
*“no son en sí mismas conocimientos, habilidades o actitudes, aunque movilizan, integran, orquestan tales recursos. Esta movilización sólo resulta pertinente en situación, y cada situación es única, aunque se le pueda tratar por analogía con otras ya conocidas.”*

El mismo autor reconoce que el ejercicio de la competencia no es una cuestión simple, por cuanto, requeriría:

*“pasar por operaciones mentales complejas, sostenidas por esquemas de pensamiento, los cuales permiten determinar (de un modo consciente y rápido) y realizar (de un modo eficaz) una acción relativamente adaptada a la situación.”*

Perrenoud, asumiendo los aportes realizados por Le Boterf, reconoce que describir una competencia vuelve a representar tres elementos complementarios, a saber:

- Los tipos de situaciones de las que da un cierto control.
- Los recursos que moviliza, conocimientos teóricos y metodológicos, actitudes, habilidades y competencias más específicas, esquemas motores, esquemas de percepción, evaluación, anticipación y decisión.
- La naturaleza de los esquemas del pensamiento que permiten la solicitud, la movilización y la orquestación de los recursos pertinentes, en situación compleja y en tiempo real.

En esta conceptualización el autor apunta a la aplicación de saberes, capacidades, microcompetencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepciones, de evaluación y de razonamiento de forma eficaz y flexible, es decir, rápida, pertinente y creativa. Los componentes que identifica en las competencias podrían agruparse en conocimientos, capacidades y actitudes, como han defendido la mayoría de los autores.

Ahora bien, Perrenoud da un paso más, al añadir: las microcompetencias, informaciones, valores, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento. Nosotros percibimos que estos nuevos elementos hacen referencia, por un lado, al proceso de actuación ante las situaciones análogas que describe y, por otro, a la actitud con la que se actúa en dichas situaciones.

- Monereo (2005: 13), asumiendo los desafíos que trae consigo el nuevo contexto además de la complejidad que las nuevas tecnologías plantean al proceso de enseñanza, sostiene que:  
*“estrategia y competencia implican repertorios de acciones aprendidas, autorreguladas, contextualizadas y de dominio variable..., mientras que la estrategia es una acción específica para resolver un tipo contextualizado de problemas, la competencia sería el dominio de un amplio repertorio de estrategias en un determinado ámbito o escenario de la actividad humana. Por lo tanto, alguien competente es una persona que sabe leer con*

*gran exactitud qué tipo de problema es el que se le plantea y cuáles son las estrategias que deberá activar para resolverlo.”*

Este autor comienza diferenciando competencias de estrategias, y con ello amplía las características de las primeras al mencionar que implican repertorios de acciones aprendidas, autorreguladas, contextualizadas y de dominio variable. Sin embargo, al establecer la diferencia entre ambas, sostiene que ‘la estrategia es una acción específica para resolver un tipo contextualizado de problemas’; a su vez, considera la competencia como una ‘capacidad de orden superior que integra las estrategias y cuya cualidad específica es la de saber leer con gran exactitud qué tipo de problema es el que se le plantea y cuáles son las estrategias que deberá activar para resolverlo’. De algún modo, se distancia de la formulación generalizada de que una estructura de las competencias está formada por los componentes actitudinales, conceptuales y procedimentales, al entender estrategia, seguramente como una subcompetencia que sí integra los componentes.

- Zabala y Arnau (2007: 45) asumiendo el desafío de abordar la forma en que se aprenden y enseñan competencias, sostienen que:  
*“la competencia ha de identificar aquello que necesita cualquier persona para dar respuesta a los problemas a los que se enfrentará a lo largo de su vida. Por tanto, competencia consistirá en la intervención eficaz en los diferentes ámbitos de la vida mediante acciones en las que se movilizan, al mismo tiempo y de manera interrelacionada, componentes actitudinales, procedimentales y conceptuales.”*

Estos autores, en la conceptualización que proponen, profundizan en los núcleos de la misma sosteniendo que:

- Las competencias son acciones eficaces frente a situaciones y problemas de distinto tipo, que obligan a utilizar los recursos de que se dispone.
- Para dar respuesta a los problemas que plantean dichas situaciones es necesario estar dispuestos a resolverlos con una intención definida, es decir, con unas actitudes determinadas.
- Una vez mostrados la disposición y el sentido para la resolución de los problemas planteados, con unas actitudes determinadas, es necesario dominar los procedimientos, habilidades y destrezas que implica la acción que se debe llevar a cabo.
- Para que dichas habilidades lleguen a buen fin, deben realizarse sobre unos objetos de conocimiento, es decir, unos hechos, unos conceptos y unos sistemas conceptuales.
- Que todo ello debe realizarse de manera interrelacionada: la acción implica una integración de actitudes, procedimientos y conocimientos.

Otras conceptualizaciones sobre competencia, desde el punto de vista educativo, recogidas por Irigoin y Vargas (2002) plantean lo que sigue:

- Masterpasqua (1991) entiende que las competencias se relacionan directamente: [con las] *“características personales (conocimiento, habilidades y actitudes) que llevan a desempeños adaptativos en ambientes significativos”*.

Este autor establece una relación directa entre las características de las personas y el desempeño que pueden alcanzar en diversos ambientes o situaciones problema, recalando la actitud de adaptación requerida de la persona llamada a actuar.

- Pinto (1999) al abordar el tema de las competencias educativas, sostiene que éstas dicen relación: [con] *“La capacidad para actuar con eficiencia, eficacia y satisfacción sobre algún aspecto de la realidad personal, social, natural o simbólica”*.

Específicamente, cada competencia integra tres tipos de conocimiento: *“conceptual (saber), procedimental (saber hacer) y actitudinal (ser). Son aprendizajes integradores que involucran la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje (metacognición<sup>25</sup>)”*.

En esta conceptualización encontramos que el autor establece una tensión entre el logro de los objetivos y los recursos empleados en el mismo proceso. Dentro de los recursos menciona uno que encontramos fundamental: la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje, por cuanto, entre otras cosas este proceso permitiría a las personas poder construir conocimientos y competencias con más oportunidades de tener éxito y transferibilidad; ser más autónomo en la ejecución de tareas y en los aprendizajes (a autorregularse y saber pedir ayuda); desarrollar una motivación para aprender y construir un concepto de sí mismo como educando.

- El Consejo Federal de Cultura y Educación de Argentina sostiene que la competencia: [es] *“un conjunto identificable y evaluable de conocimientos, actitudes, valores y habilidades relacionadas entre sí que permiten desempeños satisfactorios en situaciones reales de trabajo, según estándares utilizados en el área ocupacional”*.

En esta conceptualización se recogen cuatro elementos que de manera interrelacionada estarían configurando la competencia – conocimientos, actitudes, valores y habilidades – sin embargo, plantean que es preciso identificarlos y evaluarlos, en contextos reales de trabajo, a partir de determinados estándares

---

<sup>25</sup> La metacognición es la actividad mental mediante la cual los demás estados o procesos mentales se convierten en objetos de reflexión. Cfr. Boisvert (2004: 69).

ocupacionales, en este caso: que los alumnos logren al menos aprender aquello que se establece como mínimo para cada nivel en el sistema educativo.

- El Ministerio de Educación de Colombia sostiene que la competencia es *“un saber hacer frente a una tarea específica, la cual se hace evidente cuando el sujeto entra en contacto con ella. Esta competencia supone conocimientos, saberes y habilidades que emergen en la interacción que se establece entre el individuo y la tarea y que no siempre están de antemano”*.

En esta conceptualización se considera que la competencia es producto de la interrelación de conocimientos (saberes) y habilidades que podrían ser requeridas en la asunción de tareas específicas.

A partir de la propuesta de cada uno de los autores citados (desde el ámbito profesional y el ámbito educativo), en el cuadro N° 16 mostramos gráficamente los principales componentes de las competencias profesionales que emergen de las aportaciones de éstos.

Cuadro N° 16  
Componentes de las competencias profesionales.

Componentes de competencia profesional <sup>26</sup>	1	2	3	4	5	6	7	8
<b>Autores</b>								
<i>Ámbito profesional</i>								
Bunk (1994)	X	X			X			
Gallart y Jacinto (1997)	X							
OIT (1997)	X			X				
CONOCER - México (1997)	X	X	X					
Stroobants (1998)								X
Le Boterf (2001)	X				X	X		
Echeverría (2002)	X	X	X				X	
Tejada (2002)	X	X	X					
Levy Levoyer (2003)						X		
<i>Ámbito educativo</i>								
Masterpasqua (1991)	X	X	X				X	
Pinto (1999)	X	X	X					
OCDE [DeSeCo] (2004)	X	X	X					
Perrenoud (2005)	X	X	X					
Monereo (2005)					X			
Zabala y Arnau (2007)	X	X	X					
Consejo de Cultura y Educación (Argentina)	X	X	X					
Ministerio de Educación Colombia	X	X						

<sup>26</sup> Los componentes de competencia profesional son: 1. Conocimientos / saberes; 2. Habilidades y destrezas; 3. Actitudes; 4. Experiencias; 5. Capacidades; 6. Comportamientos / conductas; 7. Características de la personalidad; 8. Recursos individuales.



	14	11	9	1	3	2	2	1
--	----	----	---	---	---	---	---	---

En general, en el acercamiento que hemos realizado al tema de las competencias, percibimos que los principales componentes detectados contienen una serie de rasgos comunes, a partir de los cuales podemos concluir que éstas integran simultáneamente: conocimientos, habilidades y actitudes; que se integran atendiendo a una serie de atributos personales (capacidades, características de la personalidad y recursos individuales); que se manifiestan a nivel de conductas; que poseen una dimensión práctica, de ejecución.

En el recuadro N° 17 mostramos algunas de las características que grafican la utilidad de la competencia profesional.

Cuadro N° 17  
Utilidad de la competencia profesional.

Utilidad de la competencia profesional <sup>27</sup>									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
<b>Autores</b>									
<i>Ámbito profesional</i>									
Bunk (1994)				X	X	X			
Gallart y Jacinto (1997)		X			X				
OIT (1997)			X						X
CONOCER - México (1997)		X					X		
Stroobants (1998)									
Le Boterf (2001)		X							
Echeverría (2001)								X	
Echeverría (2002)		X			X			X	
Tejada (2002)	X	X							
Levy Levoyer (2003)			X						
<i>Ámbito educativo</i>									
Masterpasqua (1991)		X							
Pinto (1999)			X						
OCDE [DeSeCo] (2004)	X	X					X	X	
Perrenoud (2005)		X	X						
Monereo (2005)		X			X			X	
Zabala y Arnau (2007)			X						
Consejo de Cultura y Educación (Argentina)			X				X		
Ministerio de Educación Colombia		X							
	2	10	6	1	4	1	3	4	1

<sup>27</sup> Los criterios de utilidad de la competencia profesional son: 1. Logro de éxito en los roles ocupacionales; 2. En el contexto profesional; 3. Eficacia del desempeño; 4. Ejercer una profesión; 5. Resolver problemas profesionales; 6. Poder colaborar en el entorno profesional y de trabajo; 7. Logro de estándares de actuación; 8. Actuar en contextos profesionales; 9. Efectividad en el desempeño.

A partir del cuadro precedente, podemos afirmar que la utilidad de la competencia profesional radica en que ésta: permite evidenciar logros de éxito en los roles ocupacionales; se desarrolla en un contexto determinado, normalmente complejo y cambiante; posee un carácter global para dar respuesta a situaciones y problemas concretos de diversa índole, cuestión que obliga a utilizar todos los recursos de los cuales se dispone; exige la capacidad de adaptación (flexibilidad) y de trabajo en equipo.

En el recuadro N° 18 mostramos algunos referentes de la competencia profesional, los que en general dicen relación con el individuo y la sociedad en su conjunto.

*Cuadro N° 18  
Referentes de la competencia profesional.*

<b>Referentes de la competencia profesional<sup>28</sup></b>								
<b>Autores</b>	1	2	3	4	5	6	7	8
<i>Ámbito profesional</i>								
Bunk (1994)	X				X			X
Gallart y Jacinto (1997)			X					
OIT (1997)						X		
CONOCER - México (1997)	X	X		X			X	
Stroobants (1998)	X							
Le Boterf (2001)	X	X	X		X	X	X	
Echeverría (2001)		X	X					
Echeverría (2002)		X						X
Tejada (2002)		X			X	X		X
Levy Levoyer (2003)	X				X		X	
<i>Ámbito educativo</i>								
Masterpasqua (1991)	X	X						
Pinto (1999)	X							
OCDE [DeSeCo] (2004)	X		X			X		
Perrenoud (2005)	X					X		
Monereo (2005)	X		X					X
Zabala y Arnau (2007)	X					X		
Consejo de Cultura y Educación (Argentina)	X					X	X	
Ministerio de Educación Colombia	X					X		
	13	6	5	1	3	8	4	4

A partir de la información que recogemos en el recuadro precedente, podemos deducir que los principales referentes de la competencia profesional son:

- Lo social: que va desde lo más genérico hasta el contexto productivo y de la organización del trabajo.

<sup>28</sup> Los referentes de la competencia profesional son: 1. Personal (atributos individuales o colectivos); 2. Contextual general; 3. Social; 4. Productivo; 5. Organización del trabajo; 6. Acción; 7. Criterios que deben concretar los referentes; 8. Profesional.

- Lo individual: que dice relación con los atributos personales que se manifiestan de manera combinada e integrada, considerando como referencia también lo social.

En el recuadro N° 19 mostramos algunos referentes de la competencia profesional, los que en general dicen relación con el individuo y la sociedad en su conjunto.

*Cuadro N° 19  
Otros aspectos de la competencia profesional.*

<b>Otros aspectos de la competencia profesional<sup>29</sup></b>			
<b>Autores</b>	1	2	3
<i>Ámbito profesional</i>			
Bunk (1994)			X
Gallart y Jacinto (1997)			X
OIT (1997)			X
CONOCER - México (1997)	X	X	
Stroobants (1998)	X		
Le Boterf (2001)	X	X	
Echeverría (2001)			X
Tejada (2002)			X
Levy Levoyer (2003)		X	
<i>Ámbito educativo</i>			
Pinto (1999)	X		
OCDE [DeSeCo] (2004)			X
Perrenoud (2005)	X	X	X
Monereo (2005)	X		
Zabala y Arnau (2007)	X		X
Consejo de Cultura y Educación (Argentina)		X	
Ministerio de Educación Colombia	X		
	8	5	8

Si relacionamos la información recogida en este recuadro con el anterior, podemos sostener que la competencia profesional puede adquirirse mediante acciones diversas: procesos reflexivos de formación o procesos ‘ciegos’ de aprendizaje en el puesto de trabajo.

Por otra parte, podemos afirmar que la competencia es un conjunto combinado e integrado de elementos que deben ser evaluados para resguardar – desarrollar su utilidad. Además, éste es un factor importante a la hora de pensar en la evolución de éstas. Por tanto, si asumimos que la competencia profesional se plantea en un contexto

<sup>29</sup> Otros aspectos de la competencia profesional son: 1. Adquisición de la competencia profesional; 2. Evaluación de la competencia profesional; 3. Evolución de la competencia profesional.

caracterizado por el 'cambio', es coherente deducir su inevitable evolución y, por tanto, su necesaria evaluación, es decir, ser competente aquí y ahora (hic et nunc) no implica serlo en una situación o contexto diverso al que tenemos aquí y ahora.

***Relación entre los aportes provenientes desde el ámbito de la producción y de la educación con las contribuciones de UNESCO.***

Ahora bien, nos parece que todo lo expuesto hasta aquí puede entroncarse con lo expresado en el Informe Delors (1996) en donde se reconoce que frente a los numerosos desafíos y/o situaciones complejas que se vislumbran, la educación se transforma en un instrumento indispensable para que todos los hombres puedan progresar hacia una mayor calidad de vida.

En efecto, Delors (1996: 95) realiza un acertado análisis de las implicancias que están teniendo los avances científico – tecnológicos en el ámbito de la educación; en efecto, él sostiene que:

*“el dominio de las dimensiones cognoscitiva e informativa en los sistemas de producción vuelve algo caduca la noción de calificación profesional... y tiende a privilegiar la de competencia profesional”.*

Ahora bien, el mismo Delors aduce que:

*“a las tareas puramente físicas suceden tareas de producción más intelectuales, más cerebrales... y tareas de diseño, estudio y organización, a medida que las propias máquinas se vuelven más inteligentes y que el trabajo se desmaterializa”.*

Para poder responder a estas nuevas demandas de educación que surgen de este nuevo contexto, este autor, sostiene que es preciso estructurar el proceso educativo en torno a cuatro aprendizajes que en el transcurso de la vida serán para cada persona, en cierto sentido, los pilares del conocimiento:

- *Aprender a conocer*, significa principalmente adquirir conocimientos generales amplios, combinado con un saber más complejo en algunos campos. Se incluye aquí la noción de 'aprender a aprender', que es la condición necesaria para poder beneficiarse posteriormente de otras posibilidades de educación y formación.

Respecto del aprender a conocer, en cuanto medio, éste consiste para cada persona en aprender a comprender el mundo que le rodea, al menos suficientemente para vivir con dignidad, desarrollar sus capacidades profesionales y comunicarse con los demás. Mientras que, en cuanto fin, su justificación es el placer de comprender, de conocer de descubrir.

- *Aprender a hacer*, abarca la adquisición de una calificación profesional y de competencias más amplias que son necesarias para poder adaptarse a situaciones diferentes y cambiantes, así como para trabajar en equipo. Algunas de estas competencias se pueden adquirir en la educación formal, pero también

informalmente, en el curso de diversas experiencias sociales y profesionales que viven los jóvenes y los adultos en el transcurso de la vida.

- *Aprender a vivir juntos*, implica desarrollar la comprensión de los otros en un espíritu de tolerancia, pluralismo, respeto de las diferencias y la paz. Su punto central es la toma de conciencia (gracias a la realización de proyectos comunes y gestión de conflictos) de la interdependencia creciente de las personas, las comunidades y las naciones en un mundo cada vez más interconectado y expuesto a una diversidad de situaciones que lo vuelven más frágil.
- *Aprender a ser*, se refiere a la capacidad para desarrollar la personalidad y actuar personalmente con autonomía, juicio y responsabilidad. Esto significa que la educación no debe descuidar ninguna faceta del potencial de una persona, ya sea que se trate de la memoria, el razonamiento, el sentido estético, la inteligencia emocional, las capacidades físicas o la aptitud para comunicarse.

A partir del aporte que nos ofrece Delors, podemos sostener que tradicionalmente la formación se ha sostenido sobre los dos primeros pilares, es decir, aprender a conocer y el aprender a hacer. Sin embargo, y a la luz del contexto en el que nos movemos se hace cada vez más necesario integrar los otros dos pilares abordados en el informe – aprender a vivir juntos y aprender a ser – por cuanto son dos pilares que otorgan consistencia a los dos primeros.

Por otra parte, resulta interesante descubrir la sintonía que existe entre los enfoques que nos han servido de referentes para estudiar el tema de las competencias tanto desde el sector de la producción y los del sector de la educación. En el recuadro N° 20 que sigue mostraremos éstas coincidencias:

*Cuadro N° 20  
Relación entre las categorías de competencia profesional y  
los pilares de la educación del siglo XXI*

<i>Categorías de competencia profesional</i>	<i>Pilares de la educación del Siglo XXI Delors (1996)</i>
Competencia técnica	Aprender a conocer
Competencia metodológica	Aprender a hacer
Competencia social	Aprender a vivir juntos
Competencia participativa	Aprender a ser
Competencia personal	

Respecto del ‘Aprender a vivir juntos’, el informe de la 46ª Conferencia Internacional de la UNESCO (2003: 38) afirma que este aprendizaje implica dos dimensiones esenciales: el cómo vivir juntos y el querer vivir juntos pacíficamente. Luego plantea que esto requiere:

- *Conocimientos*, porque la tolerancia y el rechazo del otro provienen frecuentemente del miedo que se alimenta de la ignorancia y de insoportables niveles de injusticia en el acceso al saber.

- *Emociones y sensibilidad*, que influyen sobre los conocimientos necesarios para la construcción y la formulación de valores, actitudes y creencias que los seres humanos no heredan naturalmente.
- *Autoestima*, que en sus dimensiones individual y social favorece la escucha de los otros, el diálogo, la resolución pacífica de los conflictos y la inclinación hacia la cooperación más que al enfrentamiento.
- *Actitudes y comportamientos*, en tanto algunos códigos elementales, como el respeto del bien común y de la vida, fundan la existencia en sociedad; se trata antes que nada de desarrollar y, a veces, reconstruir una educación cívica.

En este documento se reconoce que en el proceso de aprendizaje es imprescindible poner atención a los aspectos ‘afectivo – cognitivos’ de cada uno de los alumnos, para que sintiéndose acogidos, aceptados y valorados, puedan contar con las herramientas para colaborar en la creación de un clima de respeto, tolerancia y apoyo mutuo entre todos quienes forman parte de un mismo curso.

El mismo documento (2003: 98), refiriéndose específicamente a los docentes presenta las siguientes propuestas de acción:

- Facilitar una participación genuina de los docentes en la toma de decisiones en la escuela mediante la formación y otros medios.
- Mejorar la formación de los docentes para que puedan desarrollar mejor en sus alumnos los comportamientos y valores de solidaridad y la tolerancia, preparándolos para prevenir y resolver conflictos pacíficamente y para respetar la diversidad cultural. Modificar las relaciones entre el docente y los alumnos para responder al cambio de la sociedad.
- Mejorar el uso de las tecnologías de información y comunicación en la formación docente y en las prácticas en las aulas.

Ahora bien, refiriéndose a los esfuerzos realizados en la región, en el sector de la educación, la declaración de PRELAC<sup>30</sup> (2002: 10 – 13), reconoce que a pesar de haber sido considerables resultan insuficientes para asumir la compleja problemática del sector en la región. Esta declaración incluye cinco focos que considera estratégicos para la acción conjunta de los países en los próximos años venideros, éstos dicen relación con: los contenidos y prácticas de la educación; el fortalecimiento del protagonismo docente en el cambio educativo; la cultura de las escuelas para que se conviertan en comunidades de aprendizaje; la gestión y flexibilización de los sistemas educativos para ofrecer oportunidades de aprendizaje efectivo a lo largo de la vida.

---

<sup>30</sup> PRELAC: Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe.

Específicamente, respecto del fortalecimiento del protagonismo de los docentes plantea los siguientes desafíos: diagnosticar las competencias y habilidades pedagógicas de los docentes; determinar las potencialidades de los países implicados para elevar la capacitación y habilitación pedagógica de los docentes; prepararse para el tratamiento de las dificultades pedagógicas y capacitación de docentes; entrenar a los directivos para la gestión y organización escolar; elaborar guías para el desarrollo de temas en las diversas asignaturas; preparar el diagnóstico y el tratamiento de las dificultades de los estudiantes en lenguaje y matemática; implementar programas de estudios (diplomados, maestrías...) para docentes en ejercicio; prepararse para la investigación educativa utilizando las tecnologías disponibles.

A partir de lo anterior, en la misma declaración (2002: 20) se reconoce que los cuatro 'pilares del aprendizaje del siglo XXI' definidos por la UNESCO – aprender a ser, aprender a hacer, aprender a conocer, aprender a vivir juntos –, son una excelente guía para interrogarse acerca de los sentidos y contenidos de la educación. Sin embargo, a estos agrega un pilar más, que en la lógica de los anteriores, denominan 'aprender a emprender', en este último 'pilar' se asume el desafío de desarrollar una actitud proactiva e innovadora, lo que se traduce en la necesidad que los diversos actores implicados en el tema de la educación puedan realizar propuestas y asumir los riesgos necesarios para mejorar el estado de la cuestión.

#### **2.4. *Propuestas de competencias profesionales docentes: la experiencia internacional.***

Pérez (2007: 17 – 18) sostiene que ante el complejo escenario en el que se encuentra inserta la profesión docente: acelerado y vertiginoso incremento en el conocimiento científico, la cultura y el arte de la comunidad social, que son la base del currículum escolar; la acelerada evolución de la sociedad en sus estructuras materiales, institucionales y formas de organización de la convivencia, modos de producción y distribución, que afectan directa e indirectamente en el modo de pensar, de expresar y sentir de las nuevas generaciones de alumnos, así como en nuevas y cambiantes exigencias de formación profesional de los ciudadanos; el continuo desarrollo del conocimiento profesional del docente, de carácter pedagógico, que le capacita para intervenir, experimentar y reflexionar sobre su propia práctica; en este contexto el profesor está desafiado a permanecer en constante formación para estar en condiciones de colaborar en la formación de las futuras generaciones.

Ante este desafiante entorno es que internacionalmente han comenzado a surgir propuestas tanto de competencias profesionales específicas como de categorías competenciales, en la perspectiva de visualizar a este futuro docente como un profesional competente, en condiciones para intervenir en la formación de estos nuevos alumnos considerando sus intereses e inquietudes, además de los nuevos requerimientos que provienen del contexto.

#### 2.4.1. *Propuestas de competencias profesionales específicas.*

Ante el desafío de encontrar algunos referentes que nos permitan abordar las competencias profesionales de los profesores de educación secundaria, nos parece pertinente recoger, en primer lugar, la propuesta realizada por Perrenoud; y, en segundo lugar, presentamos el referencial de competencias profesionales de la profesión docente realizado por el Gobierno de Québec en el año 2004.

##### 2.4.1.1. *De Phillippe Perrenoud.*

Perrenoud (2005: 7) sostiene que su propuesta respecto de las nuevas competencias docentes tiene como trasfondo el referencial de competencias adoptado en Ginebra en el año 1996 para la formación continua de los docentes. El mismo autor afirma que por medio de estas competencias él busca *“describir un futuro posible y... deseable de la profesión”*, éstas son:

- Organizar y animar situaciones de aprendizaje.  
Perrenoud (2005: 18 – 19) afirma que: *“en la perspectiva de una escuela eficaz para todos, organizar y animar situaciones de aprendizaje... es sobre todo sacar energía, tiempo y disponer de las competencias profesionales necesarias para imaginar y crear otra clase de situaciones de aprendizaje, que las didácticas contemporáneas consideran como situaciones amplias, abiertas, con sentido y control, que hacen referencia a un proceso de investigación, identificación y resolución de problemas”*.
- Gestionar la progresión de los aprendizajes.  
Perrenoud (2005: 33 – 34) sostiene que *“el movimiento hacia la individualización de los itinerarios de formación y de la pedagogía diferenciada conduce a pensar en la progresión de cada alumno”*, por tanto, este es un desafío que han de asumir los centros educativos y específicamente cada uno de los profesores en las intervenciones que tienen a diario con los alumnos.
- Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación.  
Perrenoud (2005: 47) explica esta competencia global reconociendo que *“para que alumno progrese hacia los objetivos previstos, conviene ponerlo muy a menudo en una situación de aprendizaje óptima para él”*.

Para ello propone organizar el trabajo en clases de una forma distinta, para entre otras: facilitar la comunicación, ofrecer espacios – tiempos de formación de acuerdo a las necesidades de las personas y grupos en los que se subdivide el curso.

- Implicar a los alumnos en su aprendizaje y en su trabajo.  
Actualmente, todos los preadolescentes deben asistir a clases obligatoriamente hasta completar la secundaria. En este contexto, masificación de la secundaria no siempre acompañada del interés de los alumnos por aprender, hace necesario a juicio de Perrenoud (2005) insistir en que el profesor está llamado a asumir un nuevo desafío: despertar el interés de los alumnos por aprender.



- Trabajar en equipo.  
Perrenoud (2005: 67) sostiene que *“la evolución de la escuela va en el sentido de la cooperación profesional”*, por cuanto, cada vez con mayor fuerza están interviniendo profesionales de otras áreas en el proceso educativo; la organización del sistema escolar reclama un trabajo en equipo de ciclos y/o niveles; se insiste en la continuidad de los estilos pedagógicos para facilitar el proceso de los alumnos... Por tanto, esta es una exigencia que se ha venido imponiendo en un medio – la escuela – caracterizado más bien por el trabajo en solitario.
  
- Participar en la gestión de la escuela.  
Perrenoud (2005: 81) plantea *“profesionalización, responsabilización, participación, autonomía de gestión, proyectos institucionales, cooperación [son]... temas... [que] definen alternativas deseables al funcionamiento burocrático”*.

En efecto, en sintonía con la competencia anterior, la que comentamos forma parte de este proceso de profesionalización en el que esta inmersa la docencia.

- Informar e implicar a los padres.  
Perrenoud (2005: 97) señala *“dialogar con los padres, antes de ser un problema de competencias, es una cuestión de identidad, de relación con el oficio, de concepción del diálogo y del reparto de tareas con la familia”*.
  
- Utilizar las nuevas tecnologías.  
Perrenoud (2005: 107) afirma: *“la escuela no puede pasar por alto lo que sucede en el mundo. Ahora bien, las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación transforman de forma espectacular nuestras maneras de comunicarnos, pero también de trabajar, decidir y pensar”*.

Ante este escenario, tan propio de los actuales alumnos, los profesores tienen el desafío de sacar el mayor provecho a un medio que está y ofrece grandes posibilidades al quehacer escolar.

- Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión.  
Perrenoud (2005: 123) al mencionar las competencias específicas que corresponden a esta categoría sostiene:  
*“los profesores que desarrollan estas competencias actúan no sólo para el futuro, sino para el presente... No se trata solamente de inculcar un modelo para que los alumnos ‘lo lleven consigo en la vida’, sino de aplicarlo ‘aquí y ahora’, a la vez para hacerlo creíble y para sacar beneficios inmediatos”*.
  
- Organizar la propia formación continua.  
Perrenoud (2005: 136) afirma que actualmente *“todas las dimensiones de la formación inicial se retoman y se desarrollan en formación continua”*.

Esta categoría actualmente adquiere una gran importancia habida cuenta de los continuos cambios socio – culturales que experimentamos y cuyas resonancias se perciben a diario en la persona de los alumnos.

#### 2.4.1.2. *Del Gobierno de Québec.*

El Ministro de Educación del gobierno de Québec, François Legault (2004), al presentar las orientaciones de competencias profesionales para la formación docente sostiene que éstas se dirigen fundamentalmente a mejorar la calidad de la formación y aumentar el indicativo de éxito escolar de los alumnos de Québec. Además señala que estas orientaciones inscriben al proceso de educación en una óptica de profesionalización.

La propuesta contempla doce competencias profesionales, las que han sido agrupadas en cuatro categorías: fundamentos de la profesionalización docente; el acto educativo; el contexto social y cultural; la identidad profesional. Martinet et al (2004: 57) afirma:

*“esas competencias son interdependientes en el sentido de que la mutua interrelación es indispensable para la formación de un profesional docente. Igualmente los componentes deben ser entendidos como implementaciones de manera interactiva y no de manera lineal. No se trata de operaciones a efectuar por orden, sino de acciones que se influyen mutuamente y se modifican a medida que se contemplan los elementos que ellas conllevan”.*

Las competencias propuestas se articulan en cuatro grandes núcleos, los que dicen relación con: los fundamentos de la profesión docente; con el acto educativo; con el contexto social y escolar; y, por último, con la identidad profesional.

- Actuar como profesional heredero, crítico e intérprete de objetos de saberes o de cultura en el desempeño de sus funciones.
- Comunicar de forma clara y correcta en la lengua de enseñanza, en la forma oral y escrita, en los diversos contextos vinculados con la profesión docente.
- Crear situaciones de enseñanza – aprendizaje para los contenidos docentes, y ello, en función de los alumnos involucrados y del desarrollo de las competencias definidas en el programa de formación.
- Facilitar y guiar situaciones de enseñanza – aprendizaje para los contenidos de enseñanza, y esto, en función de los alumnos involucrados y del desarrollo de las competencias contempladas en el programa de formación.
- Evaluar la progresión de los aprendizajes y el grado de adquisición de competencias por parte de los alumnos respecto de los contenidos de enseñanza.

- Planificar, organizar y supervisar el modo de funcionamiento del grupo clase con objeto de favorecer el aprendizaje y la socialización de los alumnos.
- Adaptar sus intervenciones a las necesidades y características de los alumnos con dificultades de aprendizaje, de adaptación o con alguna minusvalía.
- Integrar las tecnologías de la información y de las comunicaciones a los objetivos de preparación y de guía de actividades de enseñanza – aprendizaje, gestión de la enseñanza y desarrollo profesional.
- Cooperar con el equipo escuela, padres, diferentes actores sociales y alumnos con el fin de cumplir con los objetivos educativos de la escuela.
- Trabajar en común acuerdo con los miembros del equipo pedagógico para la realización de tareas que permitan el desarrollo y la evaluación de las competencias contempladas en el programa de formación, y esto, en función de los alumnos involucrados.
- Comprometerse con una gestión individual y colectiva de desarrollo profesional.
- Actuar de manera ética y responsable en el desempeño de sus funciones.

#### 2.4.1.3. De la Unión Europea.

Refiriéndose a la necesidad de mejorar la calidad de la formación del profesorado, en la comunicación al Consejo y al Parlamento Europeo (2007), para alcanzar los objetivos de Lisboa en materia de: cohesión social, crecimiento y competitividad económica; la comisión cita el marco entregado por el Parlamento Europeo (2006) en el que se dan a conocer las ocho competencias que precisarán en su vida personal y profesional tanto jóvenes como adultos. Estas competencias clave son:

- *La comunicación en la lengua materna*, que es la habilidad para expresar e interpretar conceptos, pensamientos, sentimientos, hechos y opiniones de forma oral y escrita (escuchar, hablar, leer y escribir), y para interactuar lingüísticamente de una manera adecuada y creativa en todos los posibles contextos sociales y culturales.
- *La comunicación en lenguas extranjeras*, que implica, además de las mismas competencias básicas de la comunicación en lengua materna, la mediación y comprensión intercultural.
- *La competencia matemática y las competencias básicas en ciencia y tecnología*. La competencia matemática es la capacidad de desarrollar y aplicar un razonamiento matemático para resolver problemas diversos de la vida cotidiana. Las competencias básicas en ciencia y tecnología remiten al dominio, la utilización y la aplicación de conocimientos y metodología empleados para explicar la naturaleza.

- *La competencia digital*, que conlleva un uso seguro y crítico de las tecnologías de la sociedad de la información (TSI) y, por tanto, el dominio de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).
- *Aprender a aprender*, competencia vinculada al aprendizaje, a la capacidad de emprender y organizar un aprendizaje ya sea individualmente o en grupos, según las necesidades propias del individuo, así como a ser conscientes de los métodos y determinar las oportunidades disponibles.
- *Las competencias sociales y cívicas*. La competencia social remite a las competencias personales, interpersonales e interculturales, así como a todas las formas de comportamiento de un individuo para participar de manera eficaz y constructiva en la vida social y profesional. Esta competencia se corresponde con el bienestar personal y colectivo.
- *El sentido de la iniciativa y el espíritu de empresa*, que consiste en la habilidad de transformar las ideas en actos y que está relacionado con la creatividad, la innovación y la asunción de riesgos, así como con la habilidad para planificar y gestionar proyectos con el fin de alcanzar objetivos. Las personas son conscientes del contexto en el que se sitúa su trabajo y pueden aprovechar las ocasiones que se les presenten.
- *La conciencia y la expresión culturales*, que suponen la conciencia de la importancia de la expresión creativa de ideas, experiencias y emociones a través de distintos medios (la música, las artes escénicas, la literatura y las artes plásticas).

Estas competencias clave son interdependientes y, para cada una de ellas, se hace hincapié en la reflexión crítica, la creatividad, la iniciativa, la resolución de problemas, la evaluación de riesgos, la toma de decisiones y la gestión constructiva de los sentimientos.

#### 2.4.1.4. *Del Proyecto Tuning América Latina.*

En el Informe final del Proyecto Tuning América Latina (2007) se presentan los resultados de la encuesta de competencias genéricas<sup>31</sup> y específicas<sup>32</sup> para la formación de los profesores.

---

<sup>31</sup> Algunas de las restantes competencias genéricas consensuadas fueron: capacidad de abstracción, análisis y síntesis; capacidad para organizar y planificar el tiempo; responsabilidad social y compromiso ciudadano; habilidades en uso de tecnologías de la información; capacidad de investigación; habilidades para buscar, procesar y analizar información; capacidad crítica y autocrítica; capacidad para actuar en nuevas situaciones; capacidad creativa; capacidad para identificar, plantear y resolver problemas; capacidad para trabajar en equipo...

<sup>32</sup> Algunas de las restantes competencias específicas consensuadas fueron: interactúa social y educativamente con diferentes actores de la comunidad para favorecer los procesos de desarrollo; proyecta y desarrolla acciones educativas de carácter interdisciplinario; conoce y aplica en el accionar educativo las

En el recuadro N° 21 damos a conocer las competencias, más y menos valoradas, que emanaron del proceso de debate y consulta.

*Cuadro N° 21*  
*Competencias genéricas y específicas propuestas*  
*en el proyecto Tuning América Latina*

<b>COMPETENCIAS GENÉRICAS</b>	<b>COMPETENCIAS ESPECÍFICAS</b>
<i>Más valoradas</i>	
Conocimientos del área de estudio y la profesión.	Domina los saberes de las disciplinas del área de conocimiento de su especialidad.
Capacidad de comunicación oral y escrita.	Desarrolla el pensamiento lógico, crítico y creativo de los educandos.
Capacidad de aplicar conocimientos en la práctica.	Reflexiona sobre su práctica para mejorar su quehacer educativo.
Capacidad de aprender y actualizarse.	Domina la teoría y metodología curricular para orientar acciones educativas (diseño, ejecución y evaluación).
Compromiso ético.	Crea y evalúa ambientes favorables para el aprendizaje según contextos.
<i>Menos valoradas</i>	
Capacidad de comunicación en un segundo idioma.	Diseña e implementa acciones educativas que integren a personas con necesidades educativas especiales.
Compromiso con la preservación del medio ambiente.	Identifica y gestiona apoyos para atender necesidades educativas específicas.
Habilidad para trabajar en contextos internacionales.	Conoce y utiliza las diferentes teorías de otras ciencias que fundamentan la educación.

#### 2.4.2. *Propuestas de categorías competenciales.*

Conscientes de la necesidad de implementar procesos de formación basados en competencias, la Universidad de Cambridge ha implementado un proceso que incluye a todos sus estudiantes; mientras que la Comunidad de Andalucía ha dado a conocer una propuesta que han comenzado a implementar sobre las competencias profesionales de los maestros de educación infantil.

##### 2.4.2.1. *De la Universidad de Cambridge.*

Esta universidad ha establecido cuatro categorías de competencias transferibles para todos sus alumnos (Transferable Skills for Undergraduate Students, 1998 – 2003):

- Competencias intelectuales, entre las que se cuentan: la capacidad de análisis y la capacidad de valoración crítica.
  
- Competencias de comunicación, siendo las básicas: la oral y la escrita.

---

teorías que fundamentan la didáctica general y las didácticas específicas; diseña e implementa diversas estrategias y procesos de evaluación de aprendizajes con base en criterios determinados...

- Competencias de organización, entre las que se mencionan: la capacidad para trabajar independientemente y la capacidad de iniciativa.
- Competencias interpersonales, siendo algunas de ellas: la capacidad para trabajar con otros, motivarlos y la necesaria flexibilidad en este proceso.

#### 2.4.2.2. De la Comunidad de Andalucía.

Mérida (2006: 680) nos muestra el resultado de un trabajo respecto de las competencias profesionales de los maestros de educación infantil en la comunidad de Andalucía, en éste se reconocen tres categorías:

- *Competencias cognitivas* (saber): poseer conocimientos psicológicos, pedagógicos, curriculares, didácticos, epistemológicos y sociales sobre el mundo de la infancia.
- *Competencias procedimentales* (saber hacer): tomar decisiones fundamentadas al organizar, planificar y realizar intervenciones educativas.
- *Competencias actitudinales* (saber ser): mostrar inquietud e ilusión por la importante labor educativa que se desarrolla en la infancia.

A partir de toda la información precedente, en esta investigación entendemos que *un profesor competente es aquel que:*

*Dispone de los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para ejercer efectivamente las funciones propias de la profesión docente; es capaz de reflexionar antes, durante y después de actuar; puede resolver los problemas que se le presentan en su quehacer profesional de manera autónoma y flexible; se hace responsable de sus acciones; y, colabora en su entorno profesional y en la organización del trabajo.*

### 2.5. **Competencias profesionales de los profesores de enseñanza media.**

Para analizar la formación inicial y continua de los docentes de enseñanza media desde el enfoque de las competencias, en este trabajo optamos por cuatro categorías: la técnica; la metodológica; la social y la personal.

Por otra parte, al plantear estas categorías hemos considerado las funciones que están llamados a desempeñar los docentes en el ejercicio de su profesión y las demandas que le plantean, entre otros: los padres de los alumnos; las instituciones de educación superior y/o pequeñas empresas donde se emplean los alumnos que egresan de la enseñanza obligatoria; las autoridades políticas.

#### 2.5.1. *Competencia técnica.*

Implica demostrar en el quehacer docente que se poseen los conocimientos que le permiten transformar el contenido de la disciplina que enseña en unidades de significados

comprensibles para un grupo diverso de estudiantes. Esta competencia se asienta en dos dimensiones: los saberes relacionados con el quehacer pedagógico y la capacidad para gestionar dispositivos de diferenciación.

#### 2.5.1.1. Saberes relacionados con el quehacer pedagógico:

Para Shulman (1986: 9), el conocimiento de contenido pedagógico abarca:

*“las formas de representar y formular la asignatura que la hacen comprensible para los demás y, una comprensión de aquello que facilita o dificulta el aprendizaje de temas específicos: las concepciones e ideas previas que los estudiantes que provienen de distintos contextos traen consigo a la hora de aprender los temas y las lecciones que más frecuentemente se imparten”.*

Aunque el conocimiento de contenido pedagógico abarca un conocimiento de diversos dominios y no puede distinguirse de forma clara del conocimiento de la materia de la asignatura del conocimiento pedagógico general, se trata de un conocimiento importante porque se centra en el conocimiento y habilidades específicas que afectan a la enseñanza de una asignatura concreta.

Indicadores. El profesor:

- *Posee los conocimientos de la disciplina que enseña.* Es una de las bases sobre las cuales se asienta el ejercicio de la profesión docente, por tanto, se requiere un conocimiento de la disciplina que debe ser articulado simultáneamente con el conocimiento pedagógico del mismo.
- *Reconoce la importancia de los factores socio – culturales en el proceso de aprendizaje de sus alumnos.* Como plantea Tardif (2004: 75) esto implica reconocer que *“los saberes que sirven de base para la enseñanza, no se reducen a un sistema cognitivo, que como un ordenador, procese las informaciones a partir de un programa definido de antemano e independiente, tanto del contexto de la acción en el que se inserta como de su historia anterior.”*
- *Cuenta con los recursos que le permiten adaptar los contenidos a las necesidades de los alumnos.* Este ‘complejo’ proceso de enseñanza – aprendizaje exige que el profesor posea un sinnúmero de estrategias didácticas que le permitan articular de la mejor forma la tensión entre los desafíos que se plantean a los futuros docentes de enseñanza media y las capacidades – necesidades de los que se preparan para asumir profesionalmente esta tarea.

#### 2.5.1.2. Gestión de dispositivos de diferenciación.

Perrenoud (2005: 47 – 48), respecto de este punto, plantea:

*“para que cada alumno progrese hacia los objetivos previstos, conviene ponerlo muy a menudo en una situación de aprendizaje óptima para él. No basta con que ésta tenga sentido, le concierna y lo movilice. Además tiene que requerirlo en su zona de desarrollo próximo”.* Sin embargo, no se trata de *“transformar la clase en una serie de relaciones duales, que el profesor se encargue de cada alumno, uno detrás de otro... sino de organizar el trabajo en clase de forma distinta... facilitar la comunicación, crear nuevos espacios /tiempos de formación... de tal manera que cada alumno continuamente se enfrente a situaciones didácticas más productivas para él.”*



Indicadores. El profesor:

- *Sabe enfrentar la heterogeneidad en un mismo grupo curso.* Esto implica que el profesor debe asumir el desafío de articular una pedagogía diferenciada, para lo cual requiere de conocimientos teórico – prácticos de diversos métodos que complementariamente permitan abordar esta situación.
- *Desarrolla un proceso dirigido a motivar el aprendizaje de los alumnos.* Este proceso requiere de tiempo para que el alumno pueda decantar su propio proceso. Zabalza (2002: 204) sostiene:  
*“los apresuramientos consiguen convertir los aprendizajes en procesos de esfuerzo constante con escasos momentos de reposo y disfrute. Tras sufrir para lograrlo, se pasa a un nuevo esfuerzo... No encontrar tiempo para el disfrute de lo aprendido provoca pérdida de motivación y baja autoestima”.*
- *Reflexiona sobre sus propias prácticas, dejando abierta la posibilidad de reinvertir los resultados de su reflexión en la acción.* Perrenoud (2001) afirma que una postura fundamental, en la construcción de saberes y competencias, es la reflexión sobre las propias experiencias. Además, esta postura favorecería la capacidad de innovar, de negociar y, en definitiva, regular la propia práctica.
- *Demuestra una actitud crítica hacia los saberes enseñados.* Para asumir – concretar los cambios que actualmente se reclaman de la educación, los profesores deben reflexionar en profundidad y críticamente sobre su propia práctica de enseñanza, sobre el contenido que enseñan y sobre la experiencia y los contextos de los que provienen las personas que aprenden en sus aulas.

### **2.5.2. Competencia metodológica.**

Implica saber aplicar los conocimientos a la situación laboral concreta utilizando procedimientos adecuados a las tareas, a solucionar problemas de forma autónoma y transferir con ingenio las experiencias adquiridas a situaciones nuevas. Esta competencia se asienta en dos dimensiones: la vinculación del saber con la realidad del alumno y la capacidad de implementar un proceso reflexivo en la acción educativa.

#### **2.5.2.1. Vinculación del saber con la realidad del alumno:**

Esta vinculación exige que el profesor tenga asumida personalmente la relación teoría – práctica, para poder abordar su quehacer docente en estrecha relación con la realidad que en diversos grados reflejan la utilidad del conocimiento. Este proceso es fundamental en la didáctica del discurso del profesor pues favorece su entendimiento y asimilación por parte del alumno.

Indicadores: el profesor...

- *Vincula permanentemente en el proceso formativo la teoría con la práctica.* Tardif (2004: 172) plantea:

*“si asumimos el postulado de que los docentes son actores competentes, sujetos activos, deberemos admitir que su práctica no es sólo un espacio de aplicación de saberes provenientes de la teoría, sino también un espacio de producción de saberes específicos que proceden de esa misma práctica”.*

- *Es consciente de las diversas formas de aprendizaje utilizadas por los alumnos. Por tanto, asume el desafío de aprovechar sus estilos preferidos de aprendizaje, para seleccionar los recursos y estrategias didácticas que les puedan ayudar a estimular sus inteligencias, desarrollando las más eficientes a niveles más altos y trazando puentes cognitivos que, aprovechando las más desarrolladas, les ayuden a mejorar en las que presentan más dificultades*
- *Implementa estrategias que favorecen la participación individual y colectiva de los alumnos en el proceso de enseñanza – aprendizaje. Reconociendo que en el proceso formativo hay momentos que conviene favorecer el trabajo de cada uno de los alumnos personalmente y otros en los que resulta provechoso implementar métodos que enfatizan en los procesos colectivos. Como sostiene Gather (2004: 83) “saber trabajar con eficiencia en equipo es... saber no trabajar en equipo cuando no es necesario”.*
- *Valora y utiliza las TIC como un medio para favorecer el proceso formativo tanto de los alumnos como el propio. Zabalza (2003: 193) afirma que “en un mundo tecnológico como el actual, el empleo de las nuevas tecnologías constituye un plus de valor en la docencia...”.*

El autor se refiere a la docencia universitaria y, nosotros actualmente lo podríamos extender a la docencia en la enseñanza secundaria.

#### *2.5.2.2. Implementación de un proceso reflexivo en la acción educativa.*

Perrenoud (2004: 12 – 13) afirma que todas las personas reflexionan en la acción o bien sobre la acción, sin que por ello se conviertan en practicantes reflexivos. En efecto, una práctica reflexiva, según el autor:

*“supone una postura, una forma de identidad... su realidad no se considera según el discurso o las intenciones, sino según el lugar, la naturaleza y las consecuencias de la reflexión en el ejercicio cotidiano del oficio, tanto en situación de crisis o de fracaso como a un ritmo normal de trabajo”.*

Yániz y Villardón (2006: 101), refiriéndose al proceso que los profesores están llamados a formar en sus alumnos sostienen:

*“promover la reflexión en los alumnos es fundamental para que mejoren como aprendices, ya que les hace conscientes de sus estrategias... de esta forma, reconocen elementos que ayudan en su aprendizaje y aspectos que lo dificultan”.*

Además este proceso reflexivo permitiría, en sus alumnos, una mayor autonomía en el aprendizaje, ya que a través del análisis de la situación, cada uno estaría en

condiciones de reconocer las limitaciones propias y del entorno y toma sus propias decisiones, basadas en el conocimiento de la realidad.

Indicadores. El profesor:

- *Transforma la clase en un espacio propicio para interrogar y debatir, donde cada alumno puede expresar sus ideas, respetando la de los demás.* Yániz y Villardón (2006: 101) sostienen:  
*“el profesor esta llamado a promover en el aula situaciones y técnicas que favorezcan la reflexión sobre el proceso de aprendizaje. De esta forma el alumnado desarrolla, a través de la práctica, una habilidad fundamental en el desarrollo competencial.”*
- *Busca alternativas frente a las dificultades que experimentan los alumnos en su proceso de aprendizaje.* Yániz y Villardón (2006: 49) plantean:  
*“una de las mayores dificultades para lograr un aprendizaje efectivo es la interferencia de conceptos erróneos, habitualmente generados por explicaciones personales acientíficas de las experiencias y fenómenos, o aprendizaje implícito y de conocimientos insuficientes, explicaciones parciales de los fenómenos que son consideradas como explicaciones completas de los mismos... Para superar estas dificultades será necesario utilizar estrategias y actividades que generen conflictos cognitivos de manera que se experimente el error o la insuficiencia de la explicación y se busquen activamente nuevos conocimientos que permitan lograr el objetivo pretendido”.*
- *Construye y/o emplea herramientas que permitan evaluar la progresión de los aprendizajes por parte de los alumnos.* Mc Donald et al. (2000) sostienen que una evaluación de calidad tiene que cumplir con los siguientes requisitos: ser válida y fiable, flexible e imparcial. Esto implica que en el proceso se debe recoger información de todo aquello que se quiere valorar y no de otros aspectos que pueden desvirtuar el mismo proceso.

### **2.5.3. Competencia social.**

Implica estar atento a las nuevas exigencias del contexto, dispuesto al diálogo, al entendimiento y la cooperación con los demás integrantes de la comunidad escolar, demostrando un comportamiento orientado hacia el grupo. Esta competencia se asienta en dos dimensiones: la disposición para comprender y trabajar junto a otros y la capacidad para optar por un proceso orientado hacia el aprendizaje de los alumnos.

#### **2.5.3.1. Disposición para comprender y trabajar junto a otros.**

Esta disposición exige que el profesor demuestre una actitud de acogida hacia los diversos agentes que participan en el proceso de formación inicial docente (alumnos – profesores – personal de liceos, centros de prácticas), asumiendo que cada persona posee todo un potencial y/o experiencia, desde donde se pueden identificar ciertos elementos ‘impulsores’ de la reflexión, para un trabajo conjunto orientado a la mejora del proceso formativo.

Indicadores. El profesor:

- *Colabora con los órganos de gestión escolar respectivos en la definición de las orientaciones del proceso de formación obligatoria.* Esta es una cuestión fundamental, por cuanto la participación en este proceso favorece la implicación de los profesores en el mismo.
- *Considera la importancia del trabajo colaborativo entre los profesores.* Blumenfeld et al (2000: 165) afirma que los profesores *“construyen sus conocimientos mediante el diálogo, aprenden cuando integran informaciones nuevas en conocimientos y creencias anteriores, aplican ideas a la práctica, valoran los resultados y reflexionan sobre ellos.”*

#### 2.5.3.2. *Opción por un proceso orientado hacia el aprendizaje de los alumnos.*

Yániz y Villardón (2006: 49) afirman que el aprender

*“es un proceso de estructuración en el que las nuevas ideas se insertan, relacionan y organizan con las que previamente se tienen. Un aprendizaje de alto nivel exige una comprensión profunda y una fuerte actividad intelectual”.*

Además, es necesario considerar que el aprendizaje y el desarrollo de las personas es consecuencia de procesos de interacción social que se establece entre los agentes implicados en el proceso educativo. Por tanto, lo que el alumno puede aprender en un momento dependerá tanto de sus propias características como de los contextos en los que se desarrolla y aprende.

Indicadores. El profesor:

- *Comprende que el aprendizaje está condicionado por el conjunto de habilidades que poseen y/o adquieren los alumnos.* Las habilidades se adquieren y/o desarrollan con el aprendizaje y ejercitación de procedimientos que pueden enseñarse.
- *Reconoce que cada uno de sus alumnos ha de estar preparado para dirigir y regular su propio proceso de aprendizaje.* Por tanto, se trata de entregar las herramientas que permitan al alumno a autogestionar su proceso de aprendizaje.
- *Establece un diálogo continuo entre los diversos agentes implicados en el proceso de formación obligatoria de los niños, preadolescentes y adolescentes.* Por cuanto, se requiere que este proceso sea concebido como un todo orgánico y no como un mosaico en el que cada uno actúa independientemente del otro.
- *Es consciente de las dificultades que pueden experimentar los alumnos durante su proceso de aprendizaje.* En este proceso el profesor está llamado a asumir el desafío de ser un colaborador – facilitador para que los alumnos aprendan a identificar como gestionar las habilidades y el esfuerzo adaptándolos a la tarea.

#### **2.5.4. Competencia personal.**

Implica manifestar una conciencia profesional, es decir, actuar responsablemente, asumiendo el compromiso con cada uno de los alumnos que le son confiados, dentro del marco de su misión de acompañamiento profesional.

##### *2.5.4.1. Ética de la profesión docente.*

Respecto de este punto, Jordán (1998: 127) sostiene que todo profesor tiene un compromiso ético inherente a su profesión: 'educar bien y globalmente la personalidad de su alumnado'. Sin embargo, para lograr este objetivo, el profesor requiere que cada uno de sus alumnos acepte la ayuda ofrecida, mientras que al docente se le puede exigir el compromiso y el esfuerzo por lograrlo.

Indicadores. El profesor:

- *Asume que los alumnos son personas que están aprendiendo activamente y que construyen sus propias interpretaciones.* Por tanto, debe reconocer que sus alumnos son personas 'autónomas' e intervenir proponiendo herramientas y/o estrategias que le ayuden en su proceso de aprendizaje.
- *Acepta el desafío de ser 'modelo' de aquello que exige a cada uno de sus alumnos.* Es decir, los profesores que intervienen en el proceso de formación inicial docente deberían introducir a los futuros docentes en las actividades y formas de interacción que a su vez esperan de los estudiantes.
- *Evita cualquier forma de discriminación hacia los alumnos y demás profesores.* Esto implica que los profesores están llamados a cuidar en su intervención el tema de la equidad en el tratamiento de la información; en la relación interpersonal que establece con los alumnos y demás profesores; en los contenidos que se abordan en el transcurso de una clase; en las exigencias que se plantean a los alumnos.

##### *2.5.4.2. Responsabilidad en el ejercicio de la profesión:*

Ésta es una exigencia que asume el profesor en cuanto profesional, llamado a hacerse cargo de las consecuencias de su acción, y a mejorar dicha acción para que las consecuencias sean crecientemente beneficiosas, para sí mismo y para aquellos en medio de los cuales se desempeña profesionalmente: los alumnos.

Indicadores: el profesor...

- *Asume y enfrenta los posibles 'fracasos' de sus alumnos como un desafío que integra dentro de su proceso de formación continua.* Los profesores son conscientes de su responsabilidad en el proceso formativo de los alumnos, por tanto, buscan espacios para estudiar – analizar hasta que punto sus 'logros' y/o 'fracasos' son fruto de su intervención, asumiendo las posibles carencias en su propio proceso de formación continua.

- *Acompaña a los noveles profesores en su proceso de inserción laboral.* Conscientes de la complejidad del proceso de inserción laboral, los profesores – desde la universidad – buscan mecanismos para apoyar a los noveles docentes en su proceso de inserción profesional.
- *Elabora un proyecto personal y colectivo de formación continua.* Una de las claves para llevar adelante este proceso de formación es la que propone Perrenoud (2005: 76) al afirmar:  
*“partir de las prácticas y de las representaciones de los enseñantes formados debilita cualquier planificación e incluso cualquier preparación a fondo; si se parte de las preguntas y de las prácticas de los enseñantes en formación, es inútil crear un currículo, hay que improvisar, trabajar intensamente durante las pausas y entre las sesiones, para construir una formación a medida”.*

### **En síntesis:**

En este capítulo aportamos algunos elementos que consideramos imprescindibles y que nos permiten afirmar que los docentes de enseñanza media son en propiedad ‘profesionales de la educación’.

Ahora bien, si aceptamos que ‘profesional’ es aquella persona que monopoliza una serie de actividades privadas sobre la base de un gran acervo de conocimientos abstractos, que permite a quien lo desempeña una considerable libertad de acción y que tiene importantes consecuencias sociales, cabe preguntarse: *¿Cuáles son los conocimientos que requieren los docentes de enseñanza media?*

Antes de responder a esta pregunta, nos parece oportuno recoger las palabras de Gauthier (2006: 168), quien sostiene que *“la docencia es un oficio interactivo, es decir, un trabajo que no se practica con objetos inanimados sino con muchas personas. Por consiguiente, la existencia misma de un colectivo de alumnos en una clase modifica la naturaleza de los saberes que debe poseer el docente.”*

Con estos antecedentes y asumiendo la propuesta de UNESCO (1996) podemos afirmar que los pilares de estos conocimientos requeridos son: *aprender a conocer*, que implica adquirir conocimientos generales amplios que le ayuden a comprender el mundo que le rodea, desarrollar sus capacidades profesionales y comunicarse con los demás; *aprender a hacer*, que abarca la adquisición de una calificación profesional y de competencias más amplias que son necesarias para poder adaptarse a situaciones diferentes y cambiantes, así como para trabajar en equipo; *aprender a vivir juntos*, que implica desarrollar la comprensión de los otros, en cuyo proceso el punto central es la toma de conciencia de la interdependencia creciente de las personas, de las comunidades y las naciones en un mundo cada vez más interconectado y expuesto a una diversidad de situaciones que lo vuelven más frágil; *aprender a ser*, que se refiere a la capacidad para desarrollar la personalidad y actuar personalmente con autonomía, juicio y responsabilidad.

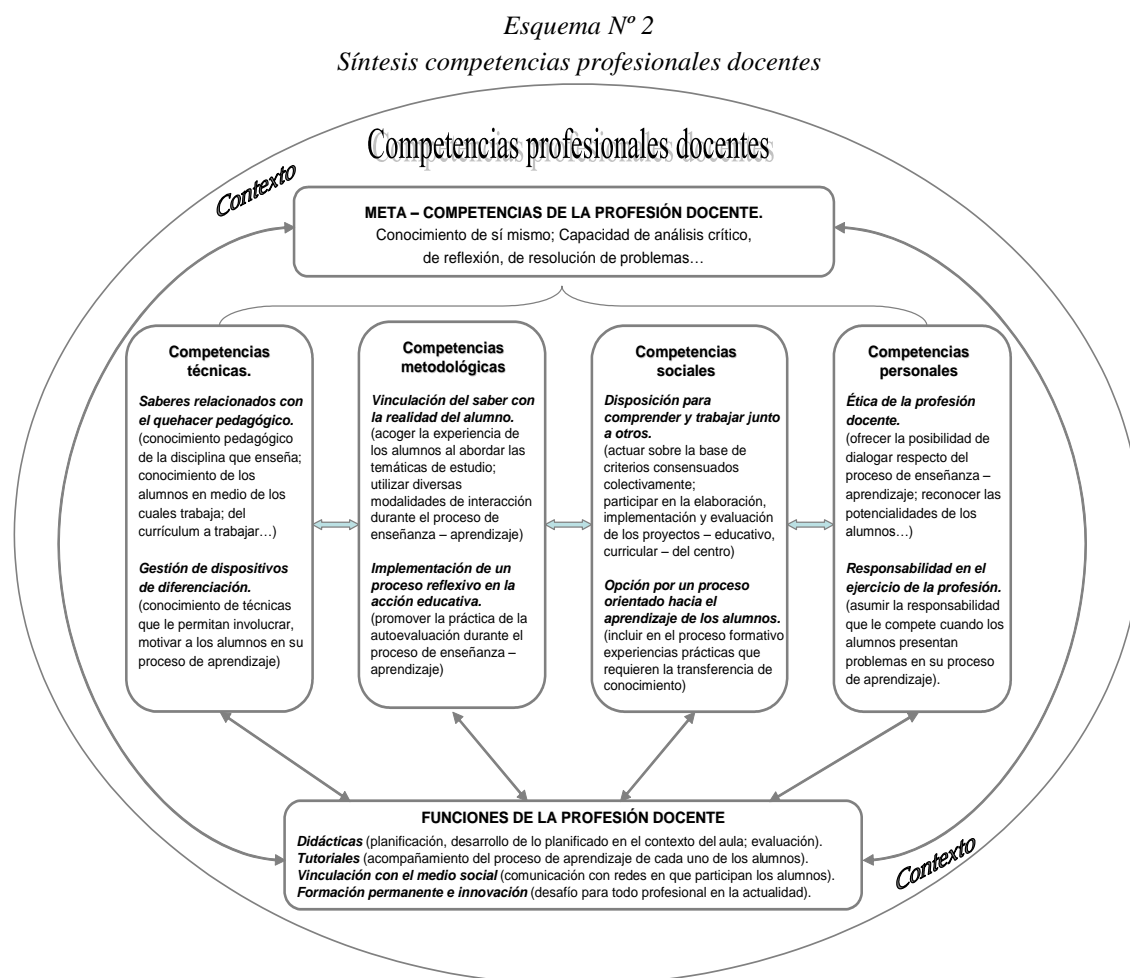
Si consideramos estos cuatro pilares junto a las llamadas funciones o competencias básicas de la profesión docente, es decir, las relacionadas con: las *funciones didácticas*, que implican un conocimiento didáctico del contenido, puesto que incorporan una destreza profesional – la transformación del conocimiento académico en contenido enseñable – que se desarrolla a través de un proceso que comporta al menos: la planificación curricular, la puesta en práctica en el contexto del aula y la evaluación del proceso de enseñanza – aprendizaje; la *función tutorial*, con lo que se reconoce que enseñar no es sólo explicar una serie de contenidos sino dirigir – acompañar globalmente todo el proceso formativo de los alumnos; la *función de vinculación con el medio social*, con lo que se cautela que el proceso de enseñanza – aprendizaje implementado sea a la vez pertinente y significativo; las *funciones vinculadas con la formación permanente y la innovación*, con lo que se reconoce que, en un contexto cuya nota distintiva es el cambio, la formación continua en el lugar de trabajo es imprescindible.

A partir de estos antecedentes, optamos por una articulación en cuatro grandes ‘competencias’ de la profesión docente, éstas son:

- *Competencia técnica*: implica demostrar, en el quehacer docente, que se poseen los conocimientos especializados que permiten transformar el contenido de la disciplina que enseña en unidades de significados comprensibles para un grupo diverso de estudiantes. Esta competencia se asienta en dos dimensiones: los saberes relacionados con el quehacer pedagógico y la capacidad para gestionar dispositivos de diferenciación.
- *Competencia metodológica*: hace referencia al saber aplicar los conocimientos a la situación profesional concreta – entorno, liceo, alumnos... – utilizando procedimientos adecuados a las tareas, a solucionar problemas de forma autónoma y transferir con ingenio las experiencias adquiridas a situaciones nuevas. Esta competencia se asienta en dos dimensiones: la vinculación del saber con la realidad del alumno y la capacidad de implementar un proceso reflexivo en la acción educativa.
- *Competencia social*: implica poner atención a las nuevas exigencias del contexto, predisuesto al entendimiento interpersonal, dispuesto a la comunicación y cooperación con los demás integrantes de la comunidad educativa y demostrar un comportamiento orientado hacia el grupo. Esta competencia se asienta en dos dimensiones: la disposición para comprender y trabajar junto a otros y la capacidad para optar por un proceso orientado hacia el aprendizaje de los alumnos.
- *Competencia personal*: implica tener una imagen realista de sí mismo, actuar conforme a las propias convicciones, asumir responsabilidades, tomar decisiones y revitalizar las posibles frustraciones. Esta competencia se asienta en dos dimensiones: la ética de la profesión docente y la responsabilidad en el ejercicio de la profesión.

La interrelación de estas cuatro competencias son las que vienen a delimitar, los conocimientos, las habilidades y las actitudes que actualmente se estarían requiriendo de parte de los docentes que intervienen directamente en el proceso de enseñanza – aprendizaje entre los alumnos que cursan la enseñanza media.

Lo anterior aparece graficado en el esquema N° 2 que presentamos a continuación:



Esquema producto del proceso de investigación y clave para la realización de la misma.



### 3. PERSPECTIVAS CONCEPTUALES EN EL PROCESO DE FORMACIÓN Y EJERCICIO DOCENTE.

Cuando abordamos el tema del conocimiento, del aprendizaje y de la enseñanza encontramos diversos enfoques que además se proyectan en todos los ámbitos de la cultura. Ahora bien, Fernández (2006: 24) refiriéndose específicamente al proceso de formación docente sostiene que es justamente en ésta:

[donde es posible distinguir] *“visiones clásicas o románticas de la formación del profesorado, visiones modernas acordes con el rápido conocimiento acumulado desde los programas de investigación positivistas, y algunas otras visiones contemporáneas de la formación donde están conviviendo diversos modelos paradigmáticos”*.

Precisamente, en este capítulo abordaremos algunas de las perspectivas, sus enfoques y modelos que han estado a la base de las propuestas de formación docente, a saber: la perspectiva académica, la técnica, la práctica y la de reflexión en la práctica para la reconstrucción social. Como veremos, estas propuestas parten de una concepción diversa del hombre, de la sociedad y del mundo.

En general, en estas alternativas conceptuales se pueden distinguir dos grandes insistencias respecto de la formación docente: la primera de ellas empeñada en la regulación de la enseñanza desde la formación docente, insistencia que resulta muy cercana a la ‘perspectiva académica’ que percibe al docente como un líder intelectual, por tanto, un proceso de formación inicial en donde se enfatiza en la necesidad de inculcar al futuro docente el interés por manejar científicamente la disciplina que enseña; además de la ‘perspectiva técnica’ que considera tanto el proceso de formación – en la universidad y en el ejercicio de la profesión – como factible de ser planificado desde la administración como medio para introducir nuevas insistencias a nivel curricular.

La segunda insistencia, pone su atención en todo aquello que surge desde el propio colectivo docente; esta acentuación resulta muy cercana a la ‘perspectiva práctica’ que insiste en la necesidad de comprender el contexto en el que va a actuar el docente para ofrecer un proceso de formación inicial que entregue herramientas para afrontar las situaciones únicas, ambiguas, inciertas y conflictivas que configuran la vida del aula; además de la ‘perspectiva de reflexión en la práctica para la reconstrucción social’, que plantea la necesidad de un proceso de formación inicial que no sólo entregue herramientas para comprender sino sobre todo un proceso que conduzca a una actuación reflexiva que facilite el desarrollo autónomo emancipador de todos quienes participan en el proceso educativo.

### **3.1. Perspectiva académica.**

Desde esta perspectiva se subraya el hecho que la enseñanza es sobre todo un proceso de transmisión de conocimientos y de adquisición de la cultura pública que ha acumulado la humanidad. En este sentido, el docente es concebido como un especialista en las diversas disciplinas que componen la cultura y su formación se vinculará estrechamente al dominio de dichas disciplinas cuyos contenidos debe transmitir.

Dentro de esta perspectiva podemos reconocer al menos dos enfoques: el enciclopédico y el comprensivo.

#### *3.1.1. Enfoque enciclopédico.*

A partir de la propuesta de Pérez Gómez (1997: 400), podemos afirmar que este enfoque hunde sus raíces en una concepción de enseñanza entendida como una transmisión de los contenidos de la cultura y del aprendizaje como acumulación de conocimientos. Ahora bien, para asumir este tipo de enseñanza desde este enfoque se propone que la formación del profesor sea como la de un especialista en una o varias ramas del conocimiento académico. Por tanto, podemos sostener que mientras más conocimientos posea el profesor mejor podrá desarrollar la función de transmisión que le ha sido encomendada.

Desde este enfoque se tiende a confundir al docente con el especialista en las diversas disciplinas, por cuanto no se distingue con claridad entre el saber y el saber enseñar, concediéndose escasa importancia tanto a la formación didáctica de la disciplina a enseñar como a la formación pedagógica del docente. En efecto, el proceso de transmisión de conocimientos de la cultura no requiere más estrategia didáctica que respetar la secuencia lógica y la estructura epistemológica de las disciplinas. De esta manera, el conocimiento del profesor se concibe más bien como una acumulación de los productos de la ciencia y de la cultura, que como la comprensión racional de los procesos de investigación, y su tarea docente como la exposición clara y ordenada de los componentes fundamentales de las disciplinas del saber.

Por lo cual, resulta evidente que desde este enfoque se favorezca la lógica didáctica de la homogeneidad, por cuanto, la labor profesional docente consiste en exponer los contenidos del currículum acomodados a un 'supuesto' nivel medio de alumnos de una determinada edad, agrupados en un curso. Es por ello que, la competencia del profesor reside en la posesión de los conocimientos disciplinares requeridos y en la capacidad para explicar con claridad y orden dichos contenidos, así como para evaluar con rigor la adquisición de éstos por parte de los alumnos.

#### *3.1.2. Enfoque comprensivo.*

Siguiendo la propuesta de Pérez Gómez (1997: 400 – 401), podemos afirmar que en este enfoque se prioriza el conocimiento de las disciplinas, por cuanto se considera clave en la formación inicial del docente que es concebido como un intelectual que pone en contacto al alumno con las adquisiciones científicas y culturales de la humanidad.

Ahora bien, el conocimiento de las disciplinas, así como en su transformación en conocimiento académico, base del trabajo del alumno, debe integrar no sólo los contenidos – resultados del conocimiento histórico de la humanidad sino principalmente los procesos de investigación y descubrimiento que los seres humanos han utilizado a lo largo de la historia. Por tanto, el profesor no puede concebirse como una enciclopedia sino como un intelectual que comprende lógicamente la estructura de la materia y que entiende de forma histórica y evolutiva los procesos y vicisitudes de su formación como disciplina desarrollada por una comunidad académica.

En efecto, dado que en la enseñanza se busca el desarrollo de la comprensión en el alumno, no puede presentarse el contenido de las diferentes disciplinas como cuerpos estáticos de principios y hechos interconectados, es el profesor el primero que debe acceder a un conocimiento creativo de los principios y hechos de su disciplina, así como de los procedimientos metodológicos utilizados en su producción. Debe transmitir al alumno tanto la incertidumbre de los procesos de búsqueda como la utilidad y provisionalidad de los resultados de la investigación humana.

Para ello, el docente se formará en la estructura epistemológica de su disciplina así como en la historia y la filosofía de la ciencia. Además, si el profesor debe aprender la estructura de la disciplina y los procesos de investigación con el propósito de aprender a enseñarla, debe incorporar lo que Shulman (1989) llama el conocimiento del contenido pedagógico de las disciplinas, la forma de representar su contenido sustancial, de modo que el alumno pueda incorporarlo de forma significativa a sus adquisiciones previas. El conocimiento de la disciplina objeto de enseñanza, así como el dominio de las técnicas didácticas para una transmisión más eficaz, activa y significativa de las mismas constituyen las competencias fundamentales del profesor dentro de este enfoque.

En general, en ambos enfoques la formación del docente se asienta en la adquisición de la investigación científica, ya sea disciplinar o de didáctica de las disciplinas. En la perspectiva académica se confía en la formación del profesor como un intelectual a partir de la adquisición del conocimiento académico producido por la investigación científica, no se concede demasiada importancia al conocimiento pedagógico que no esté relacionado con las disciplinas o su modo de transmisión y presentación, ni al conocimiento que se deriva de la experiencia práctica como docente, es claramente un aprendizaje apoyado en la teoría, procedente de la investigación científica y referido fundamentalmente al ámbito de las ciencias y las artes liberales.

### **3.2. Perspectiva técnica.**

Este enfoque es una herencia del positivismo, doctrina filosófica que prevaleció en el siglo XX como resultado del surgimiento de la ciencia y la tecnología y, como un movimiento social que aspiraba a la aplicación de los logros de la ciencia y la tecnología para el bienestar de la humanidad. Ésta se institucionalizó en la universidad moderna cuando el positivismo estaba en su apogeo, y en las escuelas profesionales, que aseguraron su lugar en la universidad en las primeras décadas del siglo XX.

Desde esta racionalidad, Schön (1998: 31) plantea que la actividad profesional consiste en la resolución de problemas instrumentales que se han hecho rigurosos por la aplicación de la teoría científica y de la técnica; por tanto, sólo los profesionales practican rigurosamente la resolución técnica de los problemas basándose en un conocimiento científico especializado.

A partir de lo anterior, reconocer que la enseñanza es una ciencia aplicada supone asumir una nueva concepción de la educación; entre otras cosas porque: la calidad en el proceso de enseñanza – aprendizaje se deberá demostrar en la calidad de los productos (resultados) y en la eficacia y economía de su consecución. En este ‘nuevo’ contexto, el profesor está llamado a asumir un rol técnico puesto que deberá apropiarse de las aplicaciones del conocimiento científico producido por otros y convertido en reglas de actuación para alcanzar los ‘resultados’ esperados.<sup>33</sup>

Según este modelo, la actividad del profesional es más bien instrumental, dirigida a la solución de problemas mediante la aplicación rigurosa de teorías y técnicas científicas. Por tanto, para ser eficaces, los profesores en su ejercicio profesional deben enfrentarse a los problemas concretos que encuentran en su práctica, aplicando principios generales y conocimientos científicos derivados de la investigación. De las leyes o principios generales pueden extraerse normas o procedimientos de intervención, que aplicados rigurosa y mecánicamente ‘garanticen’ la obtención de los resultados requeridos.

En la lógica de la orientación técnica, Schein (1973: 12) distingue tres componentes en el conocimiento profesional:

- Una disciplina subyacente o ciencia básica sobre la que descansa la práctica o sobre la que ésta se desarrolla; por ejemplo, en el ámbito educativo, la necesidad de contar con los aportes provenientes del campo de la psicología o de la sociología de la educación.
  
- Una ciencia aplicada o ingeniería, de la que se derivan muchos de los procedimientos cotidianos de diagnóstico y solución de problemas. Por ejemplo: la didáctica.

---

<sup>33</sup> La ciencia se refiere a objetos materiales, tangibles, que ocupan un lugar en la realidad; la ciencia sin más se refiere a sistemas de ‘objetos’ que, a su vez, se conforman como objetos de los sistemas. La educación, vista desde esta perspectiva, se acoge al posibilismo materialista de la ciencia y se presenta como objeto de conocimiento racional, siguiendo para ello los mismos principios y leyes de las ciencias sin más, es decir, prescindiendo de las personas que forman parte del ‘sistema’ educativo. Cfr. Colom (2005).

- Un componente de habilidades y actitudes que concierne a la ejecución de los servicios al cliente, utilizando el conocimiento básico y aplicado subyacente. Por ejemplo: competencias y habilidades para la comunicación en el aula.

Pérez Gómez (1997: 402) sostiene que resulta fácil comprender la forma en que el conocimiento técnico depende de las especificaciones que generan las ciencias aplicadas y cómo éstas a su vez se apoyan lógicamente en los principios más básicos, generales y potentes que desarrollan las ciencias básicas. Desde esta perspectiva, podemos entender que los diferentes niveles de la jerarquía en el conocimiento suponen, en realidad, distintos status académicos y sociales para las personas que los trabajan. A este respecto, considero oportuno recoger el planteamiento de Smyth (2000), quien sostiene que cuando el trabajo docente es interpretado sólo desde esta perspectiva, el profesor es considerado como un 'técnico mentor' dentro de un proceso industrial, cuyos objetivos en su totalidad vienen dispuestos de antemano, las materias curriculares despachadas por unos expertos muy disciplinados, los métodos desarrollados por ingenieros educativos y, el trabajo de los profesores correspondería a la tarea de supervisión de la última etapa operacional, es decir, la inserción metódica de hechos ordenados en las mentes de los estudiantes.

Por tanto, desde esta racionalidad de la práctica, concebida como una racionalidad instrumental y/o técnica, sería muy fácil establecer los roles y competencias que debe desarrollar el profesional y, en consecuencia: la naturaleza, contenido y estructura de los programas educativos que deben conferirle la preparación adecuada. A este respecto, encuentro acertado el planteamiento de Schein (1973: 44) quien, refiriéndose a la formación de profesionales conforme a los dictados de la racionalidad técnica, sostiene:

"Normalmente el currículum profesional comienza con un cuerpo central de ciencia común y básica seguido de los elementos que componen las ciencias aplicadas. Los componentes actitudinales y de habilidad son normalmente etiquetados como 'practicum' o 'trabajo clínico' y pueden ser ofrecidos simultáneamente con los componentes de las ciencias aplicadas o incluso de forma posterior".

Posteriormente, Schön (1998: 33) confirma este planteamiento al considerar que, desde esta perspectiva, el conocimiento sistemático – base de una profesión – tiene cuatro propiedades fundamentales: es especializado, firmemente establecido, científico y estandarizado. Este último aspecto es particularmente importante porque se fundamenta en la relación paradigmática que se asienta, de acuerdo con esta orientación, entre la base del conocimiento de la profesión y su práctica.

Dentro de esta perspectiva es posible distinguir dos corrientes que poseen matices diferenciales y que proyectan dos modelos diversos de formación de profesores, así como de la utilización del conocimiento que proviene de la investigación científica y sus derivaciones tecnológicas. Estos modelos son: el de entrenamiento y de adopción de decisiones.

### 3.2.1. *Modelo de entrenamiento.*

Pérez Gómez (2007: 404) sostiene que este es el modelo más puro, cerrado y mecánico dentro de la perspectiva tecnológica. Apoyándose en los resultados de las investigaciones sobre eficacia docente, desarrolladas dentro del modelo proceso – producto; proponen diseñar programas de formación cuyo propósito fundamental es el entrenamiento del profesor en las técnicas, procedimientos y habilidades que se han demostrado eficaces en la investigación previa. El objetivo prioritario es la formación en el docente de competencias específicas y observables; concebidas como habilidades de intervención. Las cuales se consideran suficientes para producir en la práctica los resultados eficaces que se esperan.

Su lógica es bien clara y sencilla: si a través de la investigación didáctica, dentro del paradigma proceso – producto, podemos llegar a establecer relaciones de correspondencia estables entre comportamientos docentes y rendimiento académico de los alumnos, seleccionaremos aquellas conductas docentes que se correlacionan positivamente con elevados rendimientos académicos de los alumnos y entrenaremos a los futuros docentes en el dominio de aquellas conductas.

### 3.2.2. *Modelo de adopción de decisiones*

Pérez Gómez (1997: 404 – 405) afirma que este modelo es una forma más elaborada de proponer la transferencia del conocimiento científico sobre la eficacia docente a la configuración de la práctica. Considera que los descubrimientos de la investigación sobre la eficacia del profesor no deben trasladarse mecánicamente en forma de habilidades de intervención, sino convertirse en principios y procedimientos que los docentes utilizarán al tomar decisiones y resolver problemas en su vida cotidiana en el aula.

Es evidente que, dentro de este modelo, los profesores deben aprender técnicas de intervención en el aula, pero también cuando utilizar unas y cuando utilizar otras, por lo que se requiere además la formación de competencias estratégicas, de formas de pensar apoyadas en principios y procedimientos de intervención. En cierta medida el profesor deberá utilizar su razonamiento para definir los cursos de intervención práctica en función de los problemas que se presentan y de las características diferenciales de la situación donde se interviene. Para estos procesos de razonamiento y adopción de decisiones se requiere un conocimiento de principios y procedimientos que se apoye también en la investigación científica, pero que excede el conocimiento implícito en las técnicas y habilidades desarrolladas mediante el entrenamiento.

## 3.3. *Perspectiva práctica.*

Esta perspectiva, parte del supuesto que la enseñanza es una actividad compleja, que se desarrolla en escenarios singulares, en donde la ‘comprensión’ del contexto es un factor fundamental, con resultados en gran medida imprevisibles y, cargados de conflictos de valor que requieren opciones éticas y políticas. Es por ello que, desde el contexto, el profesor está llamado a actuar como un artesano, artista o profesional clínico que tiene

que desarrollar su sabiduría experiencial y su creatividad para afrontar las situaciones únicas, ambiguas, inciertas y conflictivas que configuran la vida del aula.<sup>34</sup>

Por tanto, la formación del profesor se basará prioritariamente en el aprendizaje de la práctica, para la práctica y a partir de la práctica. Esta perspectiva confía en el aprendizaje a través de la experiencia con docentes experimentados, como el procedimiento más eficaz y fundamental en la formación de los profesores y en la adquisición de la sabiduría que requiere la intervención creativa y adaptada a las circunstancias singulares y cambiantes del aula.

Esta perspectiva ha ido evolucionando y producto de ese proceso es posible distinguir dos corrientes bien diversas: el enfoque tradicional y el enfoque que enfatiza la práctica reflexiva.

### 3.3.1. *Enfoque tradicional.*

Pérez Gómez (1997: 410) plantea que desde este enfoque se concibe la enseñanza como una actividad artesanal, es decir, se asume que el conocimiento acerca de la misma es fruto de un largo proceso a través del cual se va construyendo una sabiduría profesional que se transmite, de cierta manera, de generación en generación, mediante el contacto directo y prolongado con la práctica experta del profesor experimentado. Por tanto, podemos sostener que el conocimiento profesional es tácito, escasamente verbalizado y menos aún teóricamente organizado, presente en el buen hacer del docente experimentado; en definitiva, que se aprende en un largo proceso de inducción y socialización profesional del aprendiz.

Ahora bien, el conocimiento relevante que se requiere para orientar la práctica del docente en la vida cambiante e incierta del aula, cuando se propone facilitar el desarrollo de la comprensión en sus alumnos, surge y se genera en la reflexión sobre las características y procesos de su propia práctica, en todas las dimensiones de esta acepción, es decir, en las etapas de: diseño, desarrollo y evaluación. Sin embargo, conviene tener presente que en este proceso no basta con la reflexión individual, puesto que para llegar a desarrollar conocimientos prácticos es necesaria una relación dialogada, colaborativa... lugar propicio donde emergen la reflexión, el diálogo y la confrontación permanente.

No obstante, acogiendo los planteamientos de Pérez (1997: 411 – 412 ) podemos sostener la necesidad de reconocer el apoyo conceptual y teórico de la investigación educativa y de la reflexión sistemática y compartida sobre la práctica, porque de otro modo el proceso de socialización del profesorado corre el riesgo de reproducir en su pensamiento y en su práctica: los vicios, prejuicios, mitos y obstáculos epistemológicos

---

<sup>34</sup> Eraut (1995: 232) señala que ser un profesional supone: un compromiso moral para estar al servicio de los intereses de los alumnos, reflexionando sobre su bienestar y su progreso, y decidiendo cual será la mejor manera de fomentarlos y promoverlos; la obligación profesional de revisar periódicamente la naturaleza y la eficacia de la propia práctica con el fin de mejorar la calidad de la dirección, la pedagogía y las decisiones; la obligación profesional de seguir desarrollando el propio saber práctico, tanto mediante la reflexión personal como a través de la interacción con los demás.

acumulados en la práctica empírica, bajo la presión de la cultura pedagógica dominante y de las exigencias que impone la institución escolar. El mismo autor sostiene que resulta curioso comprobar la manera cómo se va modificando aceleradamente el pensamiento pedagógico de los 'noveles' profesores, debido a la influencia de los compañeros, la rutina de la escuela y/o las exigencias de la ideología dominante sobre la enseñanza y la educación. En efecto, diversas investigaciones han mostrado la forma en que el pensamiento pedagógico de los 'noveles' profesores, enriquecido teóricamente en los años de formación académica, se deteriora, simplifica y empobrece, como consecuencia de los procesos de socialización que tienen lugar en los primeros años de vivencia institucional. La fuerza del ambiente, la inercia del comportamiento de los grupos de profesores y estudiantes y de la propia institución, la presión de las expectativas sociales y familiares, van minando los intereses, las creencias y las actitudes de los 'noveles' profesores, acomodándolos, sin debate ni deliberación reflexiva, a los ritmos habituales del conjunto social que forma la escuela.<sup>35</sup>

### 3.3.2. *Enfoque reflexivo sobre la práctica.*

Pérez Gómez (1997: 412) plantea que este enfoque reconoce la necesidad de analizar lo que realmente hacen los profesores cuando se enfrentan a problemas complejos de la vida del aula, para comprender cómo utilizan el conocimiento científico y su capacidad intelectual, cómo se enfrentan a situaciones inciertas y desconocidas, cómo elaboran y modifican rutinas, experimentan hipótesis de trabajo, utilizan técnicas, instrumentos y materiales conocidos y como recrean estrategias e inventan procedimientos, tareas y recursos.

En realidad, el profesor interviene en un medio socio – laboral complejo: globalmente en la institución educacional y, particularmente en el aula de clases; un escenario psicosocial vivo y cambiante, definido por la interacción simultánea de múltiples factores y condiciones. Dentro de ese complejo y cambiante sistema se enfrenta a problemas de naturaleza especialmente práctica: problemas de definición y evolución incierta y en gran medida imprevisible, que no pueden resolverse sólo mediante la aplicación de una regla técnica o procedimiento.<sup>36</sup> En efecto, los problemas prácticos del aula dicen relación con situaciones individuales de aprendizaje, formas y procesos de comportamiento de grupos reducidos o del aula en su conjunto, los que exigen un tratamiento específico porque en gran medida son problemas singulares, fuertemente condicionados por las características situacionales del contexto y por la propia historia de quienes forman parte del aula como grupo social.

---

<sup>35</sup> Rust (1994: 215), al culminar una investigación, plantea la situación de los profesores noveles de la siguiente manera: "Como profesores noveles, desconocían la política de la escuela. Ambos se sorprendieron por la ausencia de colaboración entre los colegas; rápidamente aprendieron a no confiar en nadie, especialmente en el director del centro. Tenían miedo de que se les considerara unos ineptos, y por esta razón se quedaban callados cuando más ayuda necesitaban. Los dos experimentaron soledad e inseguridad. Al mismo tiempo en que declaraban que no habían abandonado su compromiso hacia la enseñanza, se desilusionaban por el sistema, se deprimían y cuestionaban su trabajo y sus habilidades. Tampoco recibieron evaluaciones sobre su tarea docente que les diera cierto apoyo. Aprendieron que las evaluaciones sobre su tarea docente se fundamentarían en el comportamiento de los niños dentro de la escuela y en los exámenes."

<sup>36</sup> Ackoff (1979) refiriéndose a estas complejas situaciones sostiene que los directivos y los profesores no se enfrentan a unos problemas que son independientes unos de otros, sino a unas situaciones dinámicas que consisten en sistemas complejos de problemas cambiantes que interactúan entre sí.



Para comprender mejor la riqueza de estos planteamientos, nos apoyaremos en algunos autores que han aportado a la construcción de este enfoque.

Uno de los pioneros de este enfoque es John Dewey (1989: 25; 115), su dedicación quedó graficada en planteamientos como los que siguen:

“Lo que constituye el pensamiento reflexivo es el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y a las conclusiones a las que tiende”.

“No hay regla rígida con la que se pueda decidir si un significado sugerido es el correcto, el que conviene adoptar. La única guía es el propio bueno (o mal) juicio del individuo... el pensador tiene que decidir, que elegir; y siempre existe un riesgo, de modo que el pensador prudente selecciona con gran cautela, esto es, dependiendo de la confirmación o la negación de acuerdo con los acontecimientos posteriores”.

Posteriormente, Schwab (1983: 245) defiende decididamente que la enseñanza es una actividad práctica antes que una actividad técnica, él sostiene:

“Los profesores ni quieren ni pueden limitar su quehacer a lo que les digan... Los profesores practican un arte. Los momentos de elección sobre qué hacer, como hacerlo, con quién y a qué ritmo hacerlo surgen cientos de veces a lo largo de un día escolar, y surgen de forma diferente cada día y con cada grupo de estudiantes. Ninguna orden o instrucción puede formularse de modo que controle esta clase de juicio y comportamiento artístico, dadas las demandas de frecuentes decisiones instantáneas sobre la forma de enfrentarse a una situación que continuamente esta variando... Por tanto, los profesores tienen que implicarse en el debate, deliberación y decisión sobre qué y cómo enseñar”

Por último, Schön (1992: 28 – 29) sostiene que en el ejercicio de la profesión docente, específicamente en el proceso de toma de decisiones, los profesores realizan lo que él llama una *‘reflexión en la acción’*, caracterizada por un triple movimiento:

- La reflexión es, en cierta medida, consciente, aunque no hace falta que sea verbalizada. Frente a un acontecimiento imprevisto el docente inmediatamente se pregunta: ¿Qué es esto? y, al mismo tiempo: ¿Cómo he llegado a pensar en ello? Como vemos, su pensamiento vuelve sobre el fenómeno que le ha impactado y, a la vez, sobre sí mismo.
- La reflexión en la acción tiene una función crítica, por cuanto cuestiona la estructura de premisas del saber en la acción. Es decir, piensa críticamente sobre aquello que le ha puesto en esa situación y, en el proceso, puede reestructurar las estrategias de acción, la comprensión de los fenómenos o la forma de enmarcar los problemas.
- La reflexión da lugar al experimento sobre la marcha. Es decir, piensa y prueba acciones nuevas que tratan de explorar los fenómenos recién observados, pone a prueba sus ideas provisionales sobre los mismos o afirma los pasos que haya ideado para cambiar y mejorar las cosas... En general, lo que distingue la

reflexión en la acción de otros tipos de reflexión es su importancia inmediata para la acción.<sup>37</sup>

Sin embargo, este proceso que hemos tratado de reseñar, continúa desarrollándose, ampliando su mirada y aceptando que otros profesionales tengan la posibilidad de intervenir en el proceso de reflexión. En efecto, se trata de la llamada '*reflexión sobre la acción*' – que se produce tanto antes como después de la acción – que es un proceso idealmente más sistemático y detenido de deliberación que permite el análisis, la reconstrucción y la reestructuración con el fin de planificar la enseñanza y el aprendizaje posteriores. A diferencia de la '*reflexión en la acción*', ésta abre la posibilidad a intercambiar con otros sobre la enseñanza y, que en el contexto actual, se ajusta bastante bien a los tipos de actividades de planificación colectiva que a través de las reformas se están promoviendo, sobre todo en el mundo 'anglosajón', ya sea de manera directa o indirecta.

Por último, dentro de este proceso es posible reconocer la '*reflexión en relación con la acción*', que viene a representar una postura crítica más general que supone la investigación de cuestiones morales, éticas, políticas e instrumentales, incluidas en el pensamiento y la práctica de los profesores. La reflexión de este tipo es un medio por el que los profesionales ejercen tanto la responsabilidad como la rendición de cuentas sobre las decisiones que toman en su ejercicio y por el que consiguen una comprensión más general de las interrelaciones entre los fines y las prácticas de enseñanza y los contextos normativos en las que se producen.

### **3.4. Perspectiva de reflexión en la práctica para la reconstrucción social.**

En esta perspectiva se agrupan aquellas posiciones que, con matices diferentes, conciben la enseñanza como una actividad crítica, una práctica social saturada de opciones de carácter ético, en la que los valores que presiden su intencionalidad deben traducirse en principios de procedimientos que rijan y se realicen a lo largo de todo el proceso de enseñanza – aprendizaje.

El profesor es concebido como un profesional autónomo que reflexiona críticamente sobre su práctica cotidiana, para comprender tanto las características específicas de los procesos de enseñanza – aprendizaje como el contexto en que la enseñanza tiene lugar, de modo que su actuación reflexiva facilite el desarrollo autónomo emancipador de todos quienes participan en el proceso educativo.

Dentro de esta orientación, siguiendo los planteamientos de Pérez (1997: 422 – 429), podemos distinguir dos tendencias: la primera, que defiende la idea de desarrollar

---

<sup>37</sup> La propuesta realizada por Schön no ha estado exenta de críticas. En efecto, Smylie (1995) la cuestiona porque, a su juicio, no tiene en cuenta las condiciones sociales del aprendizaje en el lugar de trabajo; Eraut (1995) agrega que la propuesta adolece de una valoración de la variable temporal en la comprensión de la conducta profesional.

en los procesos de enseñanza y en los programas de formación de profesores un trabajo con una marcada orientación ética por la justicia, la igualdad y la emancipación social; la segunda, que defiende, desde una posición más 'liberal', la coherencia ética entre los principios, intencionalidades y procedimientos educativos democráticos, sin especificar de antemano un modelo concreto de sociedad.

#### 3.4.1. *Crítica y reconstrucción social.*

Desde esta perspectiva, se reconoce que tanto el profesor como la escuela desempeñan un rol fundamental en el proceso que conduce a la construcción de una sociedad más justa. Para ello, la escuela debe proponerse como objetivo prioritario cultivar en sus estudiantes y profesores la capacidad de pensar críticamente sobre el orden social. Precisamente en este sentido pueden ser clarificadoras las expresiones con las que Giroux (1992: 75) se refiere a esta cuestión: "La enseñanza para la transformación social significa educar a los estudiantes para asumir riesgos y para luchar en el interior de las continuas relaciones de poder, para poder ser capaces de alterar las bases sobre las que se vive la vida. Actuar como intelectuales transformadores significa ayudar a los estudiantes a adquirir un conocimiento crítico sobre las estructuras sociales básicas, tales como la economía, el Estado, el mundo del trabajo y la cultura de las masas, de modo que estas instituciones puedan abrirse a una potencial transformación. Una transformación en este caso, dirigida a la progresiva humanización del orden social."

Como vemos, desde este enfoque el profesor es considerado como un intelectual transformador, con un claro compromiso político en la formación de la conciencia de los alumnos en el análisis crítico del orden social de la comunidad en que viven. Es por ello que, desde este enfoque, el profesor es percibido como un educador – activista político, ya que esta llamado a intervenir abiertamente en el análisis y el debate de los asuntos públicos, así como por su trabajo en aras de provocar en los alumnos el interés y compromiso crítico con los problemas colectivos.

Giroux (1992: 76 – 77) sostiene que los docentes están llamados a asumirse como 'intelectuales' y comprometerse especialmente con aquellos en medio de quienes desarrollan su quehacer profesional. Específicamente él afirma:

*"Los educadores radicales deben reflexionar acerca de los referentes morales y políticos con respecto a la autoridad que asumen al enseñar determinadas formas de conocimiento, debiendo para ello adoptar una actitud firme contra las formas de opresión y debiendo tratar a los alumnos como si también a ellos les concernieran las cuestiones de justicia social y acción política... Como intelectuales comprometidos y transformadores, los profesores pueden abordar la crítica social, no como extraños, sino como individuos que abordan los temas sociales y políticos más importantes de su comunidad y nación, como personas con un profundo conocimiento acerca del modo en que el funcionamiento de la vida cotidiana afecta y configura las voces de los alumnos con los que trabajan y como personas que establecen relaciones orgánicas con las tradiciones históricas que conforman las comunidades y los recuerdos colectivos que proporcionan a los alumnos una voz, una historia y un sentimiento de pertenencia."*

Ahora bien, con el propósito de poder articular la forma en que se relaciona la práctica reflexiva con el compromiso crítico – emancipador, Kemmis (1988: 92) ha llamado la atención sobre aquellos elementos que la configuran como un proceso global. En concreto, él sostiene que:

*“una ciencia crítica de la educación se plantea el objetivo de cambiar la educación, por tanto, comprender la educación no es suficiente, sino solo una etapa del proceso de transformación. El cambio en la educación requiere... organizar los procesos mediante los que el análisis puede ser compartido en sociedad... y organizar también la lucha política mediante la cual puedan los implicados en el proceso iluminador cambiar las formas existentes de escolarización de manera que sean más adecuadas para poner en práctica los valores educativos.”*

En síntesis, desde el enfoque de ‘crítica y reconstrucción social’ se sostiene que tanto la intervención del docente en el aula, como los programas de formación del profesorado sostienen posiciones políticas, implícitas o explícitas, respecto a la institución escolar y el contexto social en que se encuentra inmersa. Es por ello que plantean que es más honesto que los docentes expliciten tales supuestos, los trabajen y sometan a crítica y escrutinio público, en lugar de mantener una ficticia y engañosa neutralidad aparente.

#### 3.4.2. Investigación – acción.

Esta perspectiva surge en el contexto de la colaboración entre profesores e investigadores en el desarrollo del currículum. Precisamente, en ese contexto Stenhouse (1987: 114 - 115) propone desarrollar un modelo curricular que respete el carácter ético de la actividad de enseñanza al que denomina ‘procesual’, donde los valores que rigen la intencionalidad educativa puedan erigirse y concretarse en principios de procedimientos que orienten cada momento del proceso de enseñanza; a modo de ejemplo, si nos proponemos que los alumnos /as aprendan y desarrollen como ciudadanos ideas y comportamientos democráticos, hemos de enseñar democráticamente, creando un clima de auténtica participación en el aula y en la escuela.<sup>38</sup>

Por ello Stenhouse (1987: 133 – 135) llega a afirmar que no puede haber desarrollo curricular sin desarrollo profesional del docente. En efecto, él sostiene que para poder desarrollar el modelo procesual del currículum, el profesor no puede ser un simple técnico que aplica las estrategias y rutinas aprendidas en los años de su formación académica, sino que debe convertirse necesariamente en un investigador en el aula, en el ámbito natural donde se desarrolla la práctica, donde aparecen los problemas definidos de manera singular y donde deben experimentarse estrategias de intervención también singulares y adecuadas al contexto y a la situación.

---

<sup>38</sup> Somekh (1988: 164) ha definido la investigación – acción como “el estudio de una situación social en la cual los participantes están involucrados como investigadores, con la idea de mejorar la calidad de la acción dentro de ella”. A la que Mc Cutcheon y Jung (1990: 148) agregan que es una investigación sistemática: “colectiva, colaborativa, auroreflexiva, crítica. Los objetivos de esa investigación son la comprensión de la práctica y la articulación del fundamento de la práctica con el fin de mejorar esa práctica”.

Elliot (1990: 24 – 26) sostiene que la investigación – acción surge como una ‘alternativa’ para desarrollar el currículum en las escuelas llamadas de ‘innovación’. Sus planteamientos característicos son:

- La investigación – acción en la escuela analiza las acciones humanas y las situaciones sociales experimentadas por los profesores como: inaceptable en algunos aspectos (problemáticas); susceptibles de cambio (contingentes); que requieren una respuesta práctica (prescriptivas). Este proceso puede ser desarrollado por los mismos profesores o por alguien a quien ellos se lo encarguen.
- El propósito de la investigación – acción consiste en profundizar la comprensión del profesor (diagnóstico) de su problema. Por tanto, adopta una postura exploratoria frente a cualquier definición inicial de su propia situación que el profesor pueda mantener.
- La investigación – acción adopta una postura teórica según la cual la acción emprendida para cambiar la situación se suspende temporalmente hasta conseguir una comprensión más profunda del problema práctico en cuestión.
- Al explicar lo que sucede, la investigación – acción construye un guión sobre el hecho en cuestión, relacionándolo con un contexto de contingencias mutuamente interdependientes, es decir, hechos que se agrupan porque la ocurrencia de uno depende de la aparición de los demás.
- La investigación – acción interpreta lo que ocurre desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación problema, por ejemplo, profesores y alumnos; profesores y director.

Los hechos se interpretan como acciones y transacciones humanas, en lugar de procesos naturales sujetos a las leyes de la ciencia natural. Las acciones y transacciones se interpretan en relación con las condiciones que ellas postulan.

- Como la investigación – acción considera la situación desde el punto de vista de los participantes, describirá y explicará ‘lo que sucede’ con el mismo lenguaje utilizado por ellos, es decir, con el lenguaje de sentido común que la gente usa para describir y explicar las acciones humanas y las situaciones sociales en la vida diaria.
- Como la investigación – acción contempla los problemas desde el punto de vista de quienes están implicados en ellos, sólo puede ser validado a través del diálogo libre de trabas con ellos.
- Como la investigación – acción incluye el diálogo libre de trabas entre el investigador y los participantes, debe haber un flujo libre de información entre

ellos. Por tanto, uno de los requisitos para emprender un proceso de investigación – acción es la confianza entre el investigador y los participantes.

**En síntesis:**

Si consideramos estas cuatro miradas del proceso de formación y del ejercicio profesional de los profesores, tenemos que:

*Desde la perspectiva académica*, la formación de los profesores se organiza en base a planes de estudio a partir de asignaturas que recogen los contenidos disciplinares básicos relacionados con la titulación de que se trate. En las titulaciones relacionadas con la educación estas disciplinas básicas han sido tradicionalmente la filosofía, la psicología, la antropología y la sociología. Fundamentadas en ellas también aparecen otras disciplinas que se aproximan más a la función profesional de que se trate.

Ahora bien, si analizamos el ejercicio profesional de los docentes, podemos sostener que el buen profesor es aquel que conoce las disciplinas básicas relacionadas con su profesión. Una concepción de profesionalidad muy cercana al pensamiento liberal – ilustrado.

*Desde la perspectiva técnica*, se plantea que es desde la formación inicial de los profesores cuando se comienza a configurar al futuro profesor como un técnico que, en esta etapa inicial, está llamado a adquirir conocimientos y desarrollar competencias y actitudes adecuadas para su próxima intervención práctica, apoyándose en el conocimiento que elaboran los científicos básicos y aplicados.

En este contexto, los centros de formación docente son los llamados a organizar los planes de estudio a partir de los perfiles profesionales, por cuanto, se trata que éstos reúnan un conjunto suficiente de asignaturas para que los estudiantes logren adquirir las competencias necesarias que garanticen, en el ejercicio de su profesión, la eficacia de la enseñanza.

Abordado desde el ejercicio profesional, el profesor ‘competente’ será aquel que sea capaz de manejar técnicamente las herramientas más convenientes para realizar los distintos cometidos que exige el desempeño de la profesión, entre otras que sus alumnos logren resultados que estén sobre la media (e idealmente entre los mejores) en las pruebas externas aplicadas para medir y comparar el rendimiento de los alumnos en los subsectores de aprendizaje llamados ‘instrumentales’ (lengua castellana y matemáticas). En efecto, desde este enfoque se espera que su formación haya sido un ‘entrenamiento’ para la adquisición de esas competencias.

*Desde la perspectiva práctica*, se plantea que la preparación del futuro profesor – desde la formación inicial – deberá realizarse como un proceso de reflexión ‘en’ y ‘sobre’ la acción. Es decir, en permanente contacto con la práctica, a la que no se acude para aplicar técnicas o desarrollar competencias previamente adquiridas, sino que se está en

ella para elaborar planes de actuación, hacer su seguimiento, replantearlos junto con los profesionales en ejercicio. La teoría no indica cómo hacer la práctica, sino que juega, cuando es pertinente, un papel en el proceso de reflexión en la acción y sobre la acción.

En principio, desde esta perspectiva sería lógico comenzar a romper con la idea de las asignaturas como principales organizadoras del currículum para abrirse a nuevas propuestas y/o estructuras no predeterminadas por objetivos y contenidos, con el propósito de implementar los medios que permitan desarrollar esa reflexión 'en' y 'sobre' la acción.

Abordado desde el ejercicio profesional, el profesor es concebido como un práctico reflexivo y su formación debe realizarse desde sus inicios colectivamente, propiciando la reflexión 'en' y 'sobre' la acción. Por tanto, se busca formar a los futuros profesionales en un contexto real, concreto, situado de trabajo.

*Desde este enfoque de 'reflexión en la práctica para la reconstrucción social'* podemos sostener que en la formación del futuro profesor, la reflexión práctica debe estar informada social y políticamente de forma explícita. En efecto, no basta con formarse reflexionando en la acción y sobre la acción, sino que en esa reflexión debe preguntarse por las injusticias de la sociedad actual, debe informarse sobre ellas e incorporar respuestas tentativas a esas preguntas en los planes de acción profesionales.

Al igual que en la perspectiva práctica, se rompe con la idea de las asignaturas como principales organizadoras del currículum. La propuesta es abrirse a estructuras no predeterminadas por sus objetivos y contenidos en donde se pueda desarrollar esa reflexión crítica – situada.

Ahora bien, desde el ejercicio profesional, la práctica es considerada como un ejercicio intelectual autónomo, no meramente técnico, sino como un proceso de acción y de reflexión cooperativo, de indagación y experimentación, donde el profesor aprende al enseñar y enseña porque aprende; interviene para facilitar y no imponer ni sustituir la comprensión de los alumnos; la reconstrucción de su conocimiento experiencial y, al reflexionar sobre su intervención ejerce y desarrolla su propia comprensión. De esta manera las escuelas y/o liceos se transforman además en centros de desarrollo profesional del docente.

Finalmente, es preciso reconocer que cada una de estas perspectivas encierra en sí objetivos valiosos con los que se identifica buena parte de los docentes. Es por ello que, más allá de que determinadas prácticas o discursos formativos se construyan desde la coherencia interna de cada una de las tradiciones, lo cierto es que la realidad formativa y el ejercicio profesional docente se configura desde la yuxtaposición, no siempre encontrada sino a veces verdaderamente funcional, de los distintos enfoques.

#### **4. FORMACIÓN DOCENTE: LA EXPERIENCIA DE ALGUNOS PAÍSES DESARROLLADOS.**

Cuando en Chile, desde el Ministerio de Educación, se lanza en el año 1998 el proyecto de 'Fortalecimiento de la formación inicial docente' se parte de un análisis de lo que ha ocurrido en algunos países desarrollados. Específicamente, de acuerdo a lo recogido por el informe de Avalos (2002: 41) respecto de este proyecto, muestra que se ha observado lo que estaba ocurriendo a este respecto en Estados Unidos, dando cuenta que:

*“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 eran poco inspiradores y los currículos eran ‘superficiales’ y atrasados en relación a las necesidades de la escuela”.*

Analizando esta situación, se percibía como una necesidad poder ofrecer la posibilidad a las universidades de revisar el proceso de formación inicial que estaban ofreciendo a los futuros docentes, en los que se estaban percibiendo algunas de las falencias que coincidían con las detectadas en un contexto diverso al nuestro como es el estadounidense.

Un segundo referente considerado al momento de pensar en una propuesta para el contexto chileno fue la que se estaba desarrollando en el Reino Unido, de la cual Avalos (2002: 41) comenta:

*“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”.*

A partir de esta realidad, se percibía que era necesario observar en nuestro contexto si el proceso de formación inicial propuesto estaba convenientemente relacionado con el contexto en el cual los futuros docentes se iban a desempeñar profesionalmente.

Un tercer referente que nos ha parecido pertinente recoger es el de España, por cuanto, aunque con un sistema de formación inicial docente diverso al chileno, puede entregar algunas luces respecto de las dificultades a las que se han visto enfrentados y la manera en la que están buscando asumir estas falencias detectadas en el proceso de formación que se ofrece, cuestión que conviene considerar pensando que en Chile existen dos modalidades en el proceso de formación inicial de los profesores de enseñanza media: la primera que ofrece la formación en la especialidad y profesional en forma concurrente; y, la segunda es una modalidad de formación post – licenciatura, que es la más cercana a la propuesta española.

Ahora bien, en general existe un desafío que es transversal: cómo entusiasmar a estudiantes destacados para que opten por la profesión docente y, en su defecto, de qué manera asumir las falencias de aquellos que acceden a la profesión docente.



#### **4.1. Estados Unidos.**

##### *4.1.1. Diagnóstico de la formación inicial de los docentes de educación secundaria.*

Howey y Zimpher (1989), a partir de acuciosas investigaciones en seis universidades de los Estados Unidos, concluyen que para una mayor coherencia de los programas de formación inicial docente es necesario fijar la atención en algunos atributos que resultarían claves en este proceso. Entre estos factores ellos mencionan los siguientes: programas basados en concepciones claras sobre la enseñanza y la escolarización; programas que cuenten con un programa bien definido; la unión de facultades en torno a programas experimentales o alternativos de características diversas a las implementadas hasta el momento; trabajar con estudiantes de características similares; materiales de estudio adecuados y una parte importante de trabajo bien organizado en laboratorios; la compaginación del aprendizaje en las aulas con las prácticas en el ámbito de estudio en cuestión; el establecimiento de una relación directa con la investigación y los fundamentos del desarrollo del conocimiento; una evaluación periódica.

Goodlad et al. (1990) desarrolla una exhaustiva investigación sobre la formación inicial de los docentes en 29 universidades de los Estados Unidos, a partir de esa muestra llega a conclusiones que proyectan una imagen bastante desalentadora de este proceso de formación. En efecto, entre los hallazgos más importante se pueden destacar los siguientes: los programas de formación de la muestra recurren relativamente poco al proceso de socialización entre compañeros frecuentemente utilizado en otras áreas de la formación profesional, a partir de lo cual se ‘podría’ deducir que la tendencia de los profesores, en su quehacer cotidiano, al trabajo en solitario vendría potenciado desde el período de su formación inicial; la rápida expansión de la educación secundaria, junto con los cambios sin precedentes de la vida académica, han creado una confusión entre los profesores acerca de la función de la educación secundaria y una inseguridad respecto a su papel en ésta, lo cual ha incidido en el declive de la enseñanza a favor de la investigación que han tenido lugar en la mayoría de las instituciones de educación secundaria y que ha contribuido a disminuir, un poco más, el status de la formación del profesorado; existen serias contradicciones en los programas de estudios de los futuros profesores: entre las visiones de las humanidades y de las ciencias, de la escuela o el departamento de educación, entre los distintos componentes de la llamada secuencia profesional y entre el sector con base en la universidad y el basado en la escuela; se percibe que los estudiantes entran en la carrera y salen de ella con una orientación muy práctica: una orientación que les dirige a juzgar todo el ejercicio de la enseñanza sobre la base de unos criterios utilitaristas e instrumentalistas; por último, de las conclusiones de esta investigación se desprende que la formación estaría enfocada para el ejercicio profesional docente en el ‘aula’ y muy poco en la ‘escuela’, lo cual podría contribuir a potenciar aún más un trabajo de carácter ‘individualista’.

#### 4.1.2. *Políticas en torno a la formación inicial de los docentes de educación secundaria.*

Villegas – Reimers (2002), sostiene que en Estados Unidos, la formación de los profesores ha venido experimentado profundos cambios en los últimos años. Ahora bien, a la base de estos cambios se descubren dos grandes fuerzas impulsoras, que afectan y tensionan mutuamente este proceso que se experimenta en el ámbito educativo. En primer lugar, una fuerza intrínseca, proveniente de la comunidad de los educadores, que trabaja para que se conciba el quehacer docente como una ‘profesión’ y, que por tanto, se trate y forme al profesor de acuerdo con esta concepción, es decir, como un profesional; y, en segundo lugar, una fuerza extrínseca, proveniente del gobierno (tanto a nivel federal como estatal), que busca promover la responsabilidad por los resultados, el desarrollo de estándares y la medición del desempeño y, que por tanto, la formación del profesor se desarrolle en función de esos estándares.

*Desde la comunidad de los educadores, se asume que la formación docente requiere la implementación de un proceso a largo plazo que incluya oportunidades y experiencias sistemáticamente planificadas con el propósito de promover el crecimiento y el desarrollo. Villegas – Reimers (2002) sostiene que algunos investigadores asemejan este nuevo proceso de desarrollo profesional docente al de una ‘revolución’, que en el ámbito educativo estaría produciendo un ‘nuevo paradigma’ caracterizado por reconocer que: en este proceso el profesor debe asumir un rol activo en su formación y desarrollo profesional, que se concreta en la asunción de tareas comprendidas en el proceso de enseñanza – aprendizaje, entre otras: la evaluación, la observación y la reflexión; que el profesor aprende durante toda su trayectoria profesional; que las escuelas son lugares ‘privilegiados’ de aprendizaje, por lo cual están llamadas a transformarse en comunidades profesionales de aprendizaje; que el desarrollo profesional es un proceso de reforzamiento de la cultura y no simplemente el desarrollo de aptitudes, que se ve afectado por la coherencia del currículum escolar; que concibe al profesor como un profesional reflexivo, una persona que ingresa a la profesión con ciertos conocimientos básicos y que generará nuevos conocimientos y experiencias basado en dichos conocimientos previos; que el desarrollo profesional se realiza en un proceso de colaboración entre los profesores y, entre éstos y los administradores, padres y otros integrantes de la comunidad.*

Young (2001) sostiene que esta nueva mirada del profesor y de su profesión ha tenido un positivo impacto en las creencias y prácticas de los docentes, en el aprendizaje de los alumnos y en la implementación de las reformas educacionales, no sólo en los Estados Unidos sino también en otros países desarrollados. Como plantea Darling – Hammond (1999: 32) “en términos del logro académico de los estudiantes, la inversión en conocimientos y destrezas en beneficio de los docentes tiene un mayor retorno (en los Estados Unidos) que ningún otro uso del dólar asignado a la educación.”

Desde el gobierno de los Estados Unidos, preocupado por los resultados educativos, ante el desafío de la profesionalización de los docentes, se comienza a implementar un proceso que le permita una mayor regulación de la profesión docente, por medio de la entrega de licencias, certificados, acreditación y pruebas. En efecto, a juicio

de Villegas – Reimers (2002), en las últimas décadas, en Estados Unidos se han incrementado las políticas reguladoras relacionadas con la formación y el desarrollo profesional de los docentes, que parecen marcar una tendencia hacia la adopción de criterios más centralizados de desarrollo y evaluación. En concreto, en la actualidad existen tres procesos interrelacionados, que mencionamos anteriormente, cuyo propósito es garantizar la alta calidad de los procesos de formación y de calificación de los docentes: la acreditación de institutos de formación docente, la certificación y el otorgamiento de licencias.<sup>39</sup>

Sin embargo, actualmente en Estados Unidos, la mayoría de los estados certifica a sus profesores después que éstos han cumplido requerimientos que normalmente incluyen, como mínimo, la aprobación de un programa de formación docente de nivel universitario de pre – grado (que satisface ciertos requerimientos), un número significativo de horas de práctica supervisada en el aula y una prueba de certificación (que generalmente hace hincapié en el conocimiento que posee el profesor sobre su materia de estudio). Aunque conviene mencionar que la mayoría de los estados ha optado por ofrecer este tipo de certificación como una etapa inicial en la formación del docente y otorgar una licencia a aquellos profesores que han completado cierto número de años de experiencia en el aula (entre tres y cinco) bajo la supervisión de un profesor más experimentado y un número de unidades pedagógicas u horas de crédito, ininterrumpidas.

#### 4.1.3. *Algunas características del modelo de formación inicial docente.*

Los programas de formación inicial docente tienen una duración que varía entre los 4 – 5 años y corresponden al nivel post secundario de educación. Durante este tiempo, los futuros profesores desarrollan los conocimientos, destrezas y predisposiciones más elementales que se requieren de toda persona que ingresa a la profesión docente. Aunque conviene tener en cuenta que existen programas alternativos que ofrecen cursos intensivos de formación docente diseñados para otorgar certificaciones provisorias a los graduados de universidades de pre – grado, que desean ingresar a la docencia. En general, estas alternativas han recibido evaluaciones contradictorias.<sup>40</sup>

Según la nueva concepción del desarrollo profesional del docente, el trabajo del profesor se ha reconocido como algo bastante más complejo que simplemente transmitir

---

<sup>39</sup> Según Oakes (1999: 1) “la ‘**acreditación**’ es un proceso de evaluación que determina la calidad de un programa o de una institución a través del uso de estándares predeterminados; la ‘**certificación**’ es el proceso mediante el cual una entidad o asociación no gubernamental confiere reconocimiento profesional a una persona que ha obtenido ciertas calificaciones predeterminadas especificadas por dicha entidad o asociación; el otorgamiento de ‘**licencias**’ es el proceso a través del cual una entidad no gubernamental emite una licencia – o permiso – a una persona que ha cumplido requerimientos específicos”.

<sup>40</sup> Resta et al. (2001) sostienen que es posible que profesionales de áreas distintas a la educación puedan llegar a ser excelentes profesores si asisten a cursos que contribuyan a desarrollar sus destrezas y conocimientos pedagógicos. Una percepción distinta tiene Berry (2001), al afirmar que estos cursos no serían lo suficientemente rigurosos, puesto que los docentes que se forman a través de ellos estarían demostrado no ser tan eficientes como los que completan un programa de formación docente regular, además de ayudar a perpetuar la noción de que ‘prácticamente cualquiera puede enseñar’, restándole de esta forma valor a la enseñanza como profesión.

información específica y saber enseñar, razón por la cual se ha adoptado una perspectiva mucho más amplia e inclusiva. Diversos autores<sup>41</sup> han aportado un listado de tipos de conocimientos, destrezas, predisposiciones y valores que todo buen profesor debería dominar. Como resultado de esto, la mayoría de las instituciones formadoras de docentes, en los Estados Unidos, se encuentra implementando programas que incluyen estos elementos. Sin embargo, vale la pena destacar que actualmente, dado el intenso énfasis puesto en la administración de pruebas y en la evaluación del rendimiento, la mayoría de los programas hace hincapié en la enseñanza de las materias de estudio por encima del desarrollo de las destrezas prácticas consideradas fundamentales.

Sumado a lo anterior, conviene considerar que en el proceso de formación inicial docente se estaría produciendo una tensión importante, por cuanto, por una parte se reconoce y revaloriza el período de 'práctica' profesional que tradicionalmente se ubicaba al final del proceso, convirtiéndolo en un elemento vertebrador del mismo; mientras que, por otra parte, comienza a ganar muchos adeptos, el enfoque academicista que enfatiza sobremanera el dominio del conocimiento de las materias de estudio, influido por las exigencias del mismo sistema que obliga a todos los que han finalizado el proceso de formación inicial docente a rendir un examen de estas materias de estudio (considerando sólo en un segundo momento las destrezas y habilidades prácticas para trabajar en el aula). De esta manera, y como es de esperar, los futuros profesores se concentran en estudiar las materias de estudio al inicio del programa y sólo posteriormente, preocuparse de la adquisición de los aspectos prácticos de lo que implica enseñar en el aula.

Por último, de acuerdo con Fullan (2002), es necesario considerar que en Estados Unidos, el 'National Board of Professional Teaching Standards' es el organismo responsable de que se centrara la atención en el desarrollo profesional que se estaba produciendo y de la planificación a partir de la experiencia pasada, con el fin de contextualizar los requisitos que debían cumplir los 'noveles' profesores y los programas de formación docente. En efecto, la valoración acerca de 'qué tienen que saber los profesores y qué deben ser capaces de hacer' implica la utilización de diversos métodos para definir el trabajo del personal docente con los alumnos, sus conocimientos sobre las asignaturas, su capacidad para evaluar a los estudiantes y su propio desarrollo profesional.

#### *4.1.4. La formación continua de los profesores.*

Los autores que nos aportan información respecto de la formación continua de los profesores, lo realizan desde una visión bastante más amplia, por cuanto refiriéndose al

---

<sup>41</sup> Entre otros: Grosso de León (2001); Borko y Putnam (1995), los que globalmente propusieron los siguientes conocimientos, destrezas, valores y predisposiciones a considerar en la formación docente: conocimiento pedagógico general (conocimiento de entornos de aprendizaje y estrategias de instrucción; organización del aula...); conocimiento de las materias de estudio (conocimiento del contenido, de las estructuras substantivas y de las estructuras sintácticas); conocimiento del contenido pedagógico (conocimiento de estrategias y representaciones de instrucción; de la comprensión de los alumnos y de su potencial falta de comprensión); conocimiento del contexto del estudiante (de sus familias, del lugar donde viven...); conocimientos, destrezas y la predisposición a trabajar con alumnos provenientes de diversas procedencias culturales, lingüísticas y sociales; conocimiento y destrezas sobre cómo aplicar la tecnología al currículum.

desarrollo profesional de los docentes, recogen como una necesidad el tema de la formación continua.

En efecto, Wood y Mc Quarrie (1999) plantean que las oportunidades de desarrollo docente más exitosas son las actividades de 'aprendizaje en el lugar de trabajo', es decir, las que se desarrollan entre pares para estudiar situaciones problema del centro escolar (investigación dinámica) y la que se recoge en los portafolios.

Otros autores, entre ellos Loucks – Horsley y Matsumoto (1999), reconocen que este proceso se desarrolla como algo íntimamente vinculado con la reforma escolar, considerando que el desarrollo profesional es un proceso de reforzamiento de la cultura y no simplemente el desarrollo de aptitudes que se ve afectado por la coherencia del currículo escolar. En efecto, en este caso los profesores son potenciados como profesionales y, como tales son tratados, puesto que la sociedad espera que ellos formen de la misma manera a sus alumnos.

Schön (2002) concibe al profesor como un profesional reflexivo, podríamos decir, como una persona que ingresa a la profesión con ciertos conocimientos básicos y que generará nuevos conocimientos y experiencias basado en dichos conocimientos previos. En este proceso, como venían sosteniendo Darling – Hammond y McLaughlin (1995), la función del desarrollo profesional es facilitar la adquisición de nuevas teorías y prácticas pedagógicas y ayudar al docente a mejorar sus competencias en terreno.

En efecto, estos investigadores afirman que el desarrollo profesional se concibe como un proceso de colaboración, aunque si bien se pueden dar algunas oportunidades de trabajo y reflexión aisladas, el desarrollo profesional más efectivo ocurre en presencia de interacciones significativas no solamente entre profesores, sino también entre estos y otros profesionales que intervienen en los centros educativos, con los administradores e incluso con los padres y otros integrantes de la comunidad.

En definitiva, respecto del desarrollo profesional, la literatura sugiere claramente que los factores inherentes al lugar de trabajo – la estructura y la cultura de la escuela – pueden ejercer influencia clave respecto de la eficacia y motivación profesional del profesor. Ahora bien, es preciso considerar que este proceso habrá que pensarlo dentro de un marco de tendencias y sucesos sociales, económicos y políticos, porque como afirma Woods (1994), lo que funciona perfectamente en una situación bien puede no funcionar en otra diversa.

En este turbulento escenario en que el profesor esta llamado a ejercer su profesión, este proceso de desarrollo profesional, ha tenido un impacto positivo tanto en sus creencias como en sus prácticas docentes, así como en el aprendizaje de los alumnos y en la implementación de las reformas educacionales, como lo han venido mostrando entre otros, Baker y Smith (1999) y Young (2001), no sólo en los Estados Unidos sino también en otros países desarrollados del mundo.

#### 4.1.5. *Quiénes acceden a los estudios de la profesión docente de educación secundaria*

Del nuevo modelo que hemos venido describiendo – que considera diversas regulaciones y estándares – se establece que sólo les sea permitido enseñar, en una institución de educación primaria o secundaria, a aquellas personas que hayan recibido la formación profesional docente, lo que implica, estar en posesión de un título y haber obtenido la correspondiente certificación. Sin embargo, de acuerdo con las aportaciones realizadas por Darling – Hammond et al. (1999), podemos afirmar que éste aún es un anhelo, un proyecto de futuro, por cuanto actualmente, debido a la escasez de profesores en los Estados Unidos, no todos los docentes tienen el perfil esperado, especialmente respecto de ciertas disciplinas tales como: matemáticas, ciencias, educación especial y educación bilingüe.

## 4.2. **Reino Unido (Inglaterra y Gales).**

### 4.2.1. *Diagnóstico de la formación inicial de los docentes de educación secundaria.*

En el transcurso de la década de los setenta, en el Reino Unido se inició un proceso paulatino de cierre y fusión de muchos de los llamados ‘Colleges of Education’. Esta situación fue el resultado del progresivo traspaso de los programas de formación inicial docente desde los ‘Colleges of Education’ a las instituciones de educación superior y escuelas politécnicas. La primera consecuencia, para el profesorado, fue que se modificó el nivel educativo correspondiente a la formación inicial docente, desde un nivel no universitario hacia uno de carácter universitario.<sup>42</sup>

Sin embargo, la revisión – modificación del proceso de formación inicial docente continuó en la misma dirección hasta aproximadamente fines de 1980 e inicios de 1990. La que comenzó a concretarse, en el Reino Unido, con el emplazamiento que desde la autoridad política se realizó a las instituciones universitarias para que ofrecieran nuevas rutas para la formación y posterior titulación de los profesores – ‘Qualified Teacher Status’ – que fueran una alternativa a los cuatro años convencionales para los no licenciados y al año para los licenciados. Entre ellas surgió un ‘Bachelor of Education Degree’ acortado a dos años para cierto tipo de alumnos o un ‘Postgraduate Certificate in Education’ de dos años (que funcionó entre 1989 – 1994) en el cual los matriculados pasaban el ochenta por ciento del tiempo en las escuelas.

No obstante, en el año 1989 surge una alternativa más radical, promovida por el ‘Department of Education and Science’, denominada ‘Licensed Teacher Scheme’. Esta nueva alternativa permitía que los candidatos de más de 24 años y con un mínimo de dos años de educación superior fuesen contratados en una escuela con una licencia bienal a lo sumo, corriendo a cargo del empleador – ‘Local Education Authorities’ – la provisión u organización de su formación. El empleador decidía si se desarrollaría en su totalidad en

---

<sup>42</sup> Paralelo a este proceso, en los medios de comunicación social se informaba de los presuntos ‘fracasos’ y ‘excesos’ de las escuelas y los profesores estatales, sobre todo en las ‘Local Educational Authority’ del centro de las ciudades, controladas por la izquierda laborista comprometidas con la promoción de la igualdad de oportunidades. Cfr. Whitty et al (1999).

el propio puesto, o si se combinaría con períodos de educación formal. Al término de la licencia sería menester superar un examen para alcanzar el 'Qualified Teacher Status'.

A propósito de lo anterior, me parece oportuno recoger el aporte de Romero y Luis (2006) respecto de esta cuestión, por cuanto, entrega datos que permiten tener mayor claridad del proceso de cambio vivido en esta época, en el Reino Unido. Precisamente, ellos plantean que durante el segundo gobierno de Margareth Thatcher, el secretario de Estado para la educación sostenía que el problema fundamental de la formación inicial docente, como el de otras áreas del monopolio estatal, era el 'mercado cautivo', en este caso de los 'expertos académicos' que desde las universidades acaparaban este servicio. A partir de ese momento se comienza a gestar una reforma con el objetivo de regular este servicio, mediante la creación de agencias externas de vigilancia, acreditación y control de calidad.<sup>43</sup>

#### 4.2.2. *Políticas en torno a la formación inicial de los docentes de educación secundaria.*

Furlong et al. (2000) sostienen que aunque prácticamente durante la mayor parte del siglo XX, el contenido y la estructura de los cursos de formación de Inglaterra y Gales fueron un asunto de las propias escuelas de magisterio y de las universidades, hacia fines de la década de los ochenta, esta cuestión comenzó a ser asumida como un elemento 'clave' de la política educativa gubernamental. Como hemos planteado en el punto anterior, la forma utilizada para intervenir en este proceso fue ampliando el control central sobre todo el proceso de formación inicial docente y, como consecuencia el colectivo universitario, que tradicionalmente fue concebido como el principal responsable de la preparación de las nuevas generaciones de profesores, paulatinamente comenzó a perder una porción significativa de su autonomía profesional. Como resultado, la formación inicial docente se ha convertido, cada vez más, en un ruedo importante de la lucha ideológica de estos años.<sup>44</sup>

Como señalan Romero y Luis (2006) varias son las medidas adoptadas por la autoridad política en el área de la educación, en las que se deja ver con claridad el objetivo que a través de estas instituciones se desea lograr: una educación que sea competitiva tanto a nivel nacional como internacional (pruebas estandarizadas); profesores capaces de responder a las exigencias provenientes tanto del ámbito nacional

---

<sup>43</sup> La primera medida específica fue la circular 3/84 del 'Department of Education and Science' por la que se fundaba el 'Council for the Accreditation of Teacher Education' con el cometido de supervisar la formación inicial docente en Inglaterra y Gales, en nombre del secretario de Estado. La segunda medida vino con la circular 24/89 con la que se afianzó aún más la fiscalización estatal, ampliando los poderes del 'Council' por medio de la creación de los comités locales del mismo con la función de examinar en detalle todos los cursos y cerciorarse de que satisfacían los 'estándares' estipulados.

<sup>44</sup> Esta lucha ideológica comenzó a gestarse, en el Reino Unido, con la promulgación de la 'Educación Act de 1944' en la que se elevó la escolaridad obligatoria hasta los 15 años, sin embargo, en la implementación se articuló un sistema educativo 'selectivo' que se concretó en un esquema tripartito que se servía de un examen a los 11 años para distribuir a los alumnos /as en tres tipos de centros de desigual orientación y prestigio: las 'grammar', las 'technical' y, para quienes no superaban el examen las 'modern school'. A partir de esta situación resistida porque vulneraba la proclamada 'igualdad de oportunidades' prometida en la – Education Act – se comenzaron a implementar desde los LEA (1963) escuelas, cuyo signo distintivo era la 'comprehensividad', experiencias que más tarde fueron refrendadas por la circular 10/65 del 'Department of Education and Science'. Sin embargo, esta tensión entre 'comprehensividad' y 'selectividad' es una cuestión aún no resuelta.

como internacional; profesores capaces de dar cuenta pública de su quehacer docente. Por medio de siguiente recorrido veremos como se fueron materializando estas iniciativas:

- La creación – 1994 – de la ‘Teacher Training Agency’, que sucedió al ‘Council for the Accreditation of Teacher Education’ y que asumió la mayoría de sus cometidos, así como el presupuesto de toda la formación inicial en Inglaterra, separado por tanto de la financiación del resto de la educación superior. Se estableció igualmente un marco de inspección a cargo de la ‘Office for Standards in Education’.<sup>45</sup>
- La redacción de estándares – 1997 – por parte de la ‘Teacher Training Agency’ que sustituirían la lista de competencias emitida en 1992 – 1993, a superar para la obtención del título de profesor (‘Qualified Teacher Status’) en cualquiera de las rutas habilitadas.
- La promulgación, por medio de la circular 10/97, del ‘National Currículum’ para la formación inicial de profesores de primaria y secundaria, circunscrito a cuatro asignaturas: inglés, matemáticas, ciencias y tecnologías de la Información y la comunicación.
- La publicación del ‘Green Paper’ titulado ‘Teachers: meeting the challenge of change’ –1998 – a través del cual Tony Blair expuso su visión del porvenir de la profesión docente. En este documento, Blair, demanda un nuevo profesionalismo asentado en: la flexibilidad, actualización constante para afrontar los retos de unas sociedades en rápido cambio, altas expectativas consigo mismo y con los alumnos, la aceptación de la rendición de cuentas, la adaptación al funcionamiento local de las escuelas, la receptividad hacia las contribuciones que padres, empresarios u otros pudieran hacer a favor del éxito de los centros.
- La publicación – 2002 – por parte de la ‘Teacher Training Agency’ de una lista revisada de estándares, en vigor desde el 1 de septiembre del 2002. Estos estándares siguen definiéndose como ‘afirmaciones de resultados’; las secciones en que se ordenan son:
  - Valores y prácticas profesionales: actitudes y compromisos esperados.
  - Conocimiento y comprensión: dominio de las asignaturas a impartir y saberes sobre el aprendizaje de los alumnos.
  - Enseñanza: destrezas relativas a la planificación, supervisión, evaluación, comunicación didáctica y gestión del aula.

---

<sup>45</sup> A partir de este nuevo marco se esperaba que a fines de 1997, la ‘Office for Standards in Education’, hubiera podido examinar el trabajo de todas las escuelas de Inglaterra, además de elaborar los respectivos informes de este proceso. A juicio de Whitty et al. (1999) este proceso supone un grado asombroso de vigilancia estatal del sistema educativo inglés, en un momento en que los defensores de las reformas educativas, sobre todo en el mundo anglosajón, sostienen que sus escuelas y docentes gozan de la mayor libertad de acción.



#### 4.2.3. *Algunas características del modelo de formación inicial docente.*

Al preguntarse sobre el 'modelo' seguido respecto del tema de la formación inicial docente inglés y galés, a juicio de Lawn y Ozga (2004), sostienen que bajo los gobiernos del nuevo laborismo (1997 – 2007) se ha continuado trabajando, con los mismos principios 'neoliberales', puestos en marcha por los gobiernos conservadores, con la siguiente salvedad, desde los inicios del gobierno laborista ha existido una clara preocupación por la modernización de la educación con el propósito de satisfacer los desafíos provenientes del nuevo contexto de globalización.<sup>46</sup>

En la investigación desarrollada por Eurydice (2002) se plantea que, en general, la búsqueda de una formación más orientada a la profesión está motivada por los cambios radicales que ha experimentado la educación secundaria en las últimas décadas, concretamente la 'masificación' y los nuevos retos a los que se enfrenta el profesorado en lo que respecta a la diversidad de alumnos con los que se encuentra a diario en las aulas de clases. En efecto, es cada vez más habitual que el profesorado asuma un nuevo papel, que implica la adquisición de otras habilidades, además de la de enseñar una asignatura específica.

Específicamente, en el Reino Unido, el largo proceso de cambio hacia una profesión más especializada ocurrido entre 1970 y mediados del decenio de 1980 fue la respuesta a una fragmentación en la formación del profesorado, por ejemplo, los cursos de formación inicial docente variaban considerablemente de una institución a otra. Es por ello que, algunas universidades se centraron en la oferta de cursos con una orientación más profesional (estudio del currículum, de administración escolar...) y en la formación práctica en los centros educativos; mientras que otras universidades, entre las que se incluyen las que cuentan con una mayor tradición, pusieron más énfasis en el aspecto teórico. Sin embargo, como hemos planteado con anterioridad, entre 1983 y 1984 la formación del profesorado recibió un nuevo enfoque y adquirió un carácter más profesional.

En general, podemos afirmar que la formación inicial docente incluye un componente de carácter global y otro de carácter más bien profesional. El componente

---

<sup>46</sup> De acuerdo con la información proporcionada por Lawn y Ozga (2004: 225), estos temas provenientes del contexto de 'globalización' se han traducido en acción, entre otras, por medio de las siguientes opciones políticas:

- Un régimen de valoración nacional que examina, evalúa anualmente a los estudiantes desde los 7 a los 16 años.
- Financiación distribuida directamente a las escuelas en apoyo de sus iniciativas (aprendizaje para el trabajo, escuelas especializadas...)
- Control del currículum a través de las horas prescritas dedicadas a las asignaturas de las áreas instrumentales (letras y matemáticas) en todos los años de la escolarización primaria y en los primeros años de la secundaria.
- Una nueva vía vocacional para los alumnos /as de 14 a 19 años de edad.
- Intensificación de la implicación de empresas del sector privado en la dirección de las escuelas y en la oferta de servicios, incluido la provisión de docentes.
- Currículum nacional para la formación del profesorado, con un fuerte énfasis en las competencias y en las enseñanzas básicas.
- Remuneración relacionada con el rendimiento para los profesores /as, acompañado por un fuerte control de dicho rendimiento.

de carácter global se basa en la oferta de cursos que entregan una formación de carácter general y la especialización en una o varias materias. En cambio, el componente profesional incluye la oferta de cursos para la adquisición de aptitudes características de la profesión docente y la formación práctica en instituciones escolares. Esta formación de carácter profesional, teórica y práctica a la vez, puede impartirse al comienzo de la educación universitaria, coincidiendo, por tanto, con la educación general – modelo simultáneo – o en una segunda fase en la que también pueden impartirse algunos cursos de carácter general – modelo consecutivo –. Ahora bien, para cursar la formación simultánea, se requiere estar en posesión de la titulación correspondiente a la educación secundaria superior y en algunos casos, un certificado de aptitud para la educación universitaria. En el caso del modelo consecutivo, los estudiantes reciben una formación universitaria en un campo determinado y posteriormente cursan una formación postuniversitaria específica para el profesorado.

Específicamente, en el Reino Unido, el componente profesional de la formación inicial depende de las competencias adquiridas más que de unos requisitos mínimos cuantitativos. Aunque existen condiciones específicas en lo que respecta al tiempo que los futuros profesores trabajarán en el centro escolar (aproximadamente 24 semanas a tiempo completo para los que ya poseen un título profesional).

#### 4.2.4. *Formación continua de los profesores.*

La oferta formal e institucional del ‘Professional Permanent Development’ (PPD) o capacitación en servicio es mucho más reciente que la oferta de formación inicial de docentes. Históricamente, esta capacitación en servicio ha contado con recursos mínimos. Su organización estaba principalmente a cargo de las ‘Local Education Authorities’ (LEA) y las prácticas diferían marcadamente dentro del país. En general, es posible reconocer tres modalidades de oferta:

- La mayoría de las LEA cuenta dentro de su personal docente con un grupo que dirige los cursos y visita las escuelas. Este apoyo ha sido aplicado en forma sistemática sólo en forma reciente.
- En los últimos veinte años la noción que la escuela en su conjunto es responsable por el desarrollo de todos los maestros ha tenido una creciente aceptación.
- La mayoría de las universidades ofrece alguna modalidad de capacitación en servicio, proceso vinculado normalmente a títulos de postgrado o a nivel de Magíster, que involucra a un número relativamente pequeño de participantes.

En las décadas de los setenta y ochenta se hicieron esfuerzos a nivel nacional para aumentar la importancia de esta capacitación en servicio. A comienzos de los setenta, el ‘Informe James’ una indagación nacional de alto nivel, propuso una radical transformación del desarrollo profesional docente que incluía el derecho de los maestros a un período sabático y un enfoque hacia la oferta mucho más planificado.

Ninguna de las recomendaciones fue implementada. El gobierno Laboral que había organizado la indagación fue sucedido por una administración Conservadora que se opuso debido a la cantidad de recursos que se verían implicados. Las LEA solían tomar fondos asignados a esta capacitación en servicio y utilizarlos para otros fines. Después de 1990, se pueden constatar dos etapas de desarrollo:

- La primera, en la que se adopta un enfoque más competitivo al financiamiento. Es decir, el gobierno asignaba sumas de dinero para ser utilizadas en áreas específicas (por ejemplo, en la gestión escolar) y le hacía saber a las LEA que si necesitaban fondos debían “licitarlos” y luego garantizar que el dinero se invertiría para el propósito que fuera asignado.
- La segunda, en la que el gobierno presionó a las LEA para que traspasara los presupuestos generales para iniciativas de capacitación en servicio a las escuelas y permitiera a las propias escuelas decidir cómo invertir los recursos. Por consiguiente, en el área de la capacitación se puede observar la manifestación de otra iniciativa de política perseguida tanto por el gobierno Laboral como por el Conservador, específicamente, la privatización de los servicios.

En la actualidad, la mayoría de las LEA organiza sus asesorías como si fueran organizaciones comerciales autónomas. Los ingresos tienen su origen en la compra de programas de capacitación en servicio que realizan las escuelas y en las inspecciones que son efectuadas por grupos privados coordinados por la ‘Office for Standards in Education’.

En el año 2002, el gobierno Laboral impulsó una consulta nacional sobre el tema ‘Professional Development: support for teachers and learning’. En este documento se proponen diez principios como fundamento a una política nacional de la capacitación en servicio<sup>47</sup>.

En el contexto inglés es importante destacar tres aspectos de política: el primero, que la dirección de la formación docente en general y del desarrollo profesional permanente en particular, están controladas al nivel central. Si bien las escuelas y los docentes son libres de desarrollar sus competencias en forma independiente, en muchos temas deben referirse a la agenda nacional. En este ámbito, el gobierno ejerce control a

---

<sup>47</sup> Estos principios son: que maestros y escuela asuman la responsabilidad y compromiso con el desarrollo profesional, con el apoyo del Estado; que el desarrollo profesional se concentre en ‘elevar los estándares’ en el aula y con este fin considere objetivos diseñados para mejorar el aprendizaje de los alumnos, además de promover destrezas profesionales más amplias tales como trabajar en cooperación con asociados externos; que se disponga de un amplio espectro de oportunidades de desarrollo para satisfacer las distintas necesidades; que haya igualdad de oportunidad para el desarrollo profesional; los maestros aprendan durante la ejecución del empleo y que aprendan de los mejores, es decir, trabajando junto a otros profesionales en el aula; se realicen esfuerzos permanentes para buscar mejores formas de utilizar el tiempo y los recursos disponibles para el desarrollo profesional; las TIC tengan un papel central en el apoyo de oportunidades de autoaprendizaje en la oportunidad y en el lugar convenientes para cada persona; el desarrollo profesional tenga una alta calidad y que los maestros y las escuelas sean clientes que sepan discernir; una buena planificación y evaluación son esenciales para optimizar el desarrollo profesional; la información sobre lecciones aprendidas y buenas prácticas debe ser extensamente compartida optimizando de esa forma el potencial de las TIC.

través de las asignaciones de recursos y más específicamente a través de las inspecciones de que es objeto el régimen de cada escuela.

El segundo aspecto se dirige a reformar las escuelas elevando los estándares, cuestión directamente vinculada al mercado, a la competitividad y a la adaptación de competencias privadas y comerciales al servicio de la cuestión educativa.

El tercero, el desarrollo profesional está siendo vinculado, tanto local como nacionalmente, a sistemas de monitoreo y evaluación como también, pese a las abiertas objeciones de algunos sindicatos docentes, a los niveles salariales. En rigor, el desempeño laboral de los maestros debe ser evaluado anualmente y su resultado puede llevar a remuneraciones adicionales, a discreción de sus superiores. Dentro de esta evaluación, el desarrollo profesional es un elemento clave.

Junto a las políticas mencionadas, el gobierno además ha introducido un 'código de práctica', en donde se establecen algunos criterios que buscan garantizar la calidad del proceso de desarrollo profesional. Asimismo, toda iniciativa de capacitación en servicio que esté haciendo uso de fondos gubernamentales debe ser inspeccionada. También se tienen grandes expectativas sobre el uso de TIC en el desarrollo profesional.

Ahora bien, en general se espera que el maestro de una escuela subsidiada (que en Inglaterra asciende al 93 %) una vez finalizada su etapa de formación inicial tenga la siguiente experiencia de desarrollo profesional formal a lo largo de su carrera:

- Apoyo durante el primer año de formación inicial conforme a especificaciones gubernamentales que regulan los certificados de titularidad; el 10 % de la semana debe dedicarse a esta actividad. Los fondos son provistos por las LEA.
- Después de 7 a 9 años de docencia es posible presentar una solicitud de evaluación de umbral. Se otorga una remuneración adicional si el maestro puede dar evidencia de haber asumido los estándares nacionales de umbral para una enseñanza efectiva.
- Los maestros también pueden presentar una solicitud para optar al nivel de 'Docente de Destrezas Avanzadas' y, donde deban mostrar un alto nivel de desempeño en el aula, una vez más pueden recibir una remuneración adicional;
- En la actualidad la 'Universidad (pregrado) Nacional de Liderazgo' ofrece capacitación en liderazgo, disciplina que es obligatoria para los docentes que aspiran a una jefatura.

La mayor parte del apoyo al desarrollo profesional de los docentes hoy proviene a través de organizaciones privadas de capacitación o a través de las LEA. En este contexto, las universidades desempeñan un papel relativamente pequeño, pese a que un gran número de maestros, a menudo por cuenta propia, estudian para obtener un mayor grado de calificación en diferentes aspectos de la educación. Sin embargo, las

universidades no están impedidas de competir para ofrecer instancias de formación que posibiliten el desarrollo profesional de los docentes.

#### *4.2.5. Quiénes acceden a los estudios de la profesión docente de educación secundaria*

Moon (2002), refiriéndose al reclutamiento de los futuros docentes de educación secundaria, sostiene que en el Reino Unido una de sus notas características es el escaso interés mostrado por las jóvenes generaciones a iniciar este tipo de formación profesional. Las razones que pueden ayudar a explicar esta situación es la creciente atracción ejercida por las ocupaciones basadas en conocimientos orientados hacia las nuevas tecnologías, ha disminuido sustancialmente la reserva que tradicionalmente desde estos sectores se había aportado a la fuerza docente; la pobre imagen que los medios de comunicación han dado a conocer respecto de la labor docente; la percepción de las dificultades que conlleva desarrollar un trabajo con alumnos de educación secundaria. Un problema anexo es que el sistema de reclutamiento de profesores está organizado muy informalmente, en efecto: los aspirantes no tienen un vínculo con las estructuras educativas locales; los profesores no son considerados funcionarios públicos; las vacantes de empleo son publicadas a nivel nacional y se otorgan a las personas seleccionadas después de haber competido con otros postulantes que forman parte de una reserva también de carácter nacional.

Por último, es necesario mencionar que – para iniciar el proceso de formación inicial docente de secundaria en el Reino Unido – existen dos fases: en primer lugar se deben cumplir los requerimientos exigidos por la universidad para ingresar al nivel de los estudios superiores, que en este caso se establecen a nivel central; y, en la segunda fase, que es el acceso a la formación de carácter profesional de la docencia, dependiendo de la institución de formación, podría haber algún requisito específico diverso al de la primera fase.

### **4.3. España.**

#### *4.3.1. Diagnóstico de la formación inicial de los docentes de educación secundaria.*

De Puelles (2003) sostiene que en España, a pesar de la existencia de algunos tímidos intentos en los dos últimos siglos, no ha existido a lo largo de casi doscientos años una institución específica para la formación de los profesores de educación secundaria. Aunque reconoce dos intentos fallidos, durante el último siglo.

El primer intento remite al primer tercio del siglo, un período en el que se promovió una importante renovación pedagógica. En este proceso de renovación, la formación de los futuros profesores de la enseñanza secundaria era uno de los factores considerados fundamental. Es por ello que se buscaba contar con prestigiosos catedráticos y

profesores bajo cuya tutela pudieran quedar confiados los futuros profesores. La fórmula consistía en asociar la formación teórica en la práctica misma de la enseñanza.<sup>48</sup>

El segundo intento se ubica durante el período de los gobiernos socialistas, hacia fines del siglo veinte, aunque en esta oportunidad ni siquiera llegó a ponerse en práctica. De Puelles (2003) afirma que en el año 1987, con motivo del proceso de reforma de las nuevas titulaciones, el Ministerio de Educación nombró diversas comisiones de expertos para que propusieran lo que después serían las líneas directivas del currículum. Entre las comisiones, el grupo XV, encargado de las nuevas titulaciones pedagógicas, propuso una cualificación académica específica que se concretaba en la creación del título de profesor de educación secundaria, gestionada por medio de dos licenciaturas: una para los profesores de educación secundaria obligatoria, cuya formación sería por áreas y no por materias específicas, y otra para profesores de educación secundaria post – obligatoria (bachillerato), cuya formación se centraría en las disciplinas correspondientes. Se trataba de dos licenciaturas de segundo ciclo para cuyo acceso se exigía previamente un primer ciclo universitario de tres años que suministraría los conocimientos científicos precisos y que se cursaría en las facultades correspondientes. Frente a esta propuesta, una de las autoridades responsables de la reforma educativa iniciada por el gobierno socialista diría tiempo después que el Ministerio de Educación la rechazó para evitar que los alumnos tuvieran que elegir, al terminar su primer ciclo de estudios universitarios, entre las titulaciones científicas y las didácticas.

Frente a este tema Yanes (1998) sostiene que si la creación de la educación secundaria obligatoria es la cuestión más emblemática de la reforma educativa ¿Cómo es posible que no se haya pensado en crear las titulaciones específicas para quienes se desempeñarán profesionalmente en la educación secundaria?

En esta misma lógica, Imbernon (2000) al pensar en la situación de los docentes de educación secundaria, constata que la formación inicial de éstos es débil y demuestra una gran despreocupación y falta de voluntad política para asumir una profesión impregnada de valores morales y éticos, con un alumnado adolescente que vive situaciones problemáticas diversas, que se comienzan a manifestar con más fuerza en la enseñanza pública. Además, agrega un dato que resulta evidente, cuando plantea que en la actualidad la formación del profesorado de secundaria tiene un carácter eminentemente científico y/o técnico. En efecto, los profesores son ante todo licenciados en un área del conocimiento que posteriormente realizan un corto período de formación sobre conocimientos psicopedagógicos, el que además es predominantemente técnico.

---

<sup>48</sup> Para ello se establecían las siguientes fases: prácticas de enseñanza durante dos años, en régimen de media jornada, asistiendo a las clases y encargándose directamente de la enseñanza bajo la dirección del catedrático correspondiente; estudio de dos lenguas modernas a elegir entre francés, inglés o alemán, mediante clases de dos o tres horas semanales a cargo de profesores nativos; trabajos de laboratorio, por lo general en alguno de los dependientes de la JAE (centro de estudios históricos, instituto nacional de ciencias, residencia de estudiantes); estudios pedagógicos y filosóficos, mediante lecturas y asistencia a las cátedras de filosofía y pedagogía de la universidad central y la escuela de estudios superiores del magisterio, o las enseñanzas que sobre estas cuestiones se impartían en el mismo instituto escuela...

Marcelo (2002: 39 – 40) refiriéndose a las características del actual proceso de formación inicial del profesorado de educación secundaria, sostiene que se trata de: una formación con una duración claramente insuficiente, de la que no se puede esperar que responda a las exigencias que actualmente se plantean a estos docentes; que esta marginada dentro de la universidad, con un estatus diferente y escasamente valorada por las instancias académicas; una formación poco valorada por los estudiantes que perciben que para enseñar sólo es necesario ser un buen especialista en su área; una formación que no imprime una identidad profesional; que no cuenta con un profesorado adecuado, conocedor de la experiencia del nivel escolar de educación secundaria; con un marcado carácter académico y con pocas posibilidades de integración y aplicación de los conocimientos teóricos en situaciones prácticas; cuyos contenidos son claramente insuficientes e incompletos; en la que el componente práctico está minusvalorado.

Torres (2006) insiste en el mismo aspecto aludido anteriormente – por Imbernon y Marcelo – al plantear que al profesorado de educación secundaria se le ofrecen y exigen los contenidos culturales junto con una *‘devaluada formación psicopedagógica’*, impartida a través de cursillos de corta duración destinados a conseguir el ‘certificado de aptitud pedagógica’. Formación que, además, se lleva a cabo con escasos controles acerca de la calidad de lo que se ofrece o de qué profesionales lo realizan, por parte de los departamentos de las universidades a los que corresponden los contenidos de esas disciplinas.

Por último, al referirse a la formación requerida para ejercer la docencia en educación secundaria obligatoria, el informe de la OCDE (2003: 49) sostiene que “pocos son los profesionales que le dan valor en orden a cualificar, desde un punto de vista pedagógico, al futuro profesional de la educación de adolescentes”.

#### 4.3.2. *Políticas en torno a la formación inicial de los docentes de educación secundaria.*

Respecto de la formación inicial docente, la ‘ley general de educación’ – 1970 – prevé que el ejercicio de la profesión docente se beneficie no sólo de una rigurosa preparación científica en la materia o disciplina que se va a impartir, sino también, de una adecuada formación pedagógica y didáctica, que debe adquirirse tanto desde una perspectiva teórica como práctica del quehacer docente.

Esta necesidad se materializa con la introducción de la exigencia del ‘certificado de aptitud pedagógica’ como requisito para acceder al desempeño docente en la educación secundaria. Este ‘certificado’ se obtenía inicialmente en los ‘Institutos de Ciencias de la Educación’ establecidos por las universidades españolas. Sin embargo, estos ‘institutos’ comenzaron a recibir duras críticas a partir de 1980, debido a lo cual algunas universidades optaron por clausurarlos, para comenzar a impartir la formación del profesorado de secundaria inferior en sus facultades de educación o a través de los ‘centros superiores de formación del profesorado’ creados para asumir esta sentida necesidad.

En general, las diferentes instituciones que otorgaban el 'certificado de aptitud pedagógica' tenían la facultad de establecer criterios de selección para el ingreso, aunque no es muy frecuente en la práctica.

Veinte años después, la 'Ley orgánica de ordenación general del sistema educativo' (LOGSE, 1990) estableció, entre otros aspectos, que los profesores que desearan impartir la docencia en este nivel educativo tenían que acreditar la preparación pedagógica adecuada al carácter de las enseñanzas que constituirían los currículos de la educación secundaria obligatoria, del bachillerato y también de la formación profesional específica. Por esta razón, la ley establecía que los profesores debían estar en posesión de un título profesional de especialización didáctica, además de la titulación básica de licenciado universitario o su equivalente a efectos de la docencia.<sup>49</sup>

En el año 2002 la 'Ley orgánica de calidad de la educación' (LOCE), contribuyó a definir con más claridad el título de especialización didáctica y, a precisar el proceso a seguir para regular el acceso a los niveles de enseñanza correspondiente, así como la organización de éstas por parte de las universidades españolas. Específicamente, en el artículo 58, plantea que:

- Para impartir las enseñanzas de la educación secundaria, de la formación profesional de grado superior y las enseñanzas de régimen especial, además de las titulaciones académicas correspondientes, será necesario estar en posesión de un título profesional de especialización didáctica.
- El título de especialización didáctica se obtendrá tras la superación de un período académico y otro de prácticas docentes.
- El gobierno regulará las condiciones de acceso a ambos períodos, así como los efectos del correspondiente título de especialización didáctica, y las demás condiciones para su obtención, expedición y homologación.
- La aprobación del período académico habilitará a los titulados universitarios para poder realizar los ejercicios de acceso a la función pública docente y para poder ejercer como profesor en prácticas.
- Las universidades podrán organizar las enseñanzas del título de especialización didáctica, mediante los oportunos convenios con la correspondiente administración educativa. Las universidades podrán incorporar a los planes de

---

<sup>49</sup> El artículo 24 de la LOGSE, derogado en el año 2002 por la LOCE, hacía las siguientes indicaciones:

- La educación secundaria obligatoria será impartida por licenciados, ingenieros y arquitectos o quienes posean titulación equivalente a efectos de docencia. En aquellas áreas o materias que se determinen, en virtud de su especial relación con la formación profesional, se establecerá la equivalencia a efectos de la función docente, de títulos de ingeniero técnico, arquitecto técnico o diplomado universitario.
- Para impartir las enseñanzas de esta etapa será necesario además estar en posesión de un título profesional de especialización didáctica. Este título se obtendrá mediante la realización de un 'curso de cualificación pedagógica, con una duración mínima de un año académico, que incluirá en todo caso, un período de prácticas docentes...



estudio de sus titulaciones oficiales las materias incluidas en el período académico de dicha titulación.

- Finalizados los estudios universitarios correspondientes, los titulados podrán matricularse en el período académico del título de especialización didáctica, con el fin de obtener la habilitación... Las universidades acreditarán la superación de dicho período académico.

Como podemos percibir en todo este proceso, la titulación obtenida tras una formación de cuatro, cinco o seis años de duración no cualifica para ejercer la docencia en la educación secundaria. Para ello, es un requisito indispensable cursar una formación de 300 o más horas; aunque el nuevo programa de formación de carácter profesional, que hasta el momento sólo se imparte en algunas universidades, consta de una carga lectiva que se sitúa entre las 600 a 750 horas.

En el año 2006 la 'Ley Orgánica de Educación' (LOE), establece nuevos requerimientos para todos aquellos profesionales que desean ejercer la docencia en educación secundaria. A este respecto, el artículo 94 plantea que:

*"Para impartir las enseñanzas de educación secundaria obligatoria y de bachillerato será necesario tener el título de Licenciado, Ingeniero o Arquitecto, o el título de Grado equivalente, además de la formación pedagógica y didáctica de nivel de Postgrado, de acuerdo con lo dispuesto en el artículo 100 de la presente Ley, sin perjuicio de la habilitación de otras titulaciones que, a efectos de docencia pudiera establecer el Gobierno para determinadas áreas, previa consulta a las Comunidades Autónomas".*

En el artículo 100 de la LOE se plantea, en los incisos primero y cuarto, respecto de la formación inicial del profesorado, que ésta:

- *"... se ajustará a las necesidades de titulación y de cualificación requeridas por la ordenación general del sistema educativo. Su contenido garantizará la capacitación adecuada para afrontar los retos del sistema educativo y adaptar las enseñanzas a las nuevas necesidades formativas".*
- *"... se adaptará al sistema de grados y postgrados del espacio europeo de educación superior según lo que establezca la correspondiente normativa básica".*

#### 4.3.3. Formación continua de los profesores.

La LOGSE, en su disposición adicional tercera, expresa que con el fin de asegurar la necesaria calidad de la enseñanza las administraciones educativas proveerán los recursos necesarios para garantizar la consecución de una oferta de actividades de formación permanente para que todos los profesores puedan aplicar los cambios curriculares y las orientaciones pedagógicas y didácticas derivadas de la aplicación y el desarrollo de la presente ley. Sin duda este momento constituyó un punto de inflexión clave, ya que se pusieron en marcha planes generales de formación permanente auspiciados desde el Ministerio de Educación y Ciencia y desde las administraciones autonómicas que tenían concedidos el traspaso de competencias en educación. Así

mismo, en este período se incrementó ostensiblemente el presupuesto dedicado a la formación permanente y, paralelamente, las actividades en este sentido.

En el ámbito de todo el estado se crearon los Centros de Profesores, dependientes de la Dirección Provincial de Educación y Ciencia, para reforzar la participación del profesorado en la toma de decisiones de formación permanente, así como para establecer una descentralización eficaz conjugando en la planificación de la formación tanto los intereses e iniciativas del propio profesorado como las necesidades del sistema educativo.

La inclusión en los planes institucionales de formación permanente del profesorado de licencias de estudio u otras actividades sirvió también para garantizar a un cupo de profesores el acceso a períodos formativos fuera del centro escolar.

Las diferentes autonomías con traspasos en educación crearon núcleos propios de organización de la formación permanente. Así, por ejemplo en Cataluña, ésta se vehicula a través de la Subdirección General de Formación Permanente y Recursos Pedagógicos y de los diversos programas y servicios del Departamento de Enseñanza, entre los que se encuentran los siguientes:

- Centros de Documentación y Experimentación en Ciencias y Tecnología.
- Servicio de Informática Educativa.
- Servicio de Medios Audiovisuales.
- Programa de Salud en la escuela.
- Servicio de enseñanza de la Lengua.

La colaboración de este organismo en el desarrollo de actividades de formación permanente se extiende a las Universidades, a los Movimientos de Renovación Pedagógica y los Colegios Profesionales y a los sindicatos.

Del mismo modo en colaboración con diferentes servicios y entidades, se desarrolla – como apoyo a la formación permanente del profesorado y en el sentido de propiciar cambios en la práctica educativa – una oferta de materiales de formación y de recursos didácticos. Los Centros de Recursos Pedagógicos; los Campos de Aprendizaje y el Centro de Documentación y Experimentación en Ciencia y Tecnología.

A iniciativa de las autonomías se crean Planes de Formación de Zona que constituyen la concreción en cada ámbito territorial de la oferta de actividades de formación permanente. Se dirigen principalmente al profesorado de una zona y se encaminan a la mejora de la práctica docente y a la adquisición de conocimientos. De ese modo el profesor recibe una oferta formativa adecuada a las necesidades de su centro, amplia y coherente con los requerimientos de la institución. Los criterios para la organización de la oferta en la zona son revisados anualmente por su comisión gestora – en la que participan representantes de los profesores – considerando las sugerencias de actividades que reciben de la consulta anual a los centros. La coincidencia en el territorio con los Centros de Recursos Pedagógicos permite articular mejor las demandas, generar

y gestionar las propuestas de formación de modo cercano a los profesores y elaborar los materiales necesarios para que éstos logren implementar las propuestas innovadoras en su práctica en los centros.

La 'Subdirección General de Formación Permanente y Recursos Pedagógicos' tiene entre sus funciones la de organizar la detección sistemática de necesidades de formación en función de los cambios previstos en el sistema educativo y de las nuevas realidades y la de diseñar y aplicar modelos de evaluación de las actividades de formación permanente.

Las universidades intervienen también de forma autónoma ampliando la oferta de formación permanente a través de los Institutos de Ciencias de la Educación y de los post-gradados y cursos de extensión universitaria.

Entre los modelos de formación permanente llevados a cabo en España se encuentran los que se centran en:

- Los contenidos teóricos, pero que responden a propósitos de innovación y de cambio que se generan fuera de equipo docente del centro, debido a las necesidades de mejora del sistema educativo en su conjunto. Éstos tienen habitualmente su concreción en propuestas que plantea la propia administración educativa.
- La práctica pero que responden a propósitos de cambio que se generan en el exterior de los centros y de los equipos educativos, no tienen necesariamente relación con las necesidades de implementación del Proyecto educativo de centro que gestionan los profesores del mismo.
- Las decisiones de cambio e innovación o en las necesidades de información de los equipos de docentes. En este caso, la propuesta de formación se genera según sus propias demandas para atender a las necesidades de los equipos docentes de los centros y de acuerdo con las características de los contextos en que están insertos.

Los diferentes modelos coexisten en la actualidad, ya que se programan actividades que responden a un amplio abanico de demandas y necesidades posibles. Pero prima la iniciativa de la administración educativa ya que la propuesta que se genera suele ser flexible, pero se establece habitualmente desde esta última.

Finalmente, los profesores funcionarios públicos ven reconocido su esfuerzo de formación permanente mediante el reconocimiento de tramos que se traducen en incrementos económicos.

Respecto del proceso de formación permanente la LOE establece en el artículo 102 – inciso primero – que ésta:

*“... constituye un derecho y una obligación de todo el profesorado y una responsabilidad de las Administraciones educativas y de los propios centros”.*

El artículo 102 de la LOE – inciso segundo – precisa algunas de las exigencias que se plantean a los programas de formación permanentes que se habrá de ofrecer:

*“... deberán contemplar la adecuación de los conocimientos y métodos a la evolución de las ciencias y de las didácticas específicas, así como todos aquellos aspectos de coordinación, orientación, tutoría, atención educativa a la diversidad y organización encaminadas a mejorar la calidad de la enseñanza y el funcionamiento de los centros”.*

El mismo artículo de la LOE – inciso tercero – menciona algunos de los medios de los cuales se pueden servir las instituciones que deseen ofrecer programas de formación permanente que se habrá de ofrecer. En efecto, en éste se plantea que:

*“Las Administraciones educativas promoverán la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación y la formación en lenguas extranjeras de todo el profesorado, independientemente de su especialidad, estableciendo programas específicos de formación en este ámbito. Igualmente, les corresponde fomentar programas de investigación e innovación”.*

Respecto del proceso de formación permanente del profesorado de centros públicos, el artículo 103 – inciso primero – de la LOE sostiene que:

*“Las Administraciones educativas planificarán las actividades de formación del profesorado, garantizarán una oferta diversificada y gratuita de estas actividades y establecerán las medidas oportunas para favorecer la participación del profesorado en ellas. Asimismo, les corresponde facilitar el acceso de los profesores a titulaciones que permitan la movilidad entre las distintas enseñanzas, incluidas las universitarias, mediante los acuerdos oportunos con las universidades”.*

En el nuevo contexto europeo, la LOE en el mismo artículo – inciso segundo – afirma la necesidad de favorecer la movilidad internacional de los docentes, en éste se plantea:

*“El Ministerio de Educación y Ciencia, en colaboración con las Comunidades Autónomas, favorecerá la movilidad internacional de los docentes, los intercambios puesto a puesto y las estancias en otros países”.*

#### 4.3.4. *Quiénes acceden a los estudios de la profesión docente de educación secundaria*

Considerando lo que ha venido siendo el proceso de formación docente, coincidimos con Esteve (1997) quien sostiene que el sistema de selección del profesorado consagra la idea de que lo único importante para el futuro profesor es el dominio de los contenidos de las materias que va a explicar. En efecto, la formación psicopedagógica o la comprobación de las cualidades relacionales del futuro profesor no tienen valor más que como requisitos formales de la selección inicial. Es cierto que, en la secundaria, se exige el diploma del ‘curso de aptitud pedagógica’ para presentarse a las oposiciones o para obtener una plaza de interino, pero con la disparidad de requisitos con que los ICE otorgan este diploma, su posesión en muchos casos sólo atestigua la asistencia a unas charlas de duración variable, habiendo llegado algunos ICE a proponer la formación del ‘curso de aptitud pedagógica’ no presencial, en la que el futuro docente

hace algunas lecturas en casa y redacta unos someros expedientes para cubrir el expediente.

**En síntesis:**

De las experiencias internacionales respecto de la formación recogemos que:

- En Estados Unidos existe una fuerte tensión entre dos polos impulsores de los cambios que ha venido experimentando la formación docente. Un polo está integrado por la comunidad de los educadores, desde donde se promueve el crecimiento y el desarrollo profesional; mientras que en el otro polo se encuentra el gobierno (federal y estatal) que promueve la responsabilidad por los resultados, el desarrollo de estándares y la medición del desempeño.

Ahora bien, esta tensión impacta en el proceso de formación, puesto que por una parte se percibe al profesor como un profesional con una labor bastante más compleja que el transmitir información y saber enseñar, por tanto, con un proceso de formación inicial y continua estrechamente vinculado al lugar de trabajo; y, por otra parte, conscientes del énfasis puesto en la administración de pruebas y evaluación de rendimiento, se enfatiza en la enseñanza de las materias de estudio, dejando de lado las destrezas prácticas consideradas fundamentales; en este contexto, las regulaciones de la autoridad competente se constituyen en un potente medio para cautelar dicho objetivo: los resultados.

- En el Reino Unido, descontentos con los resultados obtenidos por los estudiantes en las pruebas internacionales, se ha buscado flexibilizar el proceso de formación inicial de los docentes, es decir, desde la autoridad política se ha demandado a las instituciones formadoras de los futuros docentes a ofrecer nuevas rutas para la formación y posterior titulación de profesores, en la intención de asegurar resultados comparables internacionalmente.

Ahora bien, en el contexto inglés conviene considerar que existen tres aspectos claves de política educativa: el primero, que la dirección de la formación inicial docente y particularmente la formación permanente están controladas a nivel central, control que ejercen a través de las asignaciones de recursos y más específicamente a través de las inspecciones de las que son objeto las escuelas; el segundo, se dirige a reformar las escuelas elevando los estándares, cuestión directamente vinculada al mercado, a la competitividad y a la adaptación de competencias privadas y comerciales al servicio de la educación; el tercero, el desarrollo profesional está siendo vinculado, tanto local como nacionalmente, a sistemas de monitoreo, evaluación y, aunque con objeciones, a los niveles salariales.

- En España constatamos que no existe, hasta ahora, una institución específica para la formación de los profesores de secundaria. A partir de lo anterior, podemos sostener que existe una despreocupación y falta de voluntad política

para asumir una profesión que dice relación con la formación de las futuras generaciones. En efecto, actualmente la formación de profesores de secundaria tiene un carácter eminentemente científico – técnico, por cuanto quienes ejercen son licenciados en un área de conocimiento a la que suman un breve período de formación psicopedagógica. Por tanto, podemos afirmar que la formación docente tiene un claro énfasis disciplinar.

Ahora bien, es preciso reconocer que en el año 2006 con la promulgación de la LOE se establecen nuevos requerimientos para ejercer la docencia en secundaria: poseer el título de licenciado, ingeniero o arquitecto, o un título de grado equivalente; a esto habrá que agregar una formación pedagógica y didáctica de nivel de postgrado. En general, se espera que lo anterior garantice la ‘capacitación’ adecuada para afrontar los retos del sistema educativo y adaptar las enseñanzas a las nuevas necesidades formativas.

En general, podemos sostener que en las tres realidades estudiadas ha existido un replanteamiento de la formación inicial y continua de los profesores motivado por el nuevo contexto mundial y el tipo de economía que se ha venido imponiendo en este escenario: el conocimiento. En efecto, algunas de las iniciativas impulsadas dicen relación con: una mayor regulación estatal hacia los procesos de formación, por medio del establecimiento de: estándares, certificaciones, rendición de cuentas (a partir de resultados)... y, en esa misma medida: una mayor preocupación por el manejo de disciplina en la formación de profesores, siendo conscientes de la necesidad de la formación pedagógica.

## 5. FORMACIÓN DOCENTE: EL CAMINO RECORRIDO EN CHILE.

El proceso que se ha venido desarrollando en Chile, respecto de la formación docente, está muy ligado a la implementación de un sistema educativo desafiado a responder a los grandes desafíos del Estado, que desde los inicios de su vida independiente hasta la actualidad, en sus ideales de progreso e inclusión en el contexto mundial. Según los planteamientos de Serrano (1994: 42), estos grandes desafíos consistieron en: crear vínculos entre los habitantes de un mismo territorio; incorporar a la cultura escrita a los sectores de la población hasta ahora excluidos; y concebir a la educación como un instrumento que ayudara a corregir las desigualdades sociales iniciales.

Como veremos, la implementación de un sistema educativo que sirviera para alcanzar los objetivos de este naciente Estado ocupó gran parte de la agenda pública, por cuanto en la época colonial quienes ofrecían el servicio educativo eran las personas ligadas a las congregaciones religiosas existentes en el país, principalmente los jesuitas. Ahora bien, conscientes de esta situación y de las características geográficas del país, el Estado de Chile exigió mediante decretos (1822), como lo relata Serrano (1994: 46), que *“todos los conventos de religiosos y monasterios de monjas abrieran escuelas públicas regidas por un programa común establecido por el gobierno”*.

Una vez establecidas las bases de un servicio público de la educación, comenzó la preocupación por contar con personas profesionalmente preparadas para intervenir en los procesos educativos diseñados. En este contexto surgen paulatinamente algunas instituciones que tienen la misión de colaborar en este proceso de formación inicial: las Escuelas Normales, el Instituto Pedagógico y posteriormente las Universidades que gradualmente fueron creando sus propios Institutos Pedagógicos; específicamente, Universidad Católica, Universidad Técnica del Estado y la Universidad de Chile que junto con asumir el Instituto Pedagógico matriz comenzó a abrir algunas sedes regionales.

Sin embargo, todo este proceso se ve interrumpido con la irrupción de la Junta Militar quienes mediante un golpe de Estado asumen el poder desde el año 1973 hasta el año 1990, tiempo durante el cual comienzan a atomizar todo tipo de organizaciones (gremiales y sindicales) y a desprenderse paulatinamente de la cuestión educativa hasta culminar con la implementación de un sistema de mercado en la educación. Algunas de las medidas que en este tiempo afectaron a la formación docente fueron, entre otras: la exclusión de la formación inicial de los docentes de las universidades, debido a lo cual se rompe con el proceso que durante años se había gestado; el traspaso de los centros educativos de manos del Estado hacia las diversas municipales existentes en el país.

Dentro de este camino que reseñamos, abordamos lo que hemos llamado el proceso de reconstrucción de la profesión docente, dando cuenta de las políticas que a este respecto se comenzaron a introducir desde el retorno de los gobiernos elegidos democráticamente, entre otras: el reconocimiento de la labor docente como una profesión

que requiere una formación universitaria; la promulgación del Estatuto Docente; la inclusión de una política de desarrollo profesional docente.

Finalmente, abordamos algunos desafíos que emergen desde las escasas investigaciones realizadas en Chile sobre la formación y el ejercicio profesional docente. Respecto de la formación inicial docente abordamos tres grandes desafíos para quienes se preparan para ejercer profesionalmente en la enseñanza media, específicamente: la relación entre teoría y práctica en este proceso de formación; la relación que se establece entre la formación pedagógica y la disciplinar; el sustrato ético y valórico que es la base sobre la cual se funda todo el proceso de formación. Desde el ejercicio profesional de los profesores, abordamos cinco ejes que surgen como claves en el proceso de investigación desarrollado, éstos se refieren a: la actitud de los docentes, al conocimiento profesional de los mismos respecto de los subsectores a partir de los cuales intervendrán, las estrategias didácticas, al hábito de planificar las clases, a la capacidad para generar un buen ambiente de clase.

### **5.1. Hacia la construcción de los cimientos de la formación inicial docente.**

Rubilar (2004: 153) sostiene que en los inicios de la vida republicana de Chile (1810), la consigna compartida por nuestros libertadores y emancipadores culturales fue *“la superación del atraso cultural, del analfabetismo y de la ignorancia”*, la que era percibida como la fuerte cadena de los tiranos.

Desde esta perspectiva podemos leer el esfuerzo realizado por Juan Egaña en la redacción del proyecto de Constitución para el Estado de Chile y que en el artículo 36 establecía:

*“Los gobiernos deben cuidar de la educación e instrucción pública, como una de las primeras condiciones del pacto social. Todos los estados degeneran y perecen a proporción que se descuida la educación y faltan las costumbres que la sostienen y dan firmeza a los principios de cada gobierno. En fuerza de esta convicción, la ley se contraerá especialmente a dirigir la educación y las costumbres en todas las épocas de la vida del ciudadano”.*

Como sostiene Serrano (1994: 41):

*“si bien las proposiciones de Juan Egaña fueron realizadas en una ínfima parte tal cual la pensó y sintió, su pensamiento educacional estableció las bases en torno al papel que debía asumir el Estado nacional en materias educativas”.*

La autora continua con su análisis planteando:

*“El fuerte énfasis moral que le otorgó a esa misión adquirió posteriormente un sentido netamente jurídico y la educación se identificó progresivamente con la adquisición de un saber enciclopédico, pero la educación como medio para formar la virtud republicana y su fomento por el Estado fueron valores ampliamente compartidos por sus contemporáneos y por las generaciones futuras”.*



Ahora bien, podemos afirmar, siguiendo los planteamientos de Rubilar (2004: 153), que para la educación chilena el año 1813 resulta clave dadas las fundaciones del Instituto Nacional y de la Biblioteca Nacional, así como por la promulgación del 'Reglamento de maestros de primeras letras'. Específicamente, Núñez (2002) sostiene que en este reglamento *“se fijaban los requisitos para el desempeño de los maestros, incluyendo concursos y exámenes para su nombramiento”*. Aunque, conviene hacer notar que en él no había ningún planteamiento respecto de la necesidad de implementar un proceso de formación docente, acorde con las necesidades surgidas de estas exigencias. Para lo anterior, habrá que esperar el surgimiento de una nueva normativa, dictada en 1821, en donde se ordenaba que todos los maestros de primeras letras debían presentarse en la escuela normal de enseñanza mutua establecida en la universidad, para acordar con el preceptor de ella el turno de la respectiva asistencia para su instrucción en el nuevo sistema de enseñanza.

A partir de esta doble situación – necesidad de un proceso de formación básico para las nuevas generaciones y de personas preparadas para acompañar este proceso – podemos visualizar la forma en que comenzaron a gestarse las primeras Escuelas Normales en Chile, cuestión que coincide con la experimentada en otros países de América Latina. En todo caso, a juicio de Núñez (2002), a pesar de la reglamentación existente, la formación docente prácticamente no existió, pudiendo caracterizarse la situación de esta época por: la escasez, la improvisación y los bajos niveles culturales de quienes ejercían la enseñanza, tanto en las escuelas elementales como en los colegios más complejos. Aunque a decir verdad, en estos últimos hubo aportes de mayor calidad de parte de extranjeros que fundaron establecimientos destinados a las élites, de entre las cuales egresaron personajes connotados en la naciente República de Chile.

Con lo presentado hasta el momento podemos sostener, siguiendo a Iván Núñez (2003a), que desde la independencia, la historia de la profesión docente, tanto de enseñanza primaria como secundaria esta estrechamente vinculada a la notable y persistente intervención del Estado nacional. En efecto, la organización y el desarrollo del sistema educacional chileno, fue una responsabilidad asumida por los fundadores de la República, por motivos ideológicos y políticos muy determinantes. Además, junto con emprender la tarea de desarrollar los niveles de educación primaria y secundaria, el Estado incluyó como elemento central, una primera profesionalización de los docentes de ambos niveles.

Sin embargo, no bastaba con tener claridad respecto de la obligación del Estado para ofrecer educación a la población del país, junto a esta percepción era imprescindible pensar en quienes iban a prestar este servicio: los profesores. Precisamente, a raíz de lo anterior, Iván Núñez (2003b) sostiene que en la segunda mitad del siglo XIX, el Estado comenzó a buscar mediante regulaciones funcionarias para los profesores de escuelas públicas, la asignación de recursos fiscales para las remuneraciones; la fundación de escuelas normales para favorecer la implementación de procesos de formación; y, el cuerpo de 'visitadores' (normalistas destacados), cuya principal función debía consistir

en: supervisar a los preceptores y realizar la tan necesaria formación en servicio para la todavía mayoritaria proporción de profesores que no provenían entonces de las escasas escuelas normales.

Todo lo anterior, resultó ser una empresa no exenta de dificultades. En efecto, sólo hacia fines del siglo XIX es posible visualizar un cuerpo fortalecido de funcionarios docentes, como resultado de la multiplicación de las escuelas normales, especialmente femeninas; las misiones alemanas, que introdujeron las orientaciones pedagógicas y didácticas de Herbart, el paulatino incremento de las matrículas y de los recursos del sistema.

Un aspecto clave en este proceso es que, en el año 1879, se dicta una ley de reforma de la educación secundaria y superior que, entre otras materias, creó la carrera del maestro secundario. Sin embargo, como a menudo sucede, la reforma no resolvió el problema de la formación, la que debió esperar un tiempo antes de ser asumida. En efecto, los maestros de los liceos eran profesionales de las diversas áreas de las ciencias y de las humanidades, entre los que se contaban: abogados, médicos, ingenieros, hombres destacados en las letras y en las disciplinas científicas. Como relata Amanda Labarca (1939: 194):

*“algunos eran autodidactas prestigiosos, varones eminentes que por su contacto estrecho con la cosa pública, la administración o el comercio, infundían a las lecciones esa vitalidad de lo real que tanta falta hace a quienes, profesores de carrera siempre, no conocen el cuerpo a cuerpo de la lucha por la vida. 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”.*

Finalmente, en el año 1889, se funda el ‘Instituto Pedagógico’<sup>50</sup> a cargo de un conjunto de catedráticos alemanes que el gobierno contrató para dicha tarea. Poco tiempo después, al pasar a estar bajo la tutela de la Universidad de Chile, este Instituto comienza a consolidarse como un modelo de formación de profesores secundarios, inédito en toda América Latina.

Para ilustrar el esfuerzo realizado en este tiempo, conviene destacar algunos de los rasgos característicos del modelo asumido en el proceso de formación ofrecido en el Instituto Pedagógico, entre otros: la combinación entre formación superior en las disciplinas a enseñar en los centros de educación secundaria y la formación pedagógica; la incorporación de dicha combinación en una universidad nacional; el esfuerzo de la formación pedagógica con diversas modalidades de práctica, es decir, de ensayos para iniciar gradualmente a los estudiantes en el desempeño docente.

---

<sup>50</sup> Rubilar (2004: 157) cita las palabras con las que Valentín Letelier da a conocer cual es el objetivo de este Instituto: “El Instituto Pedagógico no se ha fundado propiamente para enseñar el castellano ni ninguna ciencia, se ha fundado para formar profesores, enseñando práctica y teóricamente la metodología de la enseñanza de cada ramo... porque una cosa es saber, otra saber enseñar, y otra saber enseñar el arte de enseñar”.

A modo de síntesis, nos parecen oportunas las palabras de Rubilar (2004: 155), por cuanto nos ayudan a mirar contextualmente el proceso educativo proyectado y realizado en Chile. Este autor sostiene:

*“en el escenario socio – cultural del siglo XIX emergen como relevantes dos figuras centrales y simbióticas: una institución, la Universidad de Chile, y un personaje, Andrés Bello, los cuales a su vez operaron como elementos centrales en todo el ámbito nacional, incluso para la posterior aparición del Instituto Pedagógico. Para varios pensadores Bello ha sido el principal forjador de la génesis socio – cultural, no solo chilena sino latinoamericana. Al considerar Bello que la educación es el vehículo más adecuado para la formación de ciudadanos, sus múltiples fundaciones tienen como objetivo primordial ‘educar al pueblo y acostumbrarlo a pensar por sí’, para lo cual es necesario ‘fomentar los establecimientos públicos para formar ciudadanos útiles’”.*

## **5.2. El desafío de consolidar una apuesta.**

En general, podemos afirmar que desde inicios del siglo XX y hasta 1980 la propuesta de formación inicial docente, prosiguió con algunas variaciones el despliegue de la responsabilidad educativa del Estado, en la que se reflejaban las características de: formalidad, estructuración y centralización. El sistema público de educación se desarrolló como un servicio en expansión significativa y en intentos persistentes pero discontinuos de modernización y reforma.

En efecto, este esfuerzo es perceptible alrededor del año 1940, cuando se fundaron nuevas instituciones formadoras, como respuesta a las presiones de la expansión y la diversificación del campo de la educación media. Una de estas instituciones formadoras fue el Instituto Pedagógico de la Universidad Técnica del Estado, cuyo principal objetivo fue colaborar por medio de la articulación de un proceso de formación que permitiera abordar el complejo desafío de formar docentes en las múltiples especialidades técnicas. Sin embargo, teniendo en cuenta los grandes desafíos existentes, su esfuerzo fue a todas luces insuficiente. Paralelamente, en la Universidad Católica de Chile se estableció una Escuela de Educación, destinada a formar docentes para la educación inicial, primaria y secundaria. Ahora bien, hacia el año 1960, cinco de las seis universidades privadas entonces existentes habían fundado carreras de formación de profesores para la educación secundaria.

A lo planteado conviene sumar un antecedente que nos viene del año 1950, con la fundación de las sedes provinciales de la Universidad de Chile como parte de un proceso de crecimiento y desarrollo territorial. Como consecuencia de este proceso de expansión, en el año 1973, la Universidad de Chile contaba con 24 sedes regionales ubicadas entre las 25 provincias existentes. Específicamente, en el ámbito que estamos analizando y, fruto de las necesidades reflejadas en el país, en estas sedes universitarias se establecieron carreras de formación de profesores para la educación secundaria.

En el transcurso de la expansión territorial de la formación inicial, necesarios para enfrentar los requerimientos de acceso a la docencia en educación secundaria, entraron en tensión con la dificultad para mantener los estándares de calidad propios del modelo histórico de formación. En concreto, el país no estaba preparado para responder a las

exigencias que planteaban estas nuevas sedes del Pedagógico de Santiago (calidad de los catedráticos, desarrollo de la investigación, vinculaciones internacionales, infraestructura material, entre otros aspectos). Por tanto, desde este momento, este fue un nuevo reto a los que se vio enfrentada la propuesta de la formación inicial de profesores de educación secundaria, de acuerdo a los desafíos que el Estado se estaba planteando entre los años 1950 – 1960.

En este proceso es muy relevante – por cuanto implica un paso adelante en este camino que el país venía realizando –, el hecho de que a mediados del año 1960 y en el marco de la Reforma Educacional promulgada e implementada durante el mandato del Presidente Eduardo Frei Montalva, por primera vez, se comience a pensar en la necesidad de ofrecer una formación continua, en servicio a los profesores secundarios. Como resultado de esta reflexión y de la necesidad de impulsar la Reforma Educacional de 1965, el Estado de Chile funda, en el año 1967, el ‘Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas’ (CPEIP), institución a través de la cual se hizo posible la centralización y concentración de las diversas instancias de perfeccionamiento existentes – en ese momento – en el país, con el fin de abordar masivamente este doble desafío: impulsar la Reforma Educacional y junto a ello ofrecer la posibilidad de una formación continua sobre todo a los profesores de educación secundaria.

De este momento histórico de innovación y cambio, podemos destacar que:

- La formación de los profesores tenía lugar en la universidad. En efecto, en estas instituciones 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 futuros profesores secundarios también se apropiaban de un componente pedagógico, la formación en una o más disciplinas imponía un sello, que se acercaba más a una identidad profesional que a una de índole técnica.
- En los años sesenta, la educación secundaria y la correspondiente formación inicial sintieron también una presión masificadora. Pero un riguroso estudio empírico de esos años, realizado por Gabriel Gyarmati (1971) concluía en que los ‘profesores de Estado’ eran en la práctica ‘semi – profesionales’, coincidiendo con categorizaciones que ha hecho la sociología de las profesiones. Por otra parte, fue en la enseñanza secundaria que, a fines de 1950 y mediados de 1960, sectores de profesores propusieron una identidad profesional de su trabajo. Ellos se fundamentaban en el nivel universitario de su formación inicial, para proponer el monopolio del desempeño docente por los ‘profesores de Estado’. Para este efecto, proponían la creación de un colegio u orden profesional de los docentes con título universitario.
- Otro ángulo de la constitución histórica de la docencia secundaria fue su inserción en el servicio público. Con creciente fuerza desde los años 1920 – 1930, obtuvieron estabilidad en el empleo, crecientes derechos laborales, acceso a

concursos públicos de carrera, reconocimiento salarial a la posesión del título universitario y otras garantías estatutarias. Todo ello compensaba la histórica parquedad de las remuneraciones que el Estado negociaba con sus organizaciones representativas.

A modo de síntesis, podemos decir que este esfuerzo de consolidación de la responsabilidad del Estado en Educación la podemos percibir en el continuo desafío, que éste fue asumiendo, por universalizar el acceso a la educación de todos los habitantes del país. Realizando un breve recorrido por las diversas leyes dictadas desde inicios del 1900 en adelante, respecto de la cuestión educativa, podemos visualizar este esfuerzo gubernamental:

- En 1920, se dicta la ley de Educación Primaria Obligatoria, la cual garantizaba que todo niño debía recibir enseñanza elemental o primera enseñanza, independiente de su origen social, económico o geográfico.
- En 1929, un nuevo paso garantizaba seis años de escolaridad para todos los chilenos.
- En los años sesenta, la educación se convirtió en el eje central de la estrategia social. La reforma impulsada por el presidente Eduardo Frei Montalva tenía como objetivo alcanzar un mejor y armonioso desarrollo de todos los aspectos de la personalidad del individuo, capacitarlo para la vida del trabajo y habilitarlo para participar íntegramente en el proceso de desarrollo cultural, social y económico del país. Fruto de esta opción de Estado, en el año 1965, se aumenta a ocho años la escolaridad básica obligatoria.

Ante este objetivo permanente de universalización de la educación por parte del Estado, surge el desafío al que necesariamente se ven enfrentadas todas las instituciones encargadas de la formación inicial docente. Específicamente, se estableció una tensión entre la creciente demanda por educación de parte de la población y, por otra parte, la escasez de profesores que pudieran asumir esta tarea. En este sentido resulta ilustrativa la reflexión realizada por Iván Núñez (2003a: 269 – 270), cuando sostiene que en este proceso: *“la demanda fue siempre delante de la oferta de docentes titulados”*. De esta manera, para enfrentar esta creciente demanda se implementó un sistema para incorporar a la docencia a personas con escolaridad elevada o con otras formaciones profesionales, pero sin formación pedagógica. A este esfuerzo, se suma la labor del ‘Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas’, en vistas a articular mecanismos de formación en servicio en la enseñanza secundaria. Como consecuencia, avanzando el siglo XX, los profesores titulados llegaron a ser mayoría, pero el segmento de no titulados careció de oportunidades de profesionalización pedagógica.<sup>51</sup>

---

<sup>51</sup> Cabe hacer notar que entre los no titulados siempre hubo un porcentaje importante de docentes que ejercían después de haber estudiado tres o cuatro años en el Instituto Pedagógico o incluso, egresado de éste con todos los requisitos académicos cumplidos, excepto la presentación de una memoria o tesis de

### **5.3. Cambios – rupturas en el proceso de formación docente (1973 – 1990).**

El golpe militar de 1973 y la primera política educacional de la dictadura, presidida por Augusto Pinochet, desarticularon la descrita relación entre el Estado y los profesores. En efecto, las medidas adoptadas en el campo de la educación y, más específicamente respecto de los profesores comenzaron a desarticular el Estado Docente que se comenzó a gestar ya en los inicios de la independencia del país. Sin embargo, este era sólo el inicio de un proceso que culminaría en 1980 con una política descentralizadora y privatizadora asentada en el modelo económico neoliberal<sup>52</sup>.

Sobre la base de la argumentación realizada por Iván Núñez (2003b), podemos afirmar que la política estatal hacia los docentes en el período inicial de la dictadura se expresó en:

- La supresión de las escuelas normales, dependientes del Ministerio de Educación junto con la entrega de la formación inicial de todos los docentes a las universidades públicas o privadas entonces existentes, las cuales estaban a su vez intervenidas por el régimen militar.
- La disolución de las tradicionales organizaciones gremiales del magisterio y una masiva represión hacia los dirigentes y militantes más activos del sindicalismo docente y la creación del Colegio de Profesores de Chile (1974), como organización profesional de afiliación obligatoria y cuyos dirigentes fueron, hasta 1985, designados por las autoridades gubernamentales.
- La supresión de los diversos consejos de participación consultiva o ejecutiva en la administración de la educación pública y la representación de los actores del sistema educativo en ellos y en los procesos de generación de políticas educativas y en la gestión de los organismos funcionalmente descentralizados (entre ellos: Consejo Nacional de Educación; Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas; Junta Nacional de Jardines Infantiles), y su reemplazo por autoridades unipersonales jerarquizadas.
- El encuadramiento de las remuneraciones de los docentes en la escala general de la administración pública, en condiciones de desmedro respecto a los otros sectores de profesionales o técnicos con años de escolaridad y calificaciones comparables.

Más específicamente, en lo que dice relación directa con la formación de los docentes de educación secundaria, este período se caracteriza por:

---

grado y el correspondiente examen final. Los imperativos de la expansión de la educación secundaria favorecían el empleo de este tipo de no titulados como solución de emergencia.

<sup>52</sup> Asumir este modelo implicó: abandonar todo al gobierno del mercado; reducir el gasto público en servicios sociales, entre ellos la educación; debilitar o eliminar toda norma gubernamental que pueda disminuir las ganancias de los privados; privatizar los servicios públicos, entre ellos las instituciones de educación; eliminar el concepto de bien público y sustituirlo por el de responsabilidad individual. Aplicar estos principios en el área de la educación básica y media, me parece que son al menos discutibles. Cfr. Amador Guarro (2005).

- Un drástico cambio en lo relativo al proceso de enseñanza general. En concreto, en el año 1979, el gobierno militar anuncia formalmente una nueva política educacional en la que se establece que la educación media y superior son una responsabilidad directa de las familias y los estudiantes, reservada a unos pocos. A su vez, establece que el Estado se responsabilizaría sólo de asegurar el acceso universal a la educación básica.
- La remodelación liberalizó las condiciones y requisitos para crear instituciones de educación superior, favoreciendo la creación de universidades, institutos y centros privados. Los cuales no recibirían subsidios del Estado y, por lo tanto, tendrían que autofinanciarse y competir entre sí y con las universidades llamadas 'tradicionales' o preexistentes a 1980.
- La pérdida del status universitario de las carreras de pedagogía, al encuadrarlas en los ya referidos 'Institutos Profesionales' estatales conocidos entonces como 'Academias Superiores de Ciencias Pedagógicas'. Por lo mismo, durante la década de 1980, las nuevas universidades no dieron prioridad a la formación de profesores. En cambio, este tipo de formación fue bastante recurrente en los nuevos institutos profesionales privados.
- La reestructuración – descentralización de las dos universidades estatales significó que algunas de las carreras de pedagogías regionales quedaron integradas en 'Institutos Profesionales' estatales o en universidades estatales regionales.

En síntesis, podemos afirmar que globalmente toda la formación inicial de los docentes sufre una degradación. Sin embargo, son los de educación secundaria quienes sufren un mayor impacto, en el que se conjugan múltiples factores: en primer lugar, el efecto de arrastre derivado de la masificación de la formación de profesores para la educación secundaria, que se inició en 1950 y que se intensificó durante 1960; en segundo lugar, una voluntad política de 'desprofesionalización' de los docentes, observable no sólo en el proceso de formación inicial. En todo caso, lo que causó un mayor impacto fue la pérdida del status de carrera profesional y, con ello algunas de las consecuencias agregadas: disminución salarial, escaso reconocimiento, menor demanda por acceder a este tipo de estudios superiores, menores exigencias para acceder a este tipo de estudios.

#### **5.4. Reconstruyendo un proceso: hacia la dignificación de la profesión docente.**

##### **5.4.1. Alcances de la LOCE respecto de la formación inicial docente.**

La conversión de los institutos pedagógicos o academias superiores de ciencias pedagógicas en universidades tuvo menos fuerza simbólica que lo dispuesto en la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, dictada como último acto de la Junta Militar de

Gobierno. En efecto, en esta ley orgánica se incluyó a las carreras de educación en el listado de aquellas que requerían del grado académico de licenciatura, como paso previo a la obtención del título profesional de profesor. Al mismo tiempo, esta ley estableció que la concesión del grado de licenciado es una facultad privativa de las universidades, aunque se aceptó de manera transitoria que los institutos profesionales que formaban profesores continuaran realizándolo.

En concreto, la LOCE – en el artículo 56 – lo plantea de la manera que sigue:  
*“Las nuevas universidades deberán iniciar sus actividades docentes ofreciendo a lo menos uno de los títulos que, en conformidad a esta ley, requieren haber obtenido previamente a su otorgamiento, el grado académico de licenciado en una disciplina determinada. Podrán además, por cada uno de los títulos referidos, ofrecer otras carreras, siempre que estén en el área del conocimiento de los anteriores y cuyo nivel, a lo menos, sea equivalente a un grado de licenciado.*

*En el caso que el título ofrecido, sea el de profesor, deberán las nuevas universidades otorgar a lo menos uno de educación básica y otro de educación media”.*

El artículo en cuestión termina mencionando las distintas profesiones que requieren el grado académico de Licenciatura, mencionando entre ellas las referidas al ámbito de la educación:

*“Los títulos profesionales que requieren haber obtenido el grado de licenciado a que se refiere el inciso primero son los siguientes:*

- *Título de Profesor de Educación Básica: Licenciado en Educación;*
- *Título de Profesor de Educación Media en las asignaturas científico-humanísticas: Licenciado en Educación;*
- *Título de Profesor de Educación Diferencial: Licenciado en Educación;*
- *Título de Educador de Párvulos: Licenciado en Educación.”*

Sin embargo, 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 docente. Serían indispensables otros pasos para entrar propiamente en la ruta de la ‘segunda profesionalización’.<sup>53</sup>

#### 5.4.2. *Acciones de los gobiernos democráticos en el ámbito educativo.*

El compromiso de los gobiernos democráticos – reinstalados en el año 1990 – en lo referido a la cuestión educativa ha puesto una especial atención al sector docente. Entre las políticas adoptadas podemos distinguir con claridad las siguientes fases o momentos:

---

<sup>53</sup> Como vimos en la primera parte, en Chile se reconoce que hubo un esfuerzo de profesionalización docente a mediados de 1840 cuando se plantea el desafío de ofrecer formación inicial docente. En efecto, se constata que hubo un conjunto de condiciones culturales y de coyunturas que permitieron, por una parte la fundación de la primera y perdurable institución formadora de maestros primarios y, por otra, la primera propuesta de formar profesores para la educación secundaria.



#### 5.4.2.1. Primera fase: 1990 – 1996: programas de mejoramiento.

##### 5.4.2.1.1. Estatuto de los Profesionales de la Educación.

Una vez reinstalada la democracia en Chile, una de las primeras acciones que se asumen es comenzar a ‘revalorizar’ el aporte de todos los profesionales, entre ellos los de la educación, que habían sido expuestos a medidas que coartaban el ejercicio de su profesión. Específicamente, durante el gobierno de Patricio Aylwin (1990 – 1994) reconocemos un avance con la promulgación del ‘Estatuto de los Profesionales de la Educación’ lo que condujo a un mejoramiento de las condiciones laborales de los profesionales de la educación.

En efecto, entre los objetivos del ‘Estatuto Docente’ enviado al Congreso Nacional en el año 1990, estuvieron los siguientes:

- Incentivar la profesionalización en el ejercicio de la labor docente.
- Mejorar la calidad de la educación mediante la creación de las condiciones profesionales y laborales que facilitaran un ejercicio más óptimo de la docencia, además de proporcionar una estabilidad laboral mayor a la vigente entre los años 1973 – 1990, etapa en la que se incluye todo el complejo proceso de traspaso de la administración desde el Ministerio de Educación a las diversas municipalidades del país.
- Mejorar las situaciones relativas a las remuneraciones más deterioradas de los profesionales de la educación, introduciendo la remuneración básica mínima nacional junto con contemplar un sistema de asignaciones en el sector municipalizado y el mecanismo de la negociación colectiva en el sector particular.
- Disminuir las diferencias excesivas para acceder a una educación de calidad óptima. Para lo cual se establece una asignación de desempeño difícil, para incentivar por medio de una mejor remuneración, a aquellos profesores que ejercen su labor profesional en establecimientos ubicados en sectores marginales o aislados.

Específicamente, en lo que se refiere a la formación inicial docente, el estatuto repitió lo que ya estaba preceptuado en la LOCE, en cuanto a radicar la formación de docentes en las universidades, con lo que se consolidó el carácter universitario de la formación. Específicamente, en el artículo 10 el ‘Estatuto de los profesionales de la educación’ plantea:

*“La formación de los profesionales de la educación corresponderá a las instituciones de educación superior, de acuerdo a lo establecido en la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza”.*

Sin embargo, 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. En el artículo 6 del Estatuto se afirma:

*“La función docente es aquella de carácter profesional de nivel superior, que lleva a cabo directamente los procesos sistemáticos de enseñanza y educación, lo que incluye el diagnóstico, planificación, ejecución y evaluación de los mismos procesos y de las actividades educativas generales y complementarias que tienen lugar en las unidades educacionales de nivel prebásico, básico y medio.”*

Por último, el Estatuto fue también un compromiso y un programa gubernamental 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. Aunque podemos afirmar que es un incremento todavía insuficiente, objetivamente ha sido más rápido 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 golpeado en las décadas anteriores.<sup>54</sup>

#### 5.4.2.1.2. *Diagnóstico del estado de la educación en Chile.*

Al inicio del gobierno de Eduardo Frei Ruiz – Tagle (1994 – 1999) se reconoce que la educación es uno de los sectores claves para el crecimiento del país y fortalecimiento de la democracia. Sin embargo, a nivel de gobierno, se reconoce que para proyectar este sector es necesario contar con investigaciones que permitan conocer en profundidad la situación ‘del momento’ en ese sector. Es por ello que se crea una comisión encargada de estudiar la realidad de la educación, teniendo en consideración que a nivel de gobierno había conciencia que el desafío de la cobertura estaba prácticamente cubierto, por lo cual se buscaba dar un segundo paso que era mejorar los resultados académicos de los alumnos (tanto de enseñanza básica como secundaria) y, a partir de ella realizar las propuestas que se consideran pertinentes para asumir este desafío.

De acuerdo al diagnóstico realizado, se descubre que los problemas que, desde el punto de vista organizacional, afectan el funcionamiento del sistema escolar y, en parte, explican sus insatisfactorios rendimientos de calidad, equidad y eficiencias, son principalmente dos: en primer lugar, los relacionados con la formación y el uso de los recursos humanos docentes; y, en segundo lugar, los relacionados con la administración de los centros escolares y el sistema en su conjunto.

Específicamente respecto del tema de los docentes, el informe de la ‘Comisión nacional para la modernización de la educación’ (1997: 46 – 47) sostiene que, positivamente:

---

<sup>54</sup> 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.

- El sistema educacional chileno cuenta con una alta proporción de docentes diplomados. En efecto, sólo el 2,8% de los que actualmente ejercen como docentes de aula en los niveles preescolar, básico y medio no posee el correspondiente título profesional.
- La relación nacional promedio alumnos / docente, a nivel preescolar y básico, es relativamente baja en términos comparativos, siendo ésta de 23 alumnos por docente en 1990. Datos que resultan de un estudio comparado entre la situación de los profesores en Chile y la de algunos países desarrollados y emergentes de Europa, Asia y Norteamérica.

El mismo informe evidencia los problemas que se perciben en el sistema educacional chileno, específicamente:

- Reconoce que aunque proporcionalmente el número de alumnos por profesor estaba bajo el promedio exhibido por algunos países desarrollados o emergentes, las debilidades más importantes dicen relación con: la formación para el ejercicio docente, el ejercicio profesional y la retribución. Todos factores que, en conjunto, estarían afectando negativamente tanto el desempeño de los docentes como el del sistema escolar globalmente considerado.
- Existe una gran variedad de planes y procedimientos institucionales de formación docente. Además de existir dos universidades públicas pedagógicas, se ofrecen carreras de pedagogía en 19 universidades con aporte fiscal, en 22 universidades privadas sin aporte fiscal y en 31 institutos profesionales privados. Tales planes y procedimientos no se hallan sujetos a mecanismos efectivos y uniformes de acreditación. Es preciso considerar que comúnmente, el reclutamiento de alumnos para estas carreras tiende a seleccionar entre aquellos egresados de enseñanza media que se ubican en el tercio inferior de la distribución de los puntajes de la Prueba de Aptitud Académica. En general, en el estudio se reconoce que la atracción que ejercen estas carreras sobre los jóvenes es reducida debido a las bajas expectativas de ingreso futuro y el escaso prestigio social de la profesión docente.
- Los procesos formativos que conducen a la preparación de los docentes para la enseñanza básica poseen habitualmente una orientación que tiende a reforzar el modelo predominante de la pedagogía frontal, dificultándose con ello el uso de metodologías activas centradas en el autoaprendizaje. “La mayoría de los maestros jamás ha visto los procesos que ocurren en un aula organizada de manera flexible, sino que sólo en diagramas”, sostiene un estudio referido a la región latinoamericana, que se ajusta también a la realidad chilena. Se ha observado, asimismo, que esta orientación habitual no pone suficiente énfasis en la adquisición, por parte de los profesores, de las habilidades necesarias para enseñar a los alumnos que provienen de un medio culturalmente pobre, que sin embargo constituye la mayoría de los alumnos con los que les corresponderá trabajar.

En cuanto a la formación de los profesores de enseñanza media, se constata en general una debilidad en su formación propiamente disciplinaria, especialmente en aquellas ramas del saber que evolucionan más rápidamente, como la biología y la química, la matemática o la física, o la enseñanza del lenguaje y los idiomas.

- El ejercicio de la profesión docente no goza dentro de la actual organización del sistema escolar chileno de las condiciones que son propias del desempeño profesional en otras áreas. El profesor no tiene suficiente autonomía ni asume la parte de responsabilidad que le corresponde por los resultados de su desempeño. Trabaja con programas que suelen ser rígidos y frondosos, detallando al mínimo los comportamientos esperados. Suele agregarse a esto, además, un clima organizacional en la escuela que es poco estimulante, donde no existen materiales de apoyo suficientes y que usualmente se halla regido por una tupida malla de instrucciones burocráticas. Por otra parte, como señalan diversas investigaciones, se espera demasiado de la actuación del profesor. El que, sin embargo, debe dedicar parte de su tiempo al control de la disciplina de los alumnos en condiciones pedagógicas tales donde es difícil que los alumnos se disciplinen a sí mismos; debe transmitir un cúmulo de conocimientos que se espera el estudiante memorice, todo esto en un contexto que no incentiva el buen desempeño y que tampoco sanciona efectivamente el mal rendimiento. Tampoco existen los incentivos necesarios para que los docentes experimenten y adopten métodos pedagógicos que muestren ser los más efectivos para facilitar el aprendizaje en los alumnos.
- La situación diagnosticada es causada por las bajas remuneraciones que la sociedad chilena asigna a los docentes. Según un estudio internacional que refleja la situación salarial de los docentes de la enseñanza primaria en el mundo para el año 1985, el salario promedio de los profesores chilenos ese año era un 25% más bajo que el promedio de los países del mismo grupo de ingresos; y era significativamente menor en comparación con otros países que se hallan empeñados en mejorar sus sistemas educacionales.

Si miramos la situación actual – de acuerdo con los ‘resultados del programa mundial de indicadores: WEI 2004’ – observamos que la situación salarial de los profesores chilenos en relación con los países OCDE en ese momento era aproximadamente un tercio más bajo. En efecto, mientras en países como Corea y México los docentes comienzan con salarios iniciales relativamente bajos, éstos llegan a duplicarse y casi triplicarse al término de la carrera, mientras que en países como Finlandia y España se observan crecimientos del orden de 26% y 50% respectivamente (en promedio, el ingreso anual de un profesor de educación primaria, después de 15 años de experiencia profesional alcanza a U\$ 31.166). En Chile, este incremento es de aproximadamente un 20%, a nivel de primaria y cercana al 30% en secundaria, teniendo un ingreso promedio de U\$ 11.000.

Dentro de los países pertenecientes a la WEI – entre ellos: Argentina, Brasil, Malasia, Paraguay, Perú, Uruguay – Chile presenta un salario algo menor al de Malasia y superior al de los demás países considerados.

#### 5.4.2.2. *Segunda fase: 1996 – a la fecha: hacia una política de desarrollo profesional docente.*

Todo este proceso coincide con una política mayor en el área de la educación que es la 'Reforma Educacional', en donde se asume que uno de los factores claves para alcanzar los objetivos que ésta se propone son los profesores. Precisamente, en el marco de esta reforma se comienza a gestar una visión compartida respecto de la noción de 'fortalecimiento de la profesión docente', manifestada en diversos ámbitos:

##### 5.4.2.2.1. *Formación inicial docente.*

- *Programa de fortalecimiento de la formación inicial docente.*

En el año 1997, el Gobierno de Eduardo Frei Ruíz – Tagle da a conocer una política de apoyo al fortalecimiento de la formación inicial docente. La concreción de esta iniciativa es perceptible en el momento en que se destinan recursos públicos para financiar, durante cinco años (1998 – 2002), proyectos de mejoramiento e innovación en el proceso de la formación inicial docente; fruto de esta iniciativa las instituciones universitarias formadoras de profesores asumen el desafío de trabajar en la elaboración de un proyecto integral de reforma para su realidad. Resultado de este proceso, fueron diecisiete las universidades beneficiadas con recursos suficientes para desarrollar sus proyectos. Es necesario tener en cuenta que el Ministerio de Educación dio a conocer dos aspectos 'claves' que debían ser respetados al momento de elaborar la propuesta: el primero de ellos es la innovación y el mejoramiento de la estructura, contenidos y procesos de formación inicial docente; el segundo es el mejoramiento de la calidad del cuerpo académico encargado de la formación.

Ahora bien, en un segundo momento podían ser considerados otros aspectos, tales 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 los egresados que inician su labor como docentes; preparación práctica mediante la instrucción paulatina al mundo escolar y profesional; relación con el sistema escolar y con la comunidad.

Beatrice Avalos (2002), analizando el proceso de este programa y mirando hacia el futuro, plantea que el Ministerio de Educación, como máximo organismo, requeriría establecer y fortalecer una red de vínculos entre los distintos programas que afectan a los profesores, alimentando de esta manera instancias de discusión sobre políticas y toma de decisiones, centradas en las necesidades de la formación inicial y en servicio de los docentes, asegurando los apoyos contextuales necesarios para que las acciones de formación prosperen.

Justamente, el Informe de la comisión sobre la formación inicial docente (2005: 41 – 42), junto con reconocer los aportes del “programa fortalecimiento de la formación inicial docente”, pone en evidencia algunos de los desafíos que aún persistirían en este proceso. Aunque se reconoce positivamente que el programa:

- Impulsó la implementación de la práctica progresiva desde los primeros años de la carrera, con el propósito de ofrecer a los estudiantes de pedagogía una aproximación gradual a los diversos aspectos relativos a la docencia en los establecimientos educacionales<sup>55</sup>.
- Condujo a un avance en la renovación curricular con diferente nivel de logro en las instituciones. En efecto, diez de las diecisiete universidades establecieron un nuevo currículo y las restantes introdujeron cambios sustantivos.

Sin embargo, se evidencia que aún persisten los siguientes desafíos:

- Estructuras curriculares sobrecargadas; falta de coherencia en el perfil de egreso; débil formación en contenidos vinculados a la reforma educacional, así como insuficiente conocimiento de la realidad escolar; debilidad en las estrategias para apoyar a alumnos con dificultades de aprendizaje y uso de las tecnologías de la información para la enseñanza.
  - Distribución poco equilibrada entre las distintas áreas de formación; específicamente, falta de articulación entre la formación en la especialidad y la formación profesional, en especial en las pedagogías para la enseñanza media. Esta falta de articulación se expresa en un insuficiente desarrollo de habilidades pedagógicas y didácticas para enseñar los contenidos del currículum escolar.
- Acreditación de las carreras de pedagogía.

Refiriéndose al proceso de ‘formación inicial docente’ la OCDE (2004: 294) plantea que las instituciones de educación superior *“deberían introducir formas rigurosas de evaluación del trabajo teórico y práctico de los estudiantes de pedagogía, que lleve a una certificación de que están preparados, para determinar el estándar de la formación recibida por los estudiantes. Específicamente, los graduados deberían ser evaluados sobre su conocimiento de contenidos y su habilidad para enseñar el currículo requerido”*

Específicamente, en el año 2006 en Chile se promulga la Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior N° 20.129 en donde se enmarca la creación de la ‘Comisión Nacional de Acreditación’, organismo público autónomo cuya función es verificar y promover la calidad de las Instituciones de Educación Superior y de las carreras y programas que éstos ofrecen.

---

<sup>55</sup> Un estudio sobre el sistema de prácticas implementado por universidades del Consejo de Rectores indica que las instituciones han formado grupos de trabajo interdisciplinario entre académicos de formación pedagógica y de la especialidad o nivel y se han firmado convenios con corporaciones y departamentos educacionales del sistema escolar.

#### 5.4.2.2. *Formación continua.*

- *Estrategias externas de perfeccionamiento docente.*

##### *Proyecto Enlaces.*

Desde el año 1995, se ha desarrollado el proyecto “Enlaces”, que globalmente ha estado enfocado a capacitar a los profesores, de enseñanza básica y media, en el uso de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, para ponerlas al servicio de la educación; además de proveer de la infraestructura y de los equipos necesarios a los establecimientos educacionales (municipales y particulares subvencionados).

Los objetivos del programa de capacitación y asistencia técnica a los profesores, de acuerdo a la información entregada por Hepp (2003: 430 – 431), son el resultado de un convenio y trabajo conjunto entre el Ministerio de Educación y de las universidades que conforman la red de asistencia técnica de Enlaces y están organizados en torno a un programa central de dos años de duración, seguido de un período de asistencia técnico – pedagógica de largo plazo. El programa central define los logros esperados por un profesor capacitado y se estructura en torno a tres áreas: pedagogía, gestión y cultura informática.

- Área pedagógica: busca apoyar innovaciones pedagógicas utilizando las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC). Específicamente, se busca contribuir al desarrollo del currículo a través de guías y modelos de uso de las TIC en aula y del análisis de aspectos de reorganización del espacio físico, de los materiales y de las actividades de aula, al incorporar las TIC en las prácticas pedagógicas.
- Área de gestión: pretende incentivar la modernización de la gestión docente a través del uso de software e Internet para preparar las clases y proyectos, elaborar guías de trabajos, presentaciones y material didáctico. También se capacita a los profesores en recursos informáticos para administrar información del establecimiento educacional, de alumnos y de sus padres para elaborar documentos tales como informes, planillas de notas y tablas de programación docente.
- Área de cultura informática: procura desarrollar en los profesores /as capacidades para comprender algunos aspectos específicos relacionados con la mantención y actualización de los recursos informáticos del establecimiento educacional.

Las investigaciones que a este respecto se han desarrollado dan cuenta del proceso desarrollado en el país en la incorporación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en el proceso de enseñanza – aprendizaje, destacando sobre todo:

- La forma en que se gestó y comenzó a implementarse este proyecto.<sup>56</sup>
- El impacto que ha tenido en la organización social del aula.<sup>57</sup>
- La capacitación de los profesores.<sup>58</sup>

Sin embargo, también emergen algunos desafíos, relacionados sobre todo con las aún insuficientes competencias en el manejo de las nuevas tecnologías de parte de los profesores en el proceso educativo<sup>59</sup>.

#### *Pasantías docentes en el exterior.*

Desde el año 1996, se ha desarrollado un programa de perfeccionamiento denominada “Pasantías docentes en el exterior”, que ha tenido como objetivo: contribuir al fortalecimiento de la profesión docente y al mejoramiento de la calidad y equidad de la educación, a partir del conocimiento ‘in situ’ de prácticas pedagógicas desarrolladas en distintos contextos culturales y profesionales, y sus correspondientes enfoques teóricos, todo lo cual contribuye al mejoramiento de las practicas docentes, fomenta la innovación pedagógica y refuerza la autoestima docente.

Este programa pretende orientarse al conocimiento de experiencias pedagógicas realizadas por instituciones académicas de prestigio en el extranjero. Los componentes centrales de esta modalidad son: la observación, el análisis y la reflexión acerca de las experiencias pedagógicas a las que acceden los becarios, a partir de las cuales se pretende inducir y facilitar un desarrollo conceptual renovado y actualizado relativo al tema principal de la pasantía. La duración de estos programas es de entre 3 y 8 semanas. La población objetivo de esta modalidad son los profesores que desempeñan funciones en el aula y docentes directivos de las instituciones educativas: parvularia, básica, media, especial, de adultos y directivos; considerando a la vez: los subsectores de aprendizaje y los temas transversales.

De acuerdo a los datos proporcionados por Fuenzalida y Báez (2006), entre los principales aprendizajes recogidos de este programa de perfeccionamiento destacan:

- El mejoramiento de la autopercepción que alcanzan los docentes respecto de su quehacer profesional; lo que se refleja en la activa participación que muchos de ellos han asumido en procesos de formación continua con sus pares.
- El empuje que muchos ex – becarios dan a la creación de redes pedagógicas.
- La aplicación de algunos de los proyectos que los docentes han diseñado durante la pasantía, en los establecimientos educacionales en donde se encuentran actualmente desempeñándose profesionalmente.

---

<sup>56</sup> A partir de una experiencia piloto desarrollada en el país y, a partir de ésta comenzar con un proceso de crecimiento gradual. Cfr. Potashnik (1996); Contreras (1999).

<sup>57</sup> Cfr., Potashnik; Rawlings et al. (1998).

<sup>58</sup> Cfr., Hinostroza, J. E. (2003).

<sup>59</sup> Cfr., Hinostroza, J. E.; Guzmán, A; Isaacs, S. (2002).



- La experiencia de divulgación e intercambio de experiencias de innovación, lo cual ha permitido irradiar los aprendizajes alcanzados en el contexto de la pasantía más allá de los docentes que vivieron directamente la experiencia.

El mismo estudio, sin embargo, nos muestra que como comúnmente sucede en los procesos de innovación, éstos dependen, en gran medida de las facilidades y /o apoyos que brindan las autoridades y sostenedores de los establecimientos educacionales en donde se desempeñan profesionalmente los becarios, existiendo experiencias muy variadas.

#### *Programas de formación para la apropiación curricular.*

Entre 1997 – 2002, el Ministerio de Educación organizó procesos de capacitación masivos a través de cursos sobre contenidos y enfoques disciplinarios más complejos de los nuevos programas, de enseñanza básica y media, contemplados en la reforma curricular de ambos niveles del sistema educacional. En concreto, este proceso se llevó a cabo en dos momentos del año escolar (en ambos momentos, el perfeccionamiento fue gratuito y voluntario tanto para los profesores como para los docentes directivos) y fue ejecutado por instituciones de educación superior que, vía concurso, se adjudicaron dichos proyectos de perfeccionamiento docente.

Ahora bien, durante el año 2009 el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), en conjunto con Universidades chilenas acreditadas, está ofreciendo cursos de formación para la apropiación curricular de los siguientes subsectores curriculares: lengua castellana y comunicación, matemáticas, historia y ciencias sociales, biología, química, física y educación física. Estos cursos tienen las mismas características mencionadas en el párrafo anterior.

#### *5.4.2.2.3. Condiciones de trabajo de los profesores.*

- *Aumento de remuneraciones.*

#### *Sistema nacional de evaluación de desempeño (SNED).*

Este sistema que evalúa – cada dos años – desde el año 1996 – a cada uno de los establecimientos municipales y particulares con subvención del Estado, entregando una asignación monetaria a los profesores de los establecimientos educacionales mejor calificados a nivel regional. Específicamente, en este sistema de evaluación se consideran los siguientes factores: efectividad, superación, iniciativa, mejoramiento de las condiciones laborales y adecuado funcionamiento del establecimiento; igualdad de oportunidades; integración de profesores, padres y apoderados. Para obtener la información necesaria para esta evaluación se consideran: los resultados de las pruebas SIMCE, nivel educativo y socioeconómico de los padres, junto a la opinión que ellos tienen de los espacios de participación que el colegio ofrece a cada uno de los integrantes de la comunidad educativa (datos recogidos de la información que los padres entregan en el momento en que sus hijos rinden la prueba SIMCE). El proceso contempla dos fases: la primera, en

donde se realiza un análisis de los resultados del colegio en las últimas pruebas SIMCE y la información que entregan los padres; un segundo momento, que contempla una comparación con establecimientos educacionales de similares características, tanto socioeconómicas como geográficas.

- *Sistema de evaluación docente basada en desempeño.*

#### *Evaluación de la formación inicial docente.*

La propuesta educativa en Chile, desde la enseñanza básica a la superior, como vimos con anterioridad, esta estructurada en base a un modelo económico neoliberal y, a uno de sus efectos que es el mercado. En este contexto, a la base del documento para la “Evaluación de la formación inicial docente” están los resultados del SIMCE (sistema de medición de la calidad de la enseñanza), pruebas estandarizadas aplicadas a la totalidad de los alumnos que asisten a las escuelas y liceos de todo el país y administradas por el Ministerio de Educación.

Como hemos visto en el primer capítulo, estas pruebas muestran diferencias significativas entre los alumnos de acuerdo al tipo de dependencia de las escuelas y liceos a los que asisten (municipales, privadas con subvención del Estado, privadas), siendo uno de los factores claves – entre otros – que de acuerdo a investigaciones realizadas afectan a estos resultados, el ejercicio de quienes se desempeñan profesionalmente en estos centros educativos.

De esta manera, y con estos antecedentes de base, el “programa de fortalecimiento de la formación inicial docente”, en su tercer año de ejecución – 2001 – se propuso como objetivo elaborar un instrumento que permitiera robustecer la calidad de los estudios superiores de los futuros docentes, para favorecer de esta manera una mejora en la calidad de entrada de los futuros profesores y, de esta manera estar en condiciones de asegurar un desempeño adecuado en el momento en que inicien su ejercicio profesional.

Ahora bien, de acuerdo a los planteamientos de quienes formaron parte de este proceso (académicos de las instituciones formadoras, docentes de aula, colegio de profesores y ministerio de educación), estos estándares especificarían no el conjunto de rasgos ideales de un docente, sino más bien, los desempeños indispensables para optimizar su enseñanza y lograr que los educandos aprendan y respondan a las expectativas educacionales. Por tanto, estos estándares sirven para determinar cuan preparado está para ejercer un recién egresado de una de las carreras de pedagogía, como para aplicarlos a aquellos profesores que ya se desempeñan en los niveles del sistema educativo: preescolar, básica y media (en su modalidad científico – humanista y /o técnico – profesional)

En el documento “Evaluación de la formación inicial docente” (2001) se mencionan las cuatro dimensiones o facetas necesarias de considerar en este proceso:

preparación para la enseñanza; creación de un ambiente propicio para el aprendizaje de los alumnos; enseñanza para el aprendizaje de los alumnos; profesionalismo docente. En el recuadro N° 22 que presentamos a continuación, se dan a conocer las cuatro dimensiones anteriormente mencionadas.

*Cuadro N° 22*  
*Dimensiones en la evaluación de la formación inicial docente*

<p><b>A. Preparación para la enseñanza: organización del contenido en función del aprendizaje del estudiante.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ El nuevo profesor /a demuestra estar familiarizado con los conocimientos y con las experiencias previas de sus alumnos.</li> <li>▪ Formula metas de aprendizaje claras, apropiadas para todos los alumnos y coherentes con el marco curricular.</li> <li>▪ 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</li> <li>▪ Crea o selecciona materiales, métodos y actividades de enseñanza apropiados para los alumnos y coherentes con las metas de la clase</li> <li>▪ El futuro profesor o profesora crea o selecciona estrategias de evaluación apropiadas para los alumnos y congruentes con las metas de enseñanza.</li> </ul>	<p><b>B. Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje de los alumnos.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ La profesor /a propicia un clima de equidad, confianza, libertad y respeto en su interacción con los alumnos y de ellos entre sí.</li> <li>▪ Establece relaciones empáticas con los alumnos.</li> <li>▪ Propone expectativas de aprendizaje desafiantes para los alumnos.</li> <li>▪ Establece y mantiene normas consistentes y consensuadas de disciplina en el aula</li> <li>▪ Procura que el ambiente físico sea seguro y propicio para el aprendizaje</li> </ul>
<p><b>C. Enseñanza para el aprendizaje de los alumnos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ El nuevo profesor o profesora procura que las metas y los procedimientos involucrados en el aprendizaje sean claros</li> <li>▪ Procura que el contenido de la clase sea comprensible para los alumnos</li> <li>▪ Estimula a los alumnos, mas allá del conocimiento de hechos o datos, a ampliar su forma de pensar</li> <li>▪ Verifica el proceso de comprensión de los contenidos por parte de los alumnos mediante procedimientos de retroalimentación o de información que faciliten el aprendizaje</li> <li>▪ utiliza el tiempo disponible para la enseñanza de forma efectiva</li> </ul>	<p><b>D. Profesionalismo docente.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ El nuevo profesor o profesora evalúa el grado en que se alcanzaron las metas de aprendizaje.</li> <li>▪ Auto – evalúa su eficacia en el logro de resultados.</li> <li>▪ Demuestra interés por construir relaciones profesionales con colegas y participa en acciones conjuntas del establecimiento</li> <li>▪ Asume responsabilidades en la orientación de los alumnos</li> <li>▪ Se comunica con los padres de familia o apoderados.</li> <li>▪ Demuestra comprender las políticas nacionales de educación y la forma como su escuela contribuye a esas políticas.</li> </ul>

*Realizado a partir de los datos del documento “Estándares de desempeño para la formación inicial docente”.*

***Evaluación del ejercicio de la profesión docente.***

Previa consulta a algunos actores del sistema educativo y, en la lógica del documento que le antecede “Estándares de desempeño para la formación inicial de docentes”, el Ministerio de Educación da a conocer, en el año 2003, el “Marco para la Buena Enseñanza”, en el que se recogen los parámetros a partir de los cuales se procederá a evaluar el ejercicio docente de los profesores de todas las escuelas y liceos, sobre todo las dependientes de las diversas municipalidades del país. Específicamente este documento establece lo que los docentes chilenos deben conocer, saber hacer y ponderar para determinar cuán bien lo hace cada uno en el aula y en la escuela. El objetivo es orientar de mejor forma la política de fortalecimiento de la profesión docente;

de la misma manera, este instrumento servirá de base para que las universidades que diseñan los programas de formación inicial y de desarrollo profesional, conozcan los criterios e indicadores, así como la base técnica para mejorar sus propuestas.

El Marco para la buena enseñanza se articula en base a las respuestas que se entregan a tres preguntas básicas: ¿Qué es necesario saber?; ¿Qué es necesario saber hacer?; y, por último, ¿Cuán bien se debe hacer? o ¿cuán bien se está haciendo? Estas interrogantes buscan respuestas a aspectos esenciales del ejercicio docente en cada uno de sus niveles, puesto que ofrece la posibilidad de realizar un análisis a nivel de dominios o, más detalladamente, al nivel de criterios o de los descriptores que componen cada criterio.

En concreto, esta evaluación se lleva a cabo mediante la aplicación de cuatro instrumentos: un portafolio de evidencias estructuradas, que contienen productos escritos y la filmación de algunas clases; una pauta de autoevaluación; una entrevista estructurada al docente evaluado; y, un informe de referencia de terceros, realizado por el director del establecimiento y por el encargado de la unidad técnico pedagógica.

De acuerdo a los datos entregados por el Ministerio de Educación (2009), durante el proceso de evaluación docente del año 2008, participaron 16.019 profesores de 330 comunas del país. De ellos: 4.062 son profesores de educación parvularia; 2.062 son profesores que se desempeñan en el NB1 – NB2 cursos de (1º a 4º año básico); 5.558 docentes que se desempeñan desde el NB3 al NB6 (5º a 8º básico); 4.337 son profesores de enseñanza media.

De la totalidad de profesores evaluados en el proceso realizado el año 2008:

- El 12,1 % obtuvo un resultado correspondiente a la calificación de ‘destacado’.
- El 63,9 % obtuvo un resultado correspondiente a la calificación de ‘competente’.
- El 22,8 % obtuvo un resultado correspondiente a la calificación de ‘básico’.
- El 1,1 % obtuvo un resultado correspondiente a la calificación de ‘insatisfactorio’.

Si analizamos los datos, aunque muy someramente, siguiendo la lógica establecida por el Ministerio de Educación podemos concluir que este organismo a través del ‘Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas’ tendrá la tarea de trabajar ‘aceleradamente’ en un proceso de formación que permita a los 176 profesores que obtuvieron un resultado final “insatisfactorio” para que en el transcurso de un año logren alcanzar, al menos un resultado de ‘básico’. Me parece que esta es una empresa compleja y, sirviéndome de los interrogantes planteados por Tardif (2004) podemos preguntar y preguntarnos: ¿cuáles son los conocimientos, el saber hacer, las competencias y las habilidades que movilizan a diario estos maestros –

calificados en su desempeño profesional como ‘insatisfactorios’ – en las aulas de las escuelas y /o liceos, para realizar las diversas tareas que les corresponden? ¿Cuáles son los conocimientos y /o experiencias que estos profesores requieren para ‘mejorar’ sus prácticas profesionales? ¿Se pueden lograr ciertas competencias y habilidades en espacios reducidos de tiempo y, en situaciones adversas, sobre todo después de hacerse público un resultado negativo en el quehacer profesional?

Finalmente, cabe hacer notar la manera en que esta práctica se ha venido instalando en nuestro país, encontrándose en el año 2003 con una férrea resistencia de parte del Colegio de Profesores (con solo 3.740 profesores evaluados) hasta el año 2008 en que fueron evaluados los 16.019 profesores distribuidos de la manera antes indicada.

En el recuadro N° 24 se presenta una síntesis de los elementos contemplados en el “Marco para la buena enseñanza”.

*Cuadro N° 24*  
*Dimensión Marco para la Buena Enseñanza*

<p><b>A. Preparación para la Enseñanza</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Domina los contenidos de las disciplinas que enseña y el marco curricular nacional.</li> <li>▪ Conoce las características, conocimientos y experiencias de sus estudiantes.</li> <li>▪ Domina la didáctica de las disciplinas que enseña.</li> <li>▪ Organiza los objetivos y contenidos de manera coherente con el marco curricular y las particularidades de sus alumnos.</li> <li>▪ Las estrategias de evaluación son coherentes con los objetivos de aprendizaje, la disciplina que enseña, el marco curricular nacional y permite a todos los alumnos demostrar lo aprendido.</li> </ul>	<p><b>B. Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Establece un clima de relaciones de aceptación, equidad, confianza, solidaridad y respeto.</li> <li>▪ Manifiesta altas expectativas sobre las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de todos sus alumnos</li> <li>▪ Establece y mantiene normas consistentes de convivencia en el aula.</li> <li>▪ Establece un ambiente organizado de trabajo y dispone los espacios y recursos en función de los aprendizajes.</li> </ul>
<p><b>C. Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Comunica en forma clara y precisa los objetivos de aprendizaje.</li> <li>▪ Las estrategias de enseñanza son desafiantes, coherentes y significativas para los estudiantes.</li> <li>▪ El contenido de la clase es tratado con rigurosidad conceptual y es comprensible para los estudiantes.</li> <li>▪ Optimiza el tiempo disponible para la enseñanza.</li> <li>▪ Promueve el desarrollo del pensamiento.</li> <li>▪ Evalúa y monitorea el proceso de comprensión y apropiación de los contenidos por parte de los estudiantes</li> </ul>	<p><b>D. Responsabilidades profesionales.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ El profesor reflexiona sistemáticamente sobre su práctica.</li> <li>▪ Construye relaciones profesionales y de equipo con sus colegas.</li> <li>▪ Asume responsabilidades en la orientación de sus alumnos.</li> <li>▪ Propicia relaciones de colaboración y respeto con los padres y apoderados.</li> <li>▪ Maneja información actualizada sobre su profesión, el sistema educativo y las políticas vigentes</li> </ul>

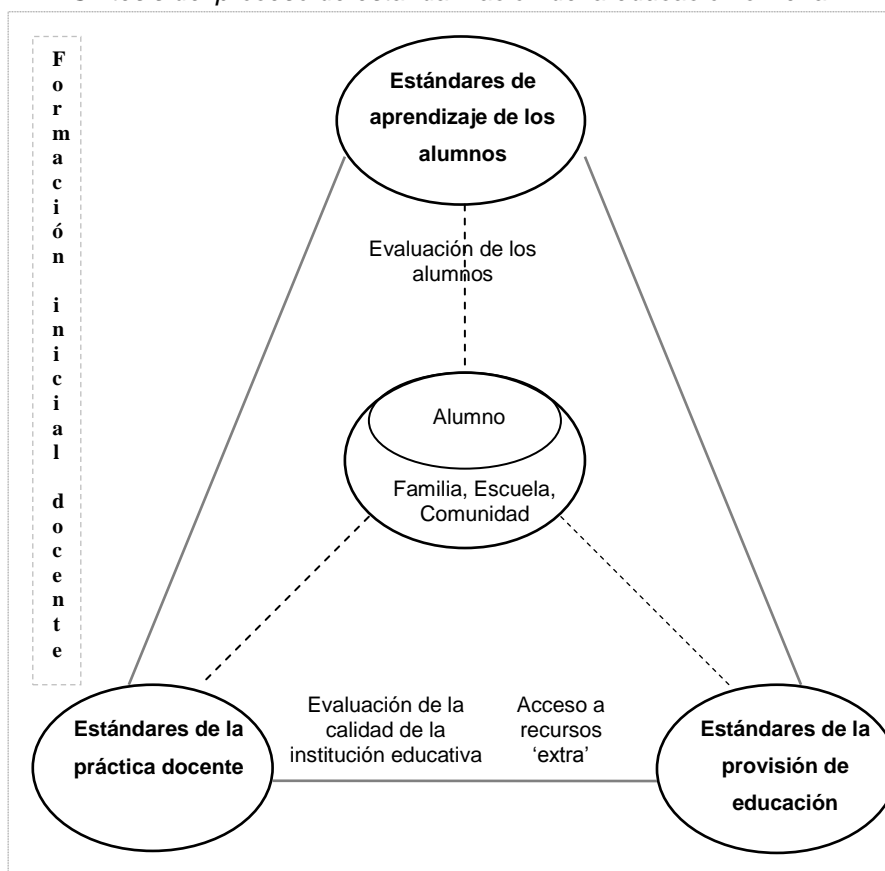
*Realizado a partir de los datos del documento*  
*“Estándares de desempeño para la formación inicial docente”.*

Como planteamos en el título de este apartado, el sistema de evaluación que desde el Ministerio de Educación se ha venido planificando e implementando, ha ido poniendo paulatinamente las bases para el establecimiento de un sistema compartido de control (Ministerio, Instituciones formadores de docentes, Sostenedores de escuelas y

liceos, Profesores, Padres, Alumnos), asentado sobre los estándares referidos al proceso de aprendizaje de los alumnos; los estándares relacionados con el proceso de enseñanza; y, los estándares del servicio educativo prestado por los centros. A los que habría que agregar los estándares para evaluar la formación inicial docente, directamente relacionada con los tres componentes: aprendizaje de los alumnos, enseñanza y servicios ofrecidos por el centro educativo, los que en conjunto obligan a poner la mirada en los resultados del proceso educativo. En el esquema N° 3 se presenta esquemáticamente la forma en la que en esta investigación, a partir de la propuesta de Linda Darling – Hammond, se relacionan todos estos elementos.

Esquema N° 3

Síntesis del proceso de estandarización de la educación chilena.



Cuadro realizado a partir del esquema elaborado por Darling – Hammond (2001: 322).  
Fundamentos de la rendición de cuentas.

Específicamente:

- Los estándares de aprendizaje de los alumnos están estrechamente relacionados con los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios (OF/CMO) que el Ministerio de Educación, por mandato de la LOCE<sup>60</sup>, establece para cada uno de los niveles del sistema educativo y, en éstos para cada uno de los

<sup>60</sup> La LOCE, en el artículo 20, establece: “Corresponderá al Presidente de la República, por decreto supremo, dictado a través del Ministerio de Educación, establecer los objetivos fundamentales para cada uno de los años de estudio de las enseñanzas básica y media, como asimismo de los contenidos mínimos obligatorios que facilitarán el logro de los objetivos formulados...”

sectores y subsectores de aprendizaje. La prueba SIMCE se construye en base a estos OF /CMO y evalúa el logro de los mismos.

- Los estándares de la práctica docente nacen del Marco para la Buena Enseñanza y, preparan el camino al proceso de evaluación del desempeño docente. Concretamente, la ley de evaluación docente sostiene que al finalizar el proceso se establecerá si en el ejercicio de su profesión el docente es: destacado, competente, básico o insatisfactorio<sup>61</sup>.
- Los estándares de la provisión de educación están relacionados con la evaluación a través de los parámetros contemplados en el Sistema Nacional de Evaluación de Desempeño, a saber: efectividad, superación, iniciativa, mejoramiento de las condiciones laborales y adecuado funcionamiento del establecimiento; igualdad de oportunidades; integración de profesores, padres y apoderados. Si el establecimiento educacional es bien evaluado, después de un análisis comparado con sus similares, todos los profesores son reconocidos, económicamente, por el Ministerio de Educación por espacio de dos años.
- Los estándares de la formación inicial docente son un elemento que considero transversal dentro del proceso que se viene implementando en Chile, puesto que es reconocido en todos los documentos internacionales que los profesores son la pieza clave de todo el sistema educativo, por cuanto es en el salón de clases, en la relación profesor – alumno y viceversa donde se favorece o dificulta el proceso de enseñanza – aprendizaje.

*Hacia una clarificación de quiénes acceden a las carreras de pedagogía.*

- De quienes acceden a las carreras de pedagogía.  
El informe de la comisión sobre la formación inicial docente (2005: 44 – 45) sostiene:
  - Que existe una mayor demanda por ingresar a estudiar una carrera del área de la pedagogía, lo que ha provocado: un aumento de matrículas y mayores puntajes en la prueba de selección universitaria. Sin embargo, se han detectado algunas debilidades<sup>62</sup> en el dominio de ciertas áreas de las matemáticas, tales como: saber leer, pensar y ordenar las formas de entender datos e informaciones; además de falta de rigurosidad en la forma de enfrentar determinados tipos de problemas. Mientras que en el área de lenguaje, se

---

<sup>61</sup> En el caso de ser evaluado como destacado o competente, el docente tendrá la posibilidad de optar a un reconocimiento económico por un período de cuatro años, para lo cual, deberá rendir satisfactoriamente una prueba de conocimientos disciplinarios y pedagógicos. A su vez, quienes obtengan un nivel de desempeño básico o insatisfactorio, serán apoyados mediante planes de superación profesional. Sin embargo, quienes hayan sido evaluados en el nivel de insatisfactorio, deberán someterse a una nueva evaluación en el plazo de un año, a diferencia de los demás docentes, que deberán repetir el mismo proceso cuatro años después. En el último caso, si la segunda evaluación resulta nuevamente insatisfactoria, dejará la responsabilidad del aula para trabajar durante el año en un nuevo plan. Luego será sometido a una tercera evaluación.

<sup>62</sup> Las carencias de los nuevos estudiantes – que ingresaron a una de las 17 universidades que participaron en el programa de fortalecimiento de la formación inicial docente – de las carreras de pedagogía fueron detectadas después de la aplicación de una prueba de habilidades básicas (años 2001 – 2002) en las áreas de lenguaje y matemáticas.

observó un bajo dominio de la sintaxis, abundantes errores ortográficos, un pobre manejo de argumentos y falta de coherencia y organización en los textos. De allí se desprende la necesidad de implementar acciones de apoyo a los estudiantes para superar estas deficiencias.

- Que se debe prestar mayor atención a las representaciones del saber pedagógico de los estudiantes, las que estarían dando cuenta de la presencia de lógicas contradictorias. Por una parte, conciben el conocimiento como construcción, y por otra, la enseñanza como transmisión; predominan contenidos cognitivos de aprendizaje, enseñanza y evaluación en desmedro de los afectivos y morales; hay una escasa alusión al papel reflexivo, investigador y profesional de las prácticas docentes. Estudios de carácter cualitativo muestran que estas construcciones de mundo, significados y sentidos con los que los estudiantes enfrentan su proceso de formación han sido construidas en el seno de sus familias, de su medio social y escolar. Estas creencias no son advertidas por los formadores y por ello son frecuentemente ignoradas en los procesos de formación, por lo cual permanecen sin mayores modificaciones y, seguramente orientarán el desempeño del nuevo docente en el aula.
- Que el 38% de los 7.726 estudiantes que ingresaron a pedagogía en Universidades del Consejo de Rectores en el proceso de admisión 2005 – que durante este año estarán egresando de las mismas – pertenece a los quintiles I y II de ingreso; es decir, proceden de familias con un ingreso per cápita inferior a 67.658 pesos. Un 16.7% pertenece al quintil III, con un ingreso inferior a los \$106.867.
- De los formadores de los futuros profesores.  
El informe OCDE (2004) constató que:
  - Se requiere renovar los equipos académicos y propiciar una mayor interrelación entre los docentes de las escuelas de educación y de las especialidades, así como la incorporación de métodos más progresistas de enseñanza en una carrera académica que recompense la innovación.
  - La gran mayoría del personal académico de las instituciones formadoras tiene una relación muy lejana con el medio escolar, pues no ha tenido práctica docente escolar o si la ha tenido fue hace largo tiempo atrás, en contextos muy distintos al actual. Ello dificulta referir la formación pedagógica a la realidad que deberá enfrentar el futuro docente en su práctica profesional.
  - Los estudiantes de pedagogía hacen presente la falta en los compromisos del formador de formadores, referida a la poca coherencia entre el discurso y su propia práctica como formadores, y agregan la importancia de modelar estilos pedagógicos.



- En el discurso existe consenso sobre los requisitos que debe cumplir el formador de docentes: formación humanista, que atienda a destrezas intelectuales formales y al desarrollo de valores; sólida preparación en las disciplinas a enseñar, que implique la apertura a investigación en esos campos, como actitud permanente; una serie de competencias relacionadas con el desarrollo del aprendizaje y una introducción a la práctica de la enseñanza bajo la guía de un profesor experimentado Sin embargo, este discurso coexiste con la creencia de la mayoría de los académicos que para enseñar lo único que se requiere es conocer el contenido o materia. Ésta ha sido una creencia muy divulgada que ha llevado aparejado un déficit de consideración social respecto al valor y complejidad que la tarea de enseñar representa.
  
- Estudios acerca de los docentes formadores muestran que entre sus necesidades se encuentra el desarrollo profesional y manifiestan tener dificultades debido a que las instituciones priorizan las funciones docentes, en desmedro de la investigación, la extensión y la gestión. Los docentes expresan la necesidad de formación permanente, de formación en investigación, y el deseo de sostener intercambios académicos con otras instituciones. Los estudios sugieren que se hace necesaria una articulación entre las necesidades de los docentes y la gestión institucional.
  
- De la escuela y /o liceo como unidad formadora.  
El informe de la comisión sobre la formación inicial docente (2005: 47) sostiene
  - Un actor relevante por el apoyo que ofrece al proceso de formación del futuro profesor es el docente guía del establecimiento educacional donde el estudiante de pedagogía realiza sus experiencias de práctica. La mayoría de las instituciones formadoras establecen convenios con los sostenedores de los centros de práctica considerando la relevancia de la experiencia para ambas partes y el apoyo que se requiere de al menos un docente del establecimiento escolar. Sin embargo, la labor del profesor mentor no siempre es suficientemente reconocida o retribuida.
  
  - Es necesario mejorar la relación, el reconocimiento y los incentivos para estos docentes guías; se requiere una asignación de tiempo para la labor que realizan, una mayor preparación para desarrollar su rol mentor y un mayor contacto con la institución formadora.
  
  - En un contexto más amplio, es necesario relevar el rol formador de la escuela, más allá del apoyo que brinda el profesor del establecimiento que acompaña al estudiante en práctica.

## **5.5. Elementos que emergen de las investigaciones realizadas en Chile sobre formación y desempeño profesional docente.**

### *5.5.1. Respecto del proceso de formación docente de enseñanza media.*

#### *5.5.1.1. Relación entre teoría y práctica.*

Si asumimos – con Tardif (2004) – el postulado de que los docentes son actores competentes, sujetos activos, estamos llamados a admitir que su práctica no es sólo un espacio de aplicación de saberes provenientes de la teoría, sino también un espacio de producción de saberes específicos que proceden de esa misma práctica. Es decir, de esta perspectiva el trabajo de los profesores debería ser considerado como un espacio práctico específico de producción, transformación y movilización de saberes y, por tanto, de teorías, conocimientos y saber hacer específicos del oficio docente

Gysling (1994) hace catorce años realizó un diagnóstico respecto de la formación inicial de los docentes en Chile, como resultado de la cual planteó algunas condiciones que debería reunir un proceso de formación inicial, para dar respuesta a las demandas que en ese momento se planteaban a quienes ejercían la docencia. A continuación, basándonos en su propuesta, recogemos aquellas que, a nuestro juicio, aún mantienen su vigencia:

- Dar prioridad a los conocimientos, habilidades y destrezas requeridas para enseñar, en el amplio sentido de la palabra. Es decir, no poner el acento en la metodología, entendiendo por ésta un conjunto de técnicas de enseñanza, sino que plantea poner el énfasis en la pedagogía, es decir, en la habilidad para diseñar y ejecutar un curso de acción que tenga por objetivo que los alumnos aprendan. Para esto se requiere conocer a los alumnos y poder relacionarse empáticamente con ellos, de manera de hacer accesibles y significativos los conocimientos que se busca que aprendan. En este contexto son claves los siguientes aspectos: una visión particular – personal – de los alumnos con los cuales se está trabajando; un modo de relación educativa en donde la voz de los alumnos sea significativa, una capacidad de contextualizar y vincular los conocimientos para hacerlos aprehensibles.
  
- Considerar, en el proceso de formación inicial docente, la situación en la que llegan y las demandas que presentan los alumnos que están accediendo actualmente a la enseñanza media (sea en los liceos particulares, los particulares con subvención del Estado o en los municipales), lo que plantea un reto – tanto a los formadores como a los futuros docentes – consistente en la necesidad de apoyarse sobre una sólida base teórica, social y cultural que les permita desempeñarse competentemente en un medio bastante más complejo y demandante. Por tanto, más que modelos ideales de preadolescentes y adolescentes – los alumnos de enseñanza media – que se encuentran en las aulas de clases, el desafío consiste en trabajar sobre imágenes reales de los alumnos que participan en nuestro sistema educativo.

Un aspecto positivo es la generación de un vínculo temprano entre los futuros docentes y las organizaciones educativas de enseñanza media, teniendo en consideración que lo ideal es que los futuros docentes hagan experiencia en los diversos tipos de liceos y colegios existentes en nuestro sistema educativo (municipales, particulares subvencionados y particulares pagados).

- Reconocer que las prácticas pedagógicas requieren un tipo de conocimiento con una lógica propia, y no como una mera aplicación inmediata de teorías o técnicas. Ahora bien, es necesario reconocer que esta lógica sólo puede aprenderse haciendo, es decir, no puede lograrse sin involucrarse directamente en la acción. De acuerdo a nuestro punto de vista, esta lógica hace referencia al carácter intrínsecamente sintético de la práctica – que requiere no sólo de la teoría sino también el contacto directo – en donde todo ocurre al mismo tiempo y todo se vincula con todo. En efecto, la teoría asumida aisladamente permite aislar factores y analizarlos separadamente; en cambio, la simultaneidad teoría – práctica puede entenderse viviéndola. Es decir, sólo experimentándola reiteradamente se puede desarrollar una destreza para salir de la perplejidad y pasar a la acción. Por tanto, sostenemos que este paso de la perplejidad a la acción será más seguro en términos emocionales y más efectivo en términos de su calidad, con buenas categorías y una sólida base teórica.

Este planteamiento tiene distintas consecuencias para los procesos de formación. En primer lugar, implica una ampliación de la formación práctica y una organización gradual y creciente del involucramiento y, en segundo lugar, implica desarrollar una formación teórica con una referencia explícita a la práctica pedagógica. Por tanto, la formación teórica debe dirigirse a desarrollar una base conceptual para interpretar las situaciones en las cuales se encontrará el profesor, donde más que respuestas construidas sobre situaciones preestablecidas, se desarrolle la capacidad de hacer preguntas relevantes y, buscar mecanismos para construir las respuestas que sean más pertinentes para una situación determinada.

- Entiende que la práctica debe ser apoyada por un proceso de reflexión constante y sistemático, realizado por los profesores individualmente, pero de modo colaborativo, cooperativo con los demás agentes que participan directa y/o indirectamente en el proceso educativo. A menudo, la urgencia de la acción lleva rápidamente a la consolidación de rutinas y/o recetas y, a la repetición de cursos de acción preestablecidos; siendo conscientes de esta situación, es necesario implementar procesos de revisión crítica de estos cursos de acción, con el objetivo de modificar los mismos o bien confirmarlos como los más oportunos para una situación determinada.
- Acompaña este proceso de reflexión sistemática con investigación. Por una parte del manejo de la investigación especializada que se realiza en el campo educacional y, por otra parte, la investigación que los propios profesores pueden y

‘deben’ desarrollar para resolver los problemas que enfrentan. En esta segunda línea, vemos como especialmente relevante las metodologías de investigación cualitativa y la metodología que se ha desarrollado bajo el rótulo de sistematización de experiencias de acción.

Es evidente que para avanzar en esta línea se requieren múltiples cambios en los procesos de formación inicial de los docentes de enseñanza media. Por lo pronto, visualizamos tres modificaciones del proceso de práctica que son fundamentales: cambiar el sistema de evaluación de la práctica, que actualmente califica la planificación de clases, a una evaluación del ejercicio docente efectivo, en la organización educativa en donde tiene lugar la práctica; acompañar la práctica con una reflexión sistemática sobre la misma, entre el futuro docente y su supervisor y, entre los distintos estudiantes en práctica, en diferentes establecimientos escolares; realizar un curso de investigación como una etapa de acercamiento a la realidad escolar, previa a la práctica. Y durante la práctica, realizar actividades de investigación complementarias.

Por último, es conveniente desarrollar un plan de articulación entre las instituciones de educación superior responsables de la formación de los futuros docentes y los establecimientos que reciben a estos estudiantes en práctica y crear mecanismos de reconocimiento y de perfeccionamiento para los profesores que asumen la tarea de acompañar – guiar a los futuros docentes en el que será su campo propio de trabajo.

Como sostiene Castro (2007: 113 – 114) esta desvinculación entre el currículum formativo y la realidad escolar “revela un tema más de fondo, cual es el alto grado de desvinculación de las instituciones formadoras con el medio educativo, el cual también se pone de relieve cuando se observa la dificultad de instalar las prácticas progresivas de los alumnos de pedagogía en el sistema educacional. Cuando éstas logran ser instaladas en el sistema formativo ocurre de manera general, sin la intencionalidad orientada a que el futuro maestro asuma la realidad de un sistema educativo diverso, de realidades educativas complejas, como el trabajo docente en condiciones de vulnerabilidad con contradicciones fuertes entre la cultura escolar y la cultura de la marginalidad”.

#### *5.5.1.2. Relación entre formación pedagógica y formación disciplinar.*

Tardif (2004) sostiene que la formación de la enseñanza está aún enormemente organizada en torno a las lógicas disciplinarias. En efecto, podemos afirmar que funcionan por especialización y fragmentadamente, ofreciendo a los futuros profesores una cantidad determinada de disciplinas, articulada en torno a un determinado número de ‘asignaturas’, con una carga horaria establecida previamente.<sup>63</sup> En general, estas disciplinas – psicología, filosofía, didáctica – no tienen necesariamente relación entre

---

<sup>63</sup> Avalos (2002: 48) dando cuenta del proyecto de ‘Formación Inicial de Docentes’ promovido por el Ministerio de Educación, sostiene: “Sin entrar en detalles sobre sus contenidos, 14 de 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”.

ellas, puesto que comúnmente se constituyen en unidades autónomas, cerradas sobre sí mismas y de corta duración y, por tanto, de poco impacto en el proceso de formación de los futuros profesores. Esta formación también está concebida según un modelo aplicado del conocimiento: los alumnos pasan cierto número de años 'asistiendo a clases' basadas en disciplinas y constituidas, la mayoría de las veces, por conocimientos disciplinarios de naturaleza declarativa; después o durante esas clases hacen prácticas para aplicar esos conocimientos; finalmente cuando termina la formación, comienzan a trabajar solos, aprendiendo su oficio en la práctica constatando, en la mayoría de los casos, que esos conocimientos teóricos no están bien enraizados en la acción cotidiana.

Específicamente en Chile, el modelo de formación de profesores de enseñanza media contempla dos componentes centrales: una formación pedagógica y una formación disciplinar. En la mayor parte de las instituciones de educación superior existe una fuerte separación entre ambos componentes, estableciéndose una base de relación a través del curso de metodología de la especialidad. Esta separación, en muchos casos no es solo curricular, sino que tiene un correlato institucional que hay que tener presente: el currículum de ambos componentes dependen de distintas instancias académicas.

Este modelo de formación condensa significados profundos vinculados a la movilización de la universidad en su conjunto. Desde las unidades de educación, y desde el campo educacional, ha existido una resistencia a este modelo que ha puesto el acento en la superación de la subordinación de la pedagogía a la disciplina. La discusión ha girado en torno a dos puntos, principalmente: la secuencia entre los componentes y, el tiempo total asignado a uno y otro.

En este mismo sentido, Castro (2007: 114) sostiene:

*“en los procesos conducentes a la formación inicial docente no se observa un claro eje de formación profesional. Subsiste la concepción, sobre todo en la formación de profesores de enseñanza media, de que lo principal es el dominio de la disciplina que se enseña y, por lo mismo, da lo mismo si los futuros maestros acceden a ella junto con ingenieros o licenciados. Se pasa por alto, por ejemplo, que, en el primer caso, se trata del uso de la matemática para intervenir la naturaleza y, en el segundo, desarrollar la disciplina, y que, en cambio, cuando el profesor la enseña a sus estudiantes es para desarrollar una competencia genérica en el intelecto del alumno”.*

Lo que se viene mostrando está en la lógica del planteamiento de Lee Shulman (1987) cuando propone la necesidad de que los profesores posean un conocimiento pedagógico de los contenidos, es decir, un conocimiento que vaya más allá del tema de la materia 'per se' y que llegue a la dimensión del conocimiento del tema de la materia para la enseñanza; conocimiento que incluye un entendimiento de lo que hace fácil o difícil el aprendizaje de parte de los alumnos de algunos tópicos específicos.

A esta disociación entre formación pedagógica y disciplinar, siguiendo los planteamientos de Castro (2007: 114) contribuyen dos fenómenos en el proceso desarrollado en las universidades chilenas: la falta de diálogo y coordinación entre las instituciones que participan en la formación de profesores y la dificultad para comprender

que el saber disciplinario en educación tiene una doble función, que es la de ser un instrumento de desarrollo de competencias básicas, además del potencial uso instrumental que puedan hacer de ellas quienes las aprenden.

#### 5.5.1.3. *Sustrato ético y valórico en el proceso de formación inicial docente.*

Un aspecto fundamental en el proceso de formación inicial de los docentes es que éstos se preparan para ejercer una profesión en la que el 'objeto' de trabajo está constituido por seres humanos iguales en dignidad que él, por tanto, esto exige considerar que los saberes profesionales de los futuros docentes – también de los que están en ejercicio – llevan consigo las señales de su objeto de trabajo. Esta particularidad de la profesión docente acarrea dos consecuencias importantes, que raramente se discuten con respecto a la práctica profesional de los docentes:

- En primer lugar, que los seres humanos tienen la particularidad de existir como individuos. En efecto, aunque éstos – incluidos los mismos docentes – pertenezcan a grupos, a colectividades, existen primero por sí mismos, como individuos. Ese fenómeno de la individualidad está en el centro del trabajo de los profesores, puesto que aunque trabajen con grupos de alumnos, deben llegar a los individuos que los componen, pues son los individuos quienes aprenden. Esta compleja situación requiere de parte del docente, de una disposición a conocer y comprender a los alumnos en sus particularidades individuales y situacionales, así como en su evolución a mediano plazo en el contexto del aula de clases y en un contexto mayor constituido, entre otros por: el colegio, la familia y las amistades. Por tanto, en vez de centrar los fenómenos que posibilitan la acumulación de conocimientos de orden general, como ocurre con la construcción de saberes codificados sobre los alumnos – como ocurre en la psicología, las teorías del aprendizaje –, la disposición del profesor para conocer a sus alumnos como individuos debe estar impregnada de sensibilidad y de una gran capacidad de discernimiento, con el propósito de evitar las generalizaciones excesivas y de sofocar la percepción que tiene de los individuos en un agregado indiferenciado y poco fértil para la adaptación de sus acciones. Esta sensibilidad y capacidad de discernimiento exigirá al profesor un interés continuo y a largo plazo, así como la disposición a estar revisando permanentemente el repertorio de saberes adquiridos por medio de la experiencia.
  
- En segundo lugar, la consecuencia derivada del 'objeto' humano del trabajo docente reside en el hecho de que el saber profesional lleva siempre consigo un componente ético y emocional porque, como sostiene Hargreaves (1998) la enseñanza es una práctica profesional que produce cambios emocionales inesperados en la trama experiencial del profesor. Ahora bien, las prácticas profesionales que implican emociones suscitan cuestionamientos y sorpresa en el individuo, llevándolo, muchas veces, de manera involuntaria, a cuestionar sus intenciones, sus valores y sus maneras de hacer. Estos cuestionamientos sobre la manera de enseñar, de entrar en relación con los otros, sobre los efectos de sus acciones y sobre los valores en los que se apoyan exigen del docente una gran disponibilidad afectiva y la capacidad de discernir sus reacciones interiores

portadoras de certezas sobre los fundamentos de su acción. El trabajo diario con los alumnos provoca en el docente el desarrollo de un conocimiento de sí, de sus propias emociones y valores, de la naturaleza, los objetos, el alcance y las consecuencias de esas emociones y valores en su manera de enseñar.

Ahora bien, considerando el contexto chileno resultan muy gráficas las palabras de Castro (2004: 114) en cuando muestran concretamente en qué consiste este sustrato ético y valórico de la profesión docente:

*“Chile es un país fuertemente estratificado socialmente y, por lo mismo, la atención a la diversidad no solo puede estar referida a los fenómenos asociados a las distintas formas de discapacidad. Existe una brecha sociocultural entre el currículo oficial y los alumnos que provienen de los sectores más desprotegidos de la sociedad, respecto de la cual los profesores no están preparados para actuar con eficiencia, en tanto que para ello se requieren conocimientos profundos de sociología de la educación y teorías de aprendizaje integradas, que no siempre están en los planes de estudio.”*

### **5.5.2. Respeto del desempeño profesional docente.**

Refiriéndose al desempeño de los profesores, Eyzaguirre y Fontaine (2008: 161 – 191), como resultado de una investigación, aunque referida al ejercicio profesional de los docentes de enseñanza básica, nos aporta algunas luces sobre el ejercicio profesional de los docentes de enseñanza media.

Esta investigación fue realizada durante dos años en trece escuelas de sectores populares de Santiago, las autoras agrupan sus conclusiones en torno a las siguientes categorías:

#### **5.5.2.1. De la actitud de los profesores.**

Reconocen algunas fortalezas dignas de mencionar, entre ellas: gusto por su trabajo, buena relación con los alumnos, buen trato, responsabilidad por el bienestar de los alumnos y disposición para perfeccionarse.

Las investigadoras reconocen que los docentes demuestran una preocupación por motivar a los alumnos en la clase, utilizando entre otros, los siguientes mecanismos: la búsqueda de actividades motivadoras o entretenidas, variar permanentemente de actividad para mantener vivo el interés; además perciben una actitud positiva de los profesores frente al desempeño de los alumnos, con mucho refuerzo verbal positivo y pocas correcciones.

En general, en la investigación se observa que los profesores valoran la cooperación de los padres para el aprendizaje de los niños; a su vez, la mayoría de los docentes era capaz de obtener y organizar esta colaboración al menos para la realización de las tareas y/o trabajos enviados a casa y el aprovisionamiento de útiles escolares.

Como contrapartida, las investigadores dan cuenta de las bajas expectativas que los docentes manifiestan respecto del trabajo de sus alumnos, lo que se evidencia en el

bajo nivel de exigencia de los trabajos y tareas, en la brevedad de los textos que entregan, la cantidad excesiva de tiempo asignado para cumplir tareas muy simples, la repetición constante de las instrucciones; pero, sobre todo, en la ayuda excesiva e innecesaria que prestan los profesores a los alumnos.

#### 5.5.2.2. *Del conocimiento profesional.*

En todas las escuelas se pueden apreciar carencias notorias en la formación general y profesional de los profesores. Las investigadoras sostienen, a partir de las observaciones de clases y entrevistas realizadas: el limitado bagaje cultural que se evidencia en las clases; el escaso dominio que tienen de las competencias relacionadas con la asignatura de lenguaje, éstas se refieren tanto a la enseñanza de la lectura como a la de otras áreas que han sido fuertemente enfatizadas por el Ministerio de Educación en las bases curriculares, como la expresión oral y la redacción.

Específicamente, ellas sostienen que: las intervenciones de las profesoras en clases consisten casi únicamente en instrucciones y órdenes, junto a lo anterior que en las clases no hay un relato que aporte nuevos conocimientos o amplíe los que ya poseen los alumnos.

En términos generales, se nota poco dominio de los aprendizajes esperables y de los conocimientos previos que deben tener los alumnos para enfrentar un nuevo aprendizaje. Precisamente, en los cuadernos y en clases se advierten saltos en los niveles de dificultad, problemas de secuenciación, ejercicios demasiado obvios, ejercicios inconclusos. Esta falta de conocimiento teórico y técnico es una característica común observada en todos los establecimientos.

#### 5.5.2.3. *De las estrategias didácticas.*

Se observa un repertorio muy limitado de estrategias didácticas, lo que corrobora la insuficiente formación de las profesoras:

- **Díálogo colectivo no estructurado:** es el modelo más frecuente. La profesora dialoga dirigiéndose a toda la clase. En algunos casos el objetivo es activar esquemas previos de los alumnos y, en otros, simplemente obtener de los alumnos respuestas orales que luego les pedirá de nuevo a todos por escrito. Para que este modelo funcione se requiere al menos que haya el suficiente orden y silencio para poder escuchar lo que dice cada uno, que todos los alumnos participen pidiendo la palabra ordenadamente, y que sepan que en cualquier momento se van a ver obligados a responder individualmente.

Sin embargo, aunque es una modalidad muy común, las investigadoras constatan que en muy pocos casos vieron que a un niño se le exigiera responder, sólo lo hacían los que querían o los que estaban prestando atención. Es usual observar que los alumnos no piden la palabra sino que gritan su respuesta todos a la vez.

- **Trabajo con instrucciones verbales:** las investigadoras observaron que las profesoras entregaban instrucciones de trabajo iguales para todo el grupo. El



trabajo puede ser individual o colectivo. Para realizar este trabajo, usualmente se requiere de ciertos materiales que la profesora debe repartir. Las instrucciones y la distribución de material ocupan una parte importante del tiempo de la clase.

Nuevamente el buen funcionamiento de esta modalidad dependerá de la capacidad de los docentes para organizar a los alumnos y mantener el orden necesario y que los alumnos mantengan a mano oportunamente los materiales para trabajar.

- Lectura en voz alta por turnos: las investigadoras reconocen que esta estructura fue más bien escasa y sólo se observó en algunas clases. El trabajo que se realiza implica que los alumnos lean en voz alta por turnos un texto, a veces después de que lo ha hecho la profesora.

#### 5.5.2.4. *Del hábito de planificar las clases.*

La investigación demuestra que la claridad de los objetivos, la forma en que se organicen los contenidos, el ritmo en que éstos se entreguen, la selección y secuencia de las actividades que se emprendan y el ritmo que se imprima a estas actividades influyen en el aprendizaje. La reflexión y organización de estos aspectos se llevan a cabo en el momento de planificar las clases. Preparar es un hábito indispensable que debiera estar completamente afianzado en todo profesor.

Las investigadoras constatan que los problemas de planificación más frecuentemente observados son los siguientes:

- Poca claridad en cuanto al objetivo perseguido: en muchas clases se realiza un conjunto de actividades que ocupan una porción importante del tiempo y que, sin embargo, no parecen dirigirse claramente hacia el objetivo explicitado por el profesor ni se relacionan con las competencias de lenguaje que deben aprender, las que a su vez se relacionan con lo que normalmente hacemos al utilizar el lenguaje: hablar, leer y escribir.
- Poco trabajo planificado para el tiempo disponible: en algunos casos se ve que sobra una porción de la clase y entonces se pide a los alumnos que rellenen las ilustraciones que aparecen en el material que se les entregó o que esperen en fila frente al escritorio de la profesora mientras ésta prepara otro material o revisa la tarea realizada.
- Improvisación: se traduce en actividades mal diseñadas, ya sea porque introducen un factor que dificulta o demora innecesariamente el trabajo, porque no se da una relación clara entre lo que se pide hacer a los alumnos y el aprendizaje buscado o porque el objetivo no está claro.
- Desconocimiento de los contenidos: estas observaciones se llevaron a cabo en cursos elementales, donde la información entregada a los alumnos es básica y por lo general no exige del docente un nivel más allá del que se le pide a un

adulto medianamente culto. Sin embargo, se vio a menudo que las profesoras incurrieran en errores gruesos de información tanto sobre aspectos generales como sobre temas relacionados con la asignatura.

#### 5.5.2.5. *Del ambiente de la clase.*

Se considera que el manejo de clases, entendido como las conductas del profesor destinadas a minimizar las interrupciones y maximizar las posibilidades de que las interacciones en la clase se orienten al aprendizaje, es una de las variables del profesor que mayor influencia tienen para lograr éxitos en el aprendizaje.

A partir del trabajo de campo, las investigadoras establecen tres categorías gruesas para describir el ambiente de trabajo de las clases:

- Clase organizada: las actividades de aprendizaje se desenvuelven sin contratiempos y los alumnos trabajan en lo que se les propone siguiendo el ritmo que establece el profesor. Durante el desarrollo del trabajo individual o grupal, los alumnos pueden conversar entre ellos pero cuando la profesora solicita silencio u orden responden rápidamente. Los tiempos de transición entre actividades no se extienden innecesariamente. Los alumnos tienen sus materiales a mano, lo que les facilita su trabajo.
- Clase interrumpida: la lección logra desarrollarse en lo grueso, de acuerdo con un plan previo, pero es interrumpida con frecuencia, lo que distrae y hace perder tiempo. El profesor llama permanentemente la atención al grupo en general o a alumnos individuales para lograr silencio y que sigan las instrucciones. Los alumnos dan sus opiniones y acusan a sus compañeros en voz alta sin pedir la palabra. Aunque trabajan, demoran en iniciar las tareas encomendadas y se distraen constantemente. Las transiciones entre actividades son fuente de desorden prolongado. Se pierde tiempo buscando materiales necesarios para llevar a cabo la actividad propuesta.
- Clase desorganizada: la clase rápidamente decae y prima la desorganización. En el transcurso de la clase, el profesor adopta una actitud de *laisse faire* (dejar hacer) y tolera que más de un tercio de los alumnos no trabaje. Unos pocos se pasean y molestan a sus compañeros; un gran número se dedica a conversar o a jugar con el compañero del lado. Cuando termina la clase los que no trabajaron no enfrentan consecuencias.

En general, las investigadoras reconocen que los problemas de manejo del ambiente de la clase obedecen a los siguientes factores: desconocimiento de parte de los profesores de las estrategias necesarias para mantener organizado el grupo; errores de planificación que producen períodos en que los alumnos no tienen nada que hacer; dispersión de los niveles de conocimiento de los alumnos y pobre manejo de las diferencias, por lo que muchos no pueden seguir la clase; desorganización e ineficiencia en la provisión de materiales y útiles de clase.

**En síntesis:**

Vegas (2008: 48) sostiene:

*“aunque Chile ha alcanzado en las últimas décadas tasas de crecimiento económico sostenido conjuntamente con reducciones en los niveles de pobreza y más recientemente algunos logros en la desigualdad de ingreso, todavía enfrenta enormes desafíos relacionados con aumentar el desarrollo y continuar disminuyendo la pobreza y la desigualdad”.* En este contexto, continua la autora *“la educación es reconocida a todo nivel como uno, si no el más crítico, de los medios para enfrentar este desafío”.*

Específicamente, en nuestro país se han elaborado e implementado políticas educativas que han permitido asegurar doce años de educación obligatoria, por tanto, cabe la pregunta: ¿Qué debemos realizar para aumentar el desarrollo y continuar disminuyendo la pobreza y desigualdad?

Para hacernos cargo de esta pregunta, nosotros hemos realizado una opción: adentrarnos en el tema de las competencias profesionales de los docentes de enseñanza media, en el entendido que son los profesores quienes están llamados a intervenir en este proceso de formación obligatoria, posibilitando que sus alumnos logren adquirir los conocimientos y destrezas que hasta hace un tiempo estaban reservadas solo para una elite.

Esta opción implica situarse en el tema del desarrollo profesional de los profesores de enseñanza media, proceso que comienza con la formación inicial y se proyecta en la formación continua, considerando además las condiciones de trabajo de los docentes.

En primer lugar, respecto de la formación inicial docente reconocemos como un logro el programa que fortalecimiento de este proceso de formación inicial, por cuanto permitió que las universidades pudieran pensar – proyectar una nueva manera de preparar a los futuros profesores para hacerse cargo de las diversas demandas que deberán enfrentar en su ejercicio profesional; la acreditación de las carreras de pedagogía, en el entendido que con esto se cautela que las universidades ofrezcan un proceso que garantice una formación que permita responder a las necesidades actuales.

Sin embargo, resulta importante mencionar algunas de las deficiencias detectadas en algunas investigaciones, entre otras se mencionan: la desvinculación del currículum formativo y la realidad escolar, por cuanto en algunas universidades los alumnos de pedagogía no conocen el currículum que después les corresponderá enseñar; la desarmonía entre la formación disciplinar y la formación pedagógica, recalando que en la formación de profesores de enseñanza media lo importante es el dominio de la disciplina que se enseña, dejando en un segundo plano la formación pedagógica.

En segundo lugar, respecto de la formación continua podemos reconocer tres logros: el proyecto enlaces, el cual ha permitido que los profesores se hayan podido

capacitar en el manejo de las tecnologías de la información y la comunicación para ponerlas al servicio del proceso educativo; las pasantías docentes en el exterior, las que permitieron que algunos profesores pudieran conocer otras realidades y enfoques educativos, sin embargo, no todos los 'pasantes' pudieron generarse un espacio para compartir sus experiencias con los demás docentes; programas de formación para la apropiación curricular.

Sin embargo, es preciso reconocer algunos desafíos que emergen desde el proceso de formación continua: escaso impacto en las prácticas de aula, en efecto, los profesores asisten a programas de formación 'externos' los que no siempre están en sintonía con las problemáticas de enseñanza – aprendizaje; si bien se reconoce el aporte de los programas de formación para la apropiación curricular, estos no siempre apuntan a las prioridades señaladas en el currículum sino a temas pedagógicos generales; la conexión directa que se establece entre los cursos de perfeccionamiento y el incremento de remuneraciones, sin mayores condiciones que la cantidad de horas de los cursos... cuestión que queda reflejada en la investigación referida al desempeño profesional docente.

En tercer lugar, respecto de las condiciones de trabajo docente podemos reconocer los siguientes logros: el aumento de remuneraciones vinculado al desempeño de trabajo docente, por cuanto, este es el gran incentivo que pueden tener los profesores para innovar. Dentro de los desafíos podemos mencionar, al igual que en el punto anterior, vincular el incremento de remuneraciones con la realización de cursos de perfeccionamiento, sin mediación en el desempeño docente o aprobación de los mismos.

## **MARCO APLICATIVO**

## 6. DISEÑO Y DESARROLLO DEL ESTUDIO DE CAMPO.

Como planteamos en la introducción de esta investigación, una vez establecidos los objetivos de la misma y elaborada la fundamentación teórica, comenzamos a concebir la manera práctica y concreta de recabar información que nos permitiera hacernos cargo de estos objetivos.

Todo este proceso recibe el nombre de diseño de investigación, por cuanto nos permite tener mayor claridad respecto de cómo alcanzar los objetivos de estudio en un contexto determinado.

Profundizando en el proceso del diseño, Sierra (2001: 124 – 125), señala que una de las características centrales del método científico es la validez, cuando plantea:

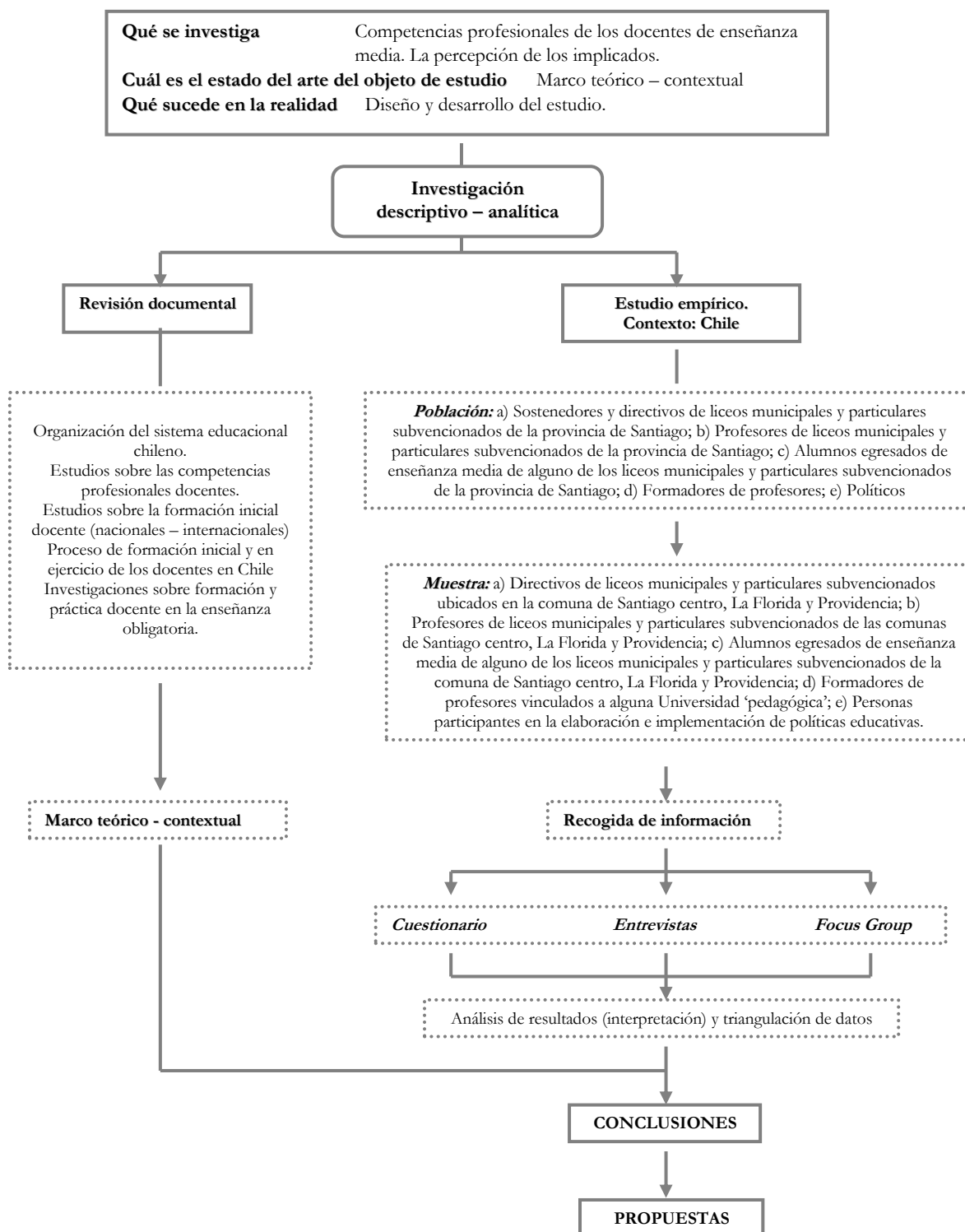
*“el diseño hace referencia, por una parte, a la esencia de la investigación social, la prueba y la aplicación del método científico y, por otra parte, a la esencia del trabajo científico, la validez... El fin del diseño, como el de la investigación en general, es lograr la máxima validez posible, es decir, la correspondencia más ajustada de los resultados del estudio con la realidad.”*

Ahora bien, para procurar la validez del proceso de investigación, el mismo Sierra (2001: 126) propone cuidar los siguientes aspectos:

- Tomar las medidas necesarias y disponer las cosas de tal modo que los resultados de la investigación sean válidos y no estén viciados o adulterados por la intervención de factores extraños a la investigación.
- Comprobar, una vez realizada la investigación, el grado de exactitud con el que los resultados obtenidos representan a la realidad a la que se refieren.

En el esquema N° 4 presentamos gráficamente el diseño de la investigación que proyectamos. A este respecto, cabe señalar que en éste aparece esquemáticamente lo realizado hasta el momento, es decir, la revisión documental y el paso siguiente correspondiente al estudio de campo.

*Esquema N° 4*  
*Diseño de la investigación.*



### **6.1. Tipo de investigación.**

La investigación que proyectamos pretende adentrarse en las competencias que actualmente se están requiriendo de los profesores que ejercen su labor profesional en los liceos científico – humanistas en el contexto chileno, tal como queda consignado en el objetivo general de la investigación.

Para alcanzar este objetivo general, hemos dado un primer paso al desarrollar, en el marco teórico – contextual, un acercamiento respecto de los conocimientos, habilidades y actitudes que consideramos ‘imprescindibles’ para el ejercicio profesional de la docencia, considerando las funciones que les son confiadas, en los liceos del país.

Ahora bien, una vez dado este paso, nosotros nos aproximamos al proceso que se desarrolla en los liceos científico – humanistas de la región metropolitana. Por medio de esto buscamos:

- Conocer las competencias que, a juicio de los participantes en la investigación, se están requiriendo para un mejor servicio educativo en la enseñanza media.
- Analizar la manera en que los participantes en el proceso de investigación perciben la formación inicial docente en relación a las exigencias que plantea el nuevo contexto socio – cultural.
- Examinar el modo en que los profesores de enseñanza media organizan el proceso de enseñanza para favorecer el aprendizaje de los alumnos.
- Indagar la manera en que los profesores de enseñanza media se relacionan para trabajar conjuntamente en el proceso de enseñanza – aprendizaje de sus alumnos.
- Analizar los procesos de formación continua – personal y colectiva – que se encuentran desarrollando los profesores de enseñanza media en sus liceos.

La particularidad de esta investigación es que pretendemos adentrarnos en el tema de las competencias profesionales de los docentes de enseñanza media, a partir de las percepciones de los implicados: docentes directivos, docentes que realizan su trabajo profesional en medio de los alumnos, estudiantes que están o han egresado de la enseñanza media, todas las personas anteriores participantes y/o pertenecientes a alguno de los liceos científico humanistas de las comunas consideradas en la investigación, formadores de profesores de enseñanza media, personas que desde el ámbito político han participado en la elaboración e implementación de políticas educativas.

Respecto de este tema que nos ocupa, nos parecen oportunas las palabras del entonces ministro de educación, Sergio Bitar (2003: 24), quien en su momento planteaba:



*“la obligatoriedad de la educación media nos habla de una institucionalidad educacional robusta, capaz de asegurar en plazos razonables el derecho de todos a un ‘quantum’ necesario de aprendizaje escolar”.*

El entonces ministro continúa diciendo:

*“Sin embargo, si los doce años de escolaridad obligatoria son un acierto político que puede enorgullecer al país, los resultados de las pruebas SIMCE y de las recientes mediciones internacionales son inquietantes”.*<sup>64</sup>

A partir de lo anterior, pensamos que esta investigación puede ser un buen aporte porque justamente pretende indagar desde el enfoque de las competencias profesionales, lo que actualmente se estaría requiriendo – por parte de los diversos agentes implicados en el proceso educativo – de los docentes que intervienen directamente con los alumnos de este nivel de la enseñanza. Ahora bien, el acercamiento que realizaremos tiene como base, la consideración de funciones que los docentes están llamados a asumir en el ejercicio de su profesión, a saber estas son: las funciones didácticas (planificación, puesta en práctica o desarrollo de lo planificado en el contexto de aula, evaluación); la función tutorial; la función de vinculación con el medio social; la función de la formación permanente y de la innovación.

Asumiendo los objetivos – general y específicos – que nos hemos planteado, nos parece que la investigación que proyectamos cabe en lo que plantea Kerlinger (1979: 116) al referirse a la investigación ‘no experimental o ex post – facto’ afirma que *“es cualquier investigación en la que resulta imposible manipular variables o asignar aleatoriamente a los sujetos o las condiciones”*, y más específicamente en lo que Hernández et al (2008: 210) reconocen como de tipo ‘descriptivo’, puesto que su *“procedimiento consiste en medir en un grupo de personas u objetos una o generalmente, más variables y proporcionar su descripción”*.

Además, nosotros agregamos ‘analítica’ porque a partir de la información recogida, de los diversos agentes implicados en el proceso educativo, pretendemos indagar en los alcances que podría tener en el sistema educativo chileno comenzar a plantearse el ejercicio profesional de los docentes de enseñanza media desde un enfoque basado en competencias.

*Por tanto, la investigación que proyectamos se caracteriza por ser: no experimental (ex post facto); descriptivo – analítica.*

---

<sup>64</sup> Profundizando en este punto, Bitar (2003: 26) sostiene que *“la reforma educacional debe ahora pasar a una nueva etapa: corregir las insuficiencias y mejorar los resultados. Tiene que enfrentar con mayor eficacia los problemas de calidad de los aprendizajes y, al mismo tiempo, responder a nuevos retos que han aparecido vertiginosamente con el cambio de siglo”*.

## **6.2. Contexto de la investigación.**

Como hemos sostenido desde el planteamiento de las preguntas de investigación la presente investigación se llevó a cabo en un contexto bien definido: el chileno y específicamente en el ámbito del ejercicio profesional de los profesores de enseñanza media.

Sin embargo, en ese contexto, es necesario establecer en qué tipo de centros educativos, por cuanto, como hemos planteado en el primer capítulo del marco teórico – contextual, considerando su dependencia administrativa, existen tres tipos de liceos que muestran diferencias significativas entre sí: los municipales, los particulares subvencionados y los particulares pagados.

En esta investigación, por el mismo objeto de estudio pretendemos acercarnos a dos tipos de centros educativos, por cuanto, entre ambos acogen aproximadamente a un 93 % de la población escolar, nos referimos a los liceos científico – humanistas: municipales y los particulares subvencionados.

## **6.3. Población y muestra.**

Sierra (2001: 174) afirma que una vez definido el problema a investigar, formuladas las hipótesis o los objetivos, determinadas las dimensiones e indicadores de las variables y determinar el campo de la investigación, es preciso dar un paso más antes de iniciar el trabajo de campo, la recogida de datos mediante la aplicación de los métodos elegidos.

Este nuevo paso consiste en decidir si las unidades objetos de estudio van a ser todas las que forman el universo o únicamente se va a extender la indagación a una parte representativa o muestra de aquellas.

### *6.3.1. Población.*

Hopkins et al (1997: 392) nos indica que la población:

[es] *“el conjunto de todos los miembros, elementos, observaciones o valores que se ajustan a una serie de especificaciones”.*

Concretamente, como nuestra investigación busca conocer las percepciones de los docentes respecto de las competencias profesionales que hoy se demanda a los que ejercen específicamente en la enseñanza media, la población estará compuesta por aquellos que intervienen directamente en este proceso, es decir:

- a) Sostenedores y/o directivos de liceos científico – humanistas municipales y particulares subvencionados ubicados en la región metropolitana.
  
- b) Docentes de enseñanza media que ejercen profesionalmente en liceos científico – humanistas, municipales y particulares subvencionados, ubicados en la región metropolitana.

- c) Personas que participan como formadores en el proceso de formación inicial docente.
- d) Personas que han participado en el proceso de elaboración y puesta en práctica de las políticas educativas.
- e) Estudiantes que culminan o han culminado su proceso de formación obligatoria en alguno de los liceos científico – humanistas, municipales y particulares subvencionados, ubicados en la región metropolitana.

Para hacernos una imagen de la ‘oferta’ de liceos científico – humanistas que existen en la región metropolitana, nos parece importante dar a conocer por medio del recuadro Nº 24 los datos que a este respecto nos proporciona el Ministerio de Educación.

*Cuadro Nº 24  
Liceos científico – humanista según comunas en que se ubican*

COMUNA	Nº LICEOS MUNICIPALES	Nº LICEOS SUBVENCIONADOS	Nº LICEOS PARTICULARES
Cerrillos	---	2	1
Cerro Navia	---	---	---
Conchalí	3	4	---
El Bosque	2	8	---
Estación Central	1	6	1
Huechuraba	1	---	2
Independencia	4	7	1
La Cisterna	2	14	---
<b>LA FLORIDA</b>	<b>5</b>	<b>45</b>	<b>9</b>
La Granja	---	4	---
La Pintana	2	6	---
La Reina	2	4	18
Las Condes	3	6	46
Lo Barnechea	3	4	11
Lo Espejo	2	2	---
Lo Prado	1	1	---
Macul	1	5	2
Maipú	3	33	7
Nuñoa	4	6	22
Pedro Aguirre Cerda	2	2	---
Peñalolén	1	5	7
<b>PROVIDENCIA</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>23</b>
Pudahuel	3	2	2
Quilicura	1	11	1
Quinta Normal	---	2	1
Recoleta	4	9	2
Renca	---	6	---
San Joaquín	---	3	---
San Miguel	3	12	2
San Ramón	1	2	---
<b>SANTIAGO CENTRO</b>	<b>11</b>	<b>27</b>	<b>12</b>
Vitacura	3	3	16
<b>TOTAL LICEOS</b>	<b>71</b>	<b>248</b>	<b>186</b>

*Cuadro elaborado a partir de los datos entregados por el MINEDUC (infoescuela.cl)*

### 6.3.2. Muestra.

Sierra (2001: 174) afirma que una muestra:

*es “una parte representativa de un conjunto, población o universo, cuyas características debe reproducir en pequeño lo más exactamente posible”.*

Hernández et al (2008: 240 – 268) plantea que las muestras se pueden categorizar en dos grandes ramas:

- Las ‘no probalísticas’: en donde la elección de las personas informantes, pertenecientes a una población determinada, no depende de la probabilidad, sino de causas relacionadas con las características de la investigación o de quien construye la muestra. Aquí el procedimiento no es mecánico, ni con base en fórmulas de probabilidad, sino que depende del proceso de toma de decisiones de una persona o de un grupo de personas que realizan una investigación.
- Las ‘probabilísticas’: en donde todos los elementos de la población tienen la misma probabilidad de ser elegidos<sup>65</sup> y se obtienen definiendo las características de la población y el tamaño de la muestra, y por medio de una selección aleatoria o mecánica de las unidades de análisis.

En este tipo de muestra es posible reconocer: las simples, las estratificadas, las sistemáticas y por racimos. Específicamente, la estratificación aumenta la precisión de la muestra e implica el uso deliberado de submuestras para cada estrato o categoría que sea relevante en la población. Realizar muestras por racimos o conglomerados implica diferenciar entre la unidad de análisis y la unidad muestral. En este tipo de muestras hay una selección en dos etapas, ambas con procedimientos probabilísticos: en la primera se seleccionan los racimos (escuelas, salas de clases; mientras que en la segunda y dentro de los racimos seleccionados, a los participantes que van a ser medidos).

Ahora bien, de acuerdo con los objetivos de la investigación, la muestra contemplada es conocida con el nombre de ‘no probabilística’ o ‘dirigida’. Concretamente, la elección de la muestra de la investigación estuvo supeditada a los siguientes criterios:

- a) Respecto de los Sostenedores y/o directivos de los liceos científicos – humanitas municipales y particulares subvencionados, establecimos contacto con aquellos que desempeñan esta función en alguna de las comunas seleccionadas para esta investigación: Santiago Centro, La Florida y Providencia. Esta elección se debe a que éstas son las comunas donde existe un mayor número de liceos municipales.

Concretamente, en el recuadro N° 25 damos cuenta del número de entrevistados y de las comunas en las cuales se desempeñan profesionalmente. Conviene precisar que uno de los directivos entrevistados pertenece a una comuna distinta a las seleccionadas para esta investigación.

---

<sup>65</sup> Los procedimientos de selección pueden ser los siguientes: tómbola; cuadro de números aleatorios o el uso de subprogramas de números aleatorios del programa computacional Stats; selección sistemática.

Cuadro N° 25

*Directivos entrevistados considerando la comuna en que ejercen*

<i>Comuna</i>	<i>Directivos Previstos</i>	<i>Directivos definitivos</i>	<i>% de participación.</i>
<i>Santiago centro</i>	7	6	85,7 %
<i>La Florida</i>	1	---	0 %
<i>Providencia</i>	3	2	66,66 %
<i>Otra (Huechuraba)</i>	1	1	100 %
<i>Total</i>	12	10	63,09 %

- b) Respecto de los formadores de profesores y de quienes han trabajado directamente en la elaboración de las políticas públicas sobre educación; aquí buscamos entrar en contacto con académicos, formadores de profesores de enseñanza media; con personas que han participado en la gestión educativa desde el Ministerio de Educación o de alguna de las instituciones ligadas a éste.

Específicamente, en el recuadro N° 26 damos cuenta de las características y el número de personas previstas para la entrevistada y las definitivamente entrevistadas.

Cuadro N° 26

*Formadores de profesores y políticos entrevistados*

	<i>Entrevistados previstos</i>	<i>Entrevistados definitivos</i>	<i>% de participación.</i>
<i>Formadores de profesores</i>	3	3	100 %
<i>Participantes en la elaboración de políticas sobre educación</i>	5	3	60 %
<i>Total</i>	8	6	75 %

- c) Respecto de los docentes de liceos de enseñanza media, científico – humanista, buscamos entrar en contacto con aquellos que desarrollan su labor docente en alguno de los liceos municipales o particulares subvencionados ubicados en alguna de las tres comunas seleccionadas de la provincia de Santiago.

En el recuadro N° 27 damos a conocer: en la primera columna el número total de liceos municipales; en la segunda columna, el número de liceos donde los directivos aceptaron colaborar en este proceso de investigación; en la tercera columna, el número de liceos en donde efectivamente se aplicaron las encuestas; en la cuarta columna, el número total de encuestas entregadas por comuna; en la quinta columna, el número de encuestas respondidas y recepcionadas por el investigador; y, en la última columna el porcentaje de profesores participantes por comuna.

Cuadro N° 27

*Liceos científico humanistas municipales de las comunas seleccionadas para esta investigación.*

<i>COMUNA</i>	<i>Total Liceos Municipales</i>	<i>Liceos participantes Previstos</i>	<i>Liceos participantes Definitivos</i>	<i>Total Profesores previstos</i>	<i>Profesores participantes. definitivos</i>	<i>% de participac</i>
Santiago centro	11	6	4	110	62	56,36 %
La Florida	5	3	2	45	26	57,77 %
Providencia	5	3	1	30	13	43,33 %
<b>TOTAL</b>	<b>21</b>	<b>12</b>	<b>7</b>	<b>185</b>	<b>101</b>	<b>54,59 %</b>

En el recuadro N° 28 damos a conocer el proceso seguido en los liceos particulares subvencionados ubicados en las comunas de Santiago Centro, Providencia y La Florida.

Cuadro N° 28

*Liceos científico humanistas particulares subvencionados, de las comunas seleccionadas para investigación.*

<i>COMUNA</i>	<i>Total Liceos Subvencionados</i>	<i>Liceos participantes Previstos</i>	<i>Liceos participantes Definitivos</i>	<i>Total Profesores previstos</i>	<i>Profesores participantes. definitivos</i>	<i>% de participac</i>
Santiago centro	27	4	4	112	82	73,21 %
La Florida	45	3	2	60	23	38,33 %
Providencia	6	4	3	84	24	28,57 %
<b>TOTAL</b>	<b>78</b>	<b>11</b>	<b>9</b>	<b>256</b>	<b>129</b>	<b>50,39 %</b>

- d) Respecto de los estudiantes: buscamos entrar en contacto con aquellos que estaban terminando o habían estudiado en alguno de los liceos científico – humanista, municipales o particulares subvencionados, de las comunas de Santiago Centro, Providencia y La Florida.

En el recuadro N° 29 damos a conocer: en la primera columna, las características generales de los estudiantes que participaron en alguno de los tres focus group realizados; en la segunda columna, los estudiantes convocados a participar; en la tercera columna, los estudiantes que efectivamente participaron; en la cuarta columna, el porcentaje de estudiantes que participó de cada uno de los focus group.

*Cuadro N° 29*  
*Estudiantes participantes en los Focus Group*

<i>Focus group</i>	<i>Estudiantes Previstos</i>	<i>Estudiantes definitivos</i>	<i>% de participación</i>
Recién egresados del liceo	10	10	100 %
Egresados hace 1 – 4 años del liceo	10	5	50 %
Egresados hace 1 – 4 años del liceo	15	11	73,33 %
Total	35	26	74,28 %

#### **6.4. Instrumentos para la recogida de información.**

Una vez seleccionado el diseño de investigación apropiado y la muestra adecuada de acuerdo al problema de estudio y los objetivos de la investigación, la siguiente etapa consistió en recolectar los datos pertinentes a partir de las variables involucradas en la investigación.

Hernández et al (2008: 274) indica que recolectar los datos implica tres actividades estrechamente vinculadas entre sí:

- Seleccionar un instrumento de medición de los disponibles para el estudio del comportamiento o desarrollar uno que se adecue a los objetivos de la investigación. Una cuestión que resulta necesaria de observar es que este instrumento debe ser válido y confiable, de lo contrario no podríamos basarnos en sus resultados.
- Aplicar ese instrumento de medición. Es decir, obtener las observaciones y mediciones de las variables que son de interés de acuerdo con los objetivos de la investigación.
- Preparar las mediciones obtenidas para el proceso de análisis.

Ahora bien, nos parece oportuno aclarar que nosotros entendemos que la medición es el proceso que permite vincular los conceptos abstractos con indicadores empíricos; en concreto, la vinculación del concepto de competencia – técnica, metodológica, social y personal – con la percepción de los diversos agentes implicados en el proceso de enseñanza – aprendizaje (sostenedores y/o directivos de liceos municipales o particulares subvencionados; docentes de enseñanza media; alumnos que culminan su proceso de enseñanza media obligatoria, en alguno de los liceos o colegios municipales o particulares subvencionados seleccionados).

#### **6.4.1. Requisitos de los instrumento para la recogida de información.**

Hernández (1998: 277 – 285) afirma que toda medición o instrumento de recolección de los datos debe reunir dos requisitos esenciales: confiabilidad y validez.

- *La confiabilidad* de un instrumento de medición se refiere al grado en que su aplicación repetida al mismo sujeto u objeto produce resultados iguales.

Ahora bien, existen diversos procedimientos para calcular la confiabilidad de un instrumento de medición. Todos utilizan fórmulas que producen coeficientes de confiabilidad. Estos coeficientes pueden oscilar entre 'cero' y 'uno'. Donde un coeficiente 'cero' significa nula confiabilidad y 'uno' representa un máximo de confiabilidad. Por tanto, cuanto más se acerque al coeficiente 'cero' nos indicará que hay mayor error en la medición.

Los procedimientos más utilizados para determinar la confiabilidad mediante un coeficiente son: medida de estabilidad<sup>66</sup>; método de formas alternativas o paralelas<sup>67</sup>; métodos de mitades partidas<sup>68</sup>; coeficiente alfa de Cronbach<sup>69</sup>; coeficiente KR – 20<sup>70</sup>.

- *La validez*, en general, se refiere al grado en que un instrumento realmente mide la variable que pretende medir. Bisquerra (1989: 91) plantea que la mayoría de los autores se refieren a la validez de los instrumentos, coincidiendo en señalar diversos tipos de validez, con unos procedimientos adecuados para estimarlas en cada caso. Las principales son:
  - *Validez de constructo*: refleja los principios de una teoría válida sobre el tópico que se pretende medir. Cuanto mejor se comprende el constructo que se pretende medir, mejor se podrán construir las pruebas adecuadas.
  - *Validez de contenido*: determina el grado en que los ítems son una muestra representativa de todo el contenido a medir.
  - *Validez de criterio*: correlación entre el test y otras pruebas que se suponen miden lo mismo.

---

<sup>66</sup> En este procedimiento un mismo instrumento de medición es aplicado dos o más veces a un mismo grupo de personas, después de cierto período. Si la correlación entre los resultados de las diferentes aplicaciones es altamente positiva (cercana a 'uno'), el instrumento se considera confiable.

<sup>67</sup> En este procedimiento no se administra el mismo instrumento de medición, sino dos o más versiones equivalentes a éste (contenidos, instrucciones, duración...). Las versiones son administradas a un mismo grupo de personas dentro de un tiempo relativamente corto. El instrumento es confiable si la correlación entre los resultados de ambas administraciones es significativamente positiva.

<sup>68</sup> Este procedimiento requiere sólo una aplicación de la medición. Específicamente, el conjunto total de ítems es dividido en dos mitades y las puntuaciones o resultados de ambas son comparados. Si el instrumento es confiable, las puntuaciones de ambas mitades han de estar fuertemente correlacionadas.

<sup>69</sup> Este procedimiento requiere una sola administración del instrumento de medición y produce valores que oscilan entre 'cero' y 'uno'. Su ventaja reside en que se aplica la medición e inmediatamente se calcula el coeficiente.

<sup>70</sup> Este procedimiento tiene una interpretación similar a la del coeficiente alfa de Cronbach.



#### **6.4.2. Procedimiento para construir un instrumento.**

La construcción de instrumentos propios es una tarea compleja y laboriosa que comporta diferentes fases. Las que de acuerdo con Tejada (1997: 99) son las siguientes:

- Establecer los indicadores a partir de las variables de estudio.
- Formulación de los ítems en relación con los diferentes indicadores.
- Selección de un número determinado de ítems que permitan realizar un barrido del objeto de estudio que configuren la prueba piloto.
- Aplicación de la prueba piloto.
- Análisis y establecimiento de la validez y confiabilidad inicial.
- Reajuste de la prueba inicial (eliminación y sustitución de ítems).
- Nueva aplicación ajustada.
- Revisión de la validez y confiabilidad.
- Prueba definitiva.
- Instrumento de medida definitiva.

Una de las cuestiones fundamentales para construir los instrumentos es pensar en cada una de las categorías – variables – contempladas en la investigación, sus dimensiones y en los indicadores e ítems para cada dimensión. En los cuadros que siguen damos a conocer cada una estas competencias mencionadas, a saber: técnicas (recuadro N° 30), metodológicas (recuadro N° 31), sociales (recuadro N° 32) y personales (recuadro N° 33), con sus correspondientes dimensiones e indicadores.

##### *a) Competencia técnica.*

Implica que el profesor posee los conocimientos que le permiten transformar el contenido de la disciplina que enseña en unidades de significados comprensibles para un grupo diverso de estudiantes. En el recuadro N° 30 mostramos un cuadro resumen de esta competencia.

**Cuadro Nº 30**  
**Dimensiones e indicadores contemplados en la Competencia Técnica**

CONSTRUCTO	CATEGORÍA	DIMENSIÓN	INDICADOR	En el ejercicio docente se manifiesta en:				Se obtiene información por medio de:				
				FD	FT	FV	FC	CU	EN	FG		
<i>Competencia profesional de los docentes de enseñanza media.</i>	<i>Competencia técnica</i>	<i>Los saberes relacionados con el quehacer pedagógico</i>	Posee los conocimientos de la disciplina que enseña.	XX	XX	XX		XX	XX	XX		
			Reconoce la importancia de los factores socio – culturales en el proceso de aprendizaje de sus alumnos.	XX	XX			XX	XX	XX		
			Cuenta con los recursos que le permiten adaptar los contenidos a las necesidades de los alumnos.	XX	XX		XX			XX	XX	XX
		<i>Gestión de dispositivos de diferenciación</i>	Sabe enfrentar la heterogeneidad en un mismo grupo curso.	XX	XX					XX	XX	
			Desarrolla un proceso dirigido a motivar el aprendizaje de los alumnos.	XX	XX		XX			XX	XX	XX
			Reflexiona sobre sus propias prácticas, dejando abierta la posibilidad de reinvertir los resultados de su reflexión en la acción.	XX			XX	XX		XX	XX	
			Demuestra una actitud crítica hacia los saberes enseñados.	XX	XX	XX	XX			XX	XX	XX

*FD: Función didáctica (P: planificación; A: aplicación; E: evaluación) – FT: Función Tutorial – FV: Función vinculación con el medio – FC: Función formación continua – CU: cuestionario – EN: entrevista – FG: Focus group.*

**b) Competencia metodológica.**

Implica que el profesor sabe aplicar los conocimientos a su situación laboral concreta utilizando procedimientos adecuados a las tareas, a solucionar problemas de forma autónoma y a transferir con ingenio las experiencias adquiridas a situaciones nuevas. En el recuadro Nº 31 mostramos un cuadro resumen de esta competencia.

**Cuadro Nº 31**  
**Dimensiones e indicadores contemplados en la Competencia Metodológica**

<b>CONSTRUC TO</b>	<b>CATEGOR ÍA</b>	<b>DIMENSIÓN</b>	<b>INDICADOR</b>	<i>En la formación y ejercicio docente se manifiesta en:</i> <b>FD FT FV FP</b>	<i>Se obtiene información por medio de:</i> <b>CU EN FG</b>
<b>Competencia profesional del docente de enseñanza media</b>	<b>Competencia metodológica</b>	<b>Vinculación del saber con la realidad del alumno.</b>	<i>Vincula permanentemente en el proceso formativo la teoría con la práctica.</i>	<b>XX XX XX</b>	<b>XX XX XX</b>
			<i>Es conciente de las diversas formas de aprendizaje utilizadas por los alumnos.</i>	<b>XX XX XX</b>	<b>XX XX</b>
			<i>Implementa estrategias que favorecen la participación individual y colectiva de los alumnos en el proceso de enseñanza – aprendizaje.</i>	<b>XX XX</b>	<b>XX XX</b>
			<i>Valora y utiliza las TIC como un medio para favorecer el proceso formativo tanto de los alumnos como el propio.</i>	<b>XX XX XX</b>	<b>XX XX XX</b>
		<b>Implementación de un proceso reflexivo en la acción educativa.</b>	<i>Transforma la clase en un espacio propicio para interrogar y debatir, donde cada alumno puede expresar sus ideas, respetando la de los demás.</i>	<b>XX XX XX</b>	<b>XX XX</b>
			<i>Busca alternativas frente a las dificultades que experimentan los alumnos en su proceso de aprendizaje.</i>	<b>XX XX XX</b>	<b>XX XX XX</b>
			<i>Construye y/o emplea herramientas que permiten evaluar la progresión de los aprendizajes por parte de los alumnos.</i>	<b>XX XX</b>	<b>XX XX XX</b>

*FD: Función didáctica (P: planificación; A: aplicación; E: evaluación) – FT: Función Tutorial – FV: Función vinculación con el medio – FC: Función formación continua – CU: cuestionario – EN: entrevista – FG: Focus group.*

**c) Competencia social.**

Implica que el profesor está atento a las nuevas exigencias del contexto, dispuesto al diálogo, al entendimiento y la cooperación con los demás integrantes de la comunidad escolar, demostrando un comportamiento orientado hacia el grupo. En el recuadro Nº 32 mostramos un cuadro resumen de esta competencia.

**Cuadro Nº 32**  
**Dimensiones e indicadores contemplados en la Competencia Social**

<b>CONSTRU CTO</b>	<b>CATEGO RÍA</b>	<b>DIMENSIÓN</b>	<b>INDICADOR</b>	<b>En la formación y ejercicio docente se manifiesta en: FD FT FV FP</b>	<b>Se obtiene información por medio de: CU EN FG</b>
<b>Competencia profesional del docente de enseñanza media.</b>	<b>Competencia social</b>	<b>Disposición para comprender y trabajar junto a otros.</b>	<i>Colabora con los órganos de gestión escolar respectivos en la definición de las orientaciones del proceso de formación obligatoria.</i>	XX XX	XX XX
			<i>Considera la importancia del trabajo colaborativo entre los profesores</i>	XX XX	XX XX XX
		<b>Opción por un proceso orientado hacia el aprendizaje de los alumnos.</b>	<i>Comprende que el aprendizaje está condicionado por el conjunto de las habilidades que poseen y/o adquieren los alumnos.</i>	XX XX XX	XX XX
			<i>Reconoce que cada uno de sus alumnos ha de estar preparado para dirigir y regular su propio proceso de aprendizaje.</i>	XX XX	XX XX
			<i>Establece un diálogo continuo entre los diversos agentes implicados en el proceso formación obligatoria de niños, preadolescentes y adolescentes.</i>	XX XX	XX XX XX
			<i>Es consciente de las dificultades que pueden experimentar los alumnos durante su proceso de aprendizaje</i>	XX XX XX	XX XX

d) **Competencia personal.**

Implica que el profesor manifiesta una conciencia profesional, es decir, que actúa responsablemente, asumiendo el compromiso con cada uno de los alumnos que les son confiados, dentro del marco de su misión de acompañamiento profesional. En el recuadro Nº 33 mostramos un cuadro resumen de esta competencia.

**Cuadro Nº 33**  
*Dimensiones e indicadores contemplados en la Competencia Personal*

<b>CONSTRUCTO</b>	<b>CATEGORÍA</b>	<b>DIMENSIÓN</b>	<b>INDICADOR</b>	<i>En la formación y ejercicio docente se manifiesta en:</i> <b>FD FT FV FP</b>	<i>Se obtiene información por medio de:</i> <b>CU EN FG</b>
<i>Competencia profesional del profesor de enseñanza media.</i>	<i>Competencia personal</i>	<i>Ética de la profesión docente.</i>	<i>Asume que los alumnos son personas que están aprendiendo activamente y construyen sus propias interpretaciones.</i>	<b>XX XX</b>	<b>XX XX</b>
			<i>Acepta el desafío de ser 'modelo' de aquello que exige a cada uno de sus alumnos.</i>	<b>XX XX</b>	<b>XX XX XX</b>
			<i>Evita cualquier forma de discriminación hacia los alumnos.</i>	<b>XX XX</b>	<b>XX XX</b>
		<i>Responsabilidad en el ejercicio de la profesión.</i>	<i>Asume y enfrenta los posibles 'fracasos' de sus alumnos como un desafío que integra dentro de su proceso de formación continua.</i>	<b>XX XX XX</b>	<b>XX XX</b>
			<i>Acompaña a los alumnos que egresan en su proyección hacia los estudios superiores o inserción laboral.</i>	<b>XX XX XX XX</b>	<b>XX XX XX</b>
			<i>Elabora un proyecto personal y colectivo de formación continua.</i>	<b>XX XX XX XX</b>	<b>XX XX</b>

#### **6.4.3. Respeto de los instrumentos contemplados en la investigación.**

Considerando los objetivos que perseguimos con esta investigación, entendemos que los instrumentos más adecuados para la recogida de información eran los siguientes: el cuestionario, la entrevista y el focus group, por cuanto nos permitirían obtener información de los principales actores del proceso que se desarrolla en los liceos científico – humanistas: los responsables de la gestión de los centros escolares, los profesores, los formadores de profesores, las personas responsables de la elaboración e implementos de las políticas educativas y los alumnos que están o han finalizado el proceso de enseñanza media obligatoria.

##### **6.4.3.1. Cuestionario.**

Rodríguez et al (1999) sostienen que el cuestionario es una técnica de recogida de información que supone un interrogatorio en el que las preguntas establecidas de antemano se plantean siempre en el mismo orden y se formulan con los mismos términos. Esta técnica se realiza sobre la base de un formulario previamente preparado y estrictamente normalizado.

Es por ello que, esta modalidad de procedimiento de encuesta permite abordar los problemas desde una óptica exploratoria, no en profundidad. Aunque existe una amplia variedad de cuestionarios, en general, por medio de ellos se persigue sondear opiniones y, no tratar cuestiones que exijan una profunda reflexión de parte de los entrevistados.

De acuerdo a los objetivos de esta investigación, nosotros por medio del cuestionario pretendemos sondear la opinión de los docentes de los liceos científico – humanistas de las comunas seleccionadas para esta investigación.

*De la redacción de las preguntas del cuestionario.*

Alvira (2004: 27) plantea que en la redacción de las preguntas del cuestionario es necesario considerar algunos requerimientos básicos:

- No plantear preguntas dobles, es decir, que plantean dos o más cuestiones a la vez. Si son necesarias deben dividirse en dos preguntas.
- Evitar las preguntas sesgadas, es decir, las que invitan a dar una respuesta en una dirección determinada.
- Utilizar un lenguaje natural, coloquial, propio de la población estudiada, sin palabras técnicas, ni palabras cargadas de valor.
- El nivel de abstracción del vocabulario debe ser adecuado a la población y las preguntas lo más concretas y específicas posibles.
- Las preguntas deben ser sencillas, breves y comprensibles para la generalidad de la población.
- Las preguntas deben contextualizarse o redactarse con una introducción a las mismas para evitar problemas de comprensión.
- Las preguntas deben tener validez aparente.

*Del borrador del cuestionario.*

Una vez formuladas las preguntas, el mismo Alvira (2004: 29) afirma que éstas deben ser ordenadas para llegar a un borrador de cuestionario. El ideal, en lo que respecta al orden de los temas y preguntas en un cuestionario, es lograr que éste fluya de un modo natural entrelazándose éstos y éstas como si se tratara de una conversación. El mismo autor reconoce que ésta es una tarea nada fácil, por ello plantea algunos criterios o recomendaciones:

- Conviene comenzar con preguntas fáciles de responder y comprender que en principio inviten al encuestado a continuar en la relación de facilitador de información.
- Las preguntas deben agruparse por temas. El paso de un bloque temático a otro deberá contextualizarse con un texto que sirva para dicho cambio.
- Dentro de los bloques temáticos las preguntas deben ordenarse de lo general a lo específico y de las más sencillas a las más difíciles.
- Las preguntas abiertas, si las hubiera, no deben colocarse al principio del cuestionario pero pueden servir en cada bloque temático para aclarar respuestas y recoger información en los propios términos del entrevistado. A veces pueden servir para motivar.

*De la validación del cuestionario.*

Para validar el cuestionario es preciso someterlo al juicio crítico de jueces expertos ya sea porque están familiarizados con el tema de estudio o bien tienen los conocimientos y experiencia en procesos de investigación en donde han utilizado este tipo de instrumentos de recolección de información. Además, es importante someterlo al juicio de personas que están trabajando: en la formación inicial de los docentes de enseñanza media o en la gestión de algún centro escolar en el contexto chileno.

En nuestro caso, validamos el cuestionario por medio el juicio que realizaron jueces expertos de la UAB; por académicos que están participando en la formación inicial – continua de los docentes de enseñanza media y por profesionales que se encuentren gestionando algún centro escolar.

Sierra (2001: 319) afirma que esta validación y/o juicio de expertos se puede dividir en dos partes: una sintética y otra específica.

Respecto de la primera – la sintética – se analizará:

- La adecuación de las preguntas o ítems del cuestionario a la finalidad u objetivo de la investigación.
- La estructura y disposición equilibrada y armónica de sus partes o viceversa.
- Se verá si no falta ninguna parte o conjunto de preguntas esenciales a los objetivos que se persiguen con el cuestionario.
- Se examinará si es más extenso de lo debido y si algunas preguntas son reiterativas o superfluas.

Respecto de la segunda – la específica – se analizará cada ítem por separado indicando el carácter de la pregunta, su tipo, su función en el cuestionario y si su formulación se ajusta a los criterios mencionados anteriormente (de la redacción de las preguntas del cuestionario).

Específicamente, para facilitar la validación del cuestionario elaborado para este estudio, elaboramos una parrilla en donde se pidió a los jueces – expertos de la UAB y profesionales que participan en el proceso de formación inicial y/o continua de los docentes de enseñanza media y profesores que participan en la gestión de algún centro escolar – que evaluaran:

- La univocidad del lenguaje empleado, es decir, si consideran que la pregunta es clara en su formulación y no se presta a más de una interpretación. Frente a este punto, los jueces están invitados a responder: si / no (la respuesta ‘si’ corresponde a la confirmación de la univocidad de cada una de las preguntas en cuestión; la respuesta ‘no’ confirma exactamente lo contrario)

- La pertinencia de la pregunta en relación con los objetivos planteados en el cuestionario. Al igual que en la pregunta anterior, los jueces están invitados a responder: si / no (la respuesta 'si' corresponde a la confirmación de la pertinencia de cada una de las preguntas en cuestión; la respuesta 'no' confirma exactamente lo contrario)
- La importancia, en la que se pide a los jueces una valoración de cada de los ítems del cuestionario en relación con el tema objeto de estudio: las competencias profesionales de los docentes de enseñanza media. Frente a esta pregunta los jueces están invitados a valorar de 1 a 5 (siendo 1 la menor importancia y 5 la máxima importancia) cada uno de los ítems.
- En la parrilla elaborada para la evaluación se reserva un espacio para que los jueces tengan la posibilidad de anotar posibles sugerencias respecto del cuestionario.<sup>71</sup>

Una vez recogida la valoración de los jueces procedimos a analizar sus respuestas con el propósito de verificar las preguntas que resultan más 'potentes' de acuerdo con los objetivos de la investigación así como las que podrían ser excluidas por 'carecer' de importancia o bien porque se ha detectado una redundancia en ciertos aspectos considerados en el mismo. En definitiva, este juicio crítico nos permitió ajustar el cuestionario y proceder a su redacción final para la posterior aplicación que se realizó a una muestra de la población considerada en el estudio.

#### *De la confiabilidad del cuestionario.*

Una vez realizada una prueba – aplicación – del cuestionario a una muestra similar a la del estudio, se procederá a determinar la confiabilidad de este instrumento mediante el coeficiente 'alfa de Cronbach' que como decíamos con anterioridad su principal ventaja es que requiere solo una administración.

Específicamente, nosotros aplicamos este instrumento a una muestra de profesores y alumnos de dos liceos científico – humanistas, ubicados en una de las comunas de la provincia de Santiago, no contemplados como parte de la muestra de esta investigación, estas son las comunas de: Macul y Recoleta<sup>72</sup>.

A este respecto, Cohen y Manion (2002: 213 – 214) ofrecen algunas indicaciones generales que nos serán de utilidad al momento de interpretar los coeficientes de

---

<sup>71</sup> En el Anexo N° 3 se encuentra una copia del cuestionario elaborado asumiendo las cuatro competencias que hemos adoptado en esta investigación: técnica, metodológica, social y personal. En el Anexo N° 4 se encuentra la parrilla que utilizamos para el proceso de validación del cuestionario elaborado, el que se entregó a los jueces expertos. En el anexo N° 5 se encuentra la validación del cuestionarios realizado a partir de la evaluación de los jueces expertos y jueces que participan en el proceso de formación docente o en la gestión de algún liceo.

<sup>72</sup> En el anexo N° 6 se encuentra el proceso de obtención de la confiabilidad del cuestionario.



correlación, teniendo en consideración que éstas se han establecido sobre la base de correlaciones en que están implicadas cien personas o más.

En general, estos autores sostienen que:

- Correlaciones entre 0,20 – 0,35: muestran sólo una ligera relación entre variables, aunque puedan ser significativas estadísticamente. Una correlación de 0,20 muestra que solamente el 4% de la varianza es común a las dos medias. Mientras que las correlaciones a este nivel puedan tener un significado limitado en investigación exploratoria de relaciones, no son de valor alguno tanto en estudios de predicción individuales como de grupo.
- Correlaciones entre 0,35 – 0,65: son estadísticamente significativas más allá del nivel del 1%. Cuando las correlaciones están alrededor del 0,40 puede hacerse una predicción de grupo rudimentaria. Cohen y Manion – citando a Borg – sostienen que las correlaciones dentro de estos parámetros pueden, en algunos casos, ofrecer predicciones individuales que son correctas dentro de un margen de error aceptable.
- Correlaciones entre 0,65 – 0,85: permiten realizar unas predicciones de grupo bastante más precisas para la mayoría de los objetivos. Cercano al 0,85 se pueden hacer predicciones individuales y de grupo con bastante precisión.
- Correlaciones sobre 0,85: indican una íntima relación entre las dos variables correlacionadas. Una correlación de 0,85 indica que la medida usada para la predicción tiene una varianza aproximada del 72% en común con el funcionamiento que se está prediciendo.

#### 6.4.3.2. *Entrevista.*

Rodríguez et al (1999) sostienen que la entrevista es una técnica en la que una persona (entrevistador y/o investigador) solicita la información a otra persona (entrevistado y/o informante) o de un grupo de personas (focus group), para obtener datos sobre un problema determinado. Por tanto, como consecuencia lógica presupone la presencia al menos de dos personas y la posibilidad de la interacción verbal.

Ahora bien, teniendo en consideración los diversos tipos de entrevistas expuestos por Flick (2004: 89 – 109) – focalizada, semiestandarizada, centrada en el problema, de expertos, etnográfica – nos parece, de acuerdo a los objetivos de esta investigación, que la más apropiada sería la semiestandarizada. En efecto, a partir de los planteamientos del autor, este tipo de entrevista – al contemplar una guía para su realización (considerando las áreas de interés) – nos permitiría reconstruir el contenido de la teoría subjetiva de los entrevistados y, en este proceso poder captar las ‘claves’ a partir de las cuales se nos permita descubrir la forma y el por qué de las opciones que los docentes van asumiendo en el ejercicio de la profesión entre los alumnos de enseñanza media.

*Elementos de la entrevista semiestandarizada.*

Flick (2004: 96) sostiene que durante las entrevistas, el contenido de la teoría subjetiva se reconstruye. En efecto, este tipo de entrevista se inicia introduciendo una pregunta abierta y se finaliza con una pregunta de confrontación.

- Las preguntas abiertas se pueden responder a partir del conocimiento que el entrevistado tiene inmediatamente a mano.
- Las preguntas guiadas por la teoría, dirigidas por hipótesis u objetivos de investigación, se orientan a partir de la teoría (publicaciones científicas sobre el asunto) o de los presupuestos teóricos del investigador. Este tipo de preguntas tienen por objetivo hacer más explícito el conocimiento implícito del entrevistado.
- Las preguntas de confrontación, éstas responden a las teorías y relaciones que el entrevistado ha presentado hasta ese momento, para reexaminar críticamente esas nociones a la luz de opciones competidoras.

*Etapas técnicas del análisis de contenido.*

A partir de autores como Bardin (1996: 93); L'Écuyer (1990: 71); Landry (1998: 335), se pueden identificar al menos cuatro etapas técnicas generales del análisis de contenido:

1. *El análisis previo o la lectura de documentos:* se trata de leer atentamente y varias veces los documentos a estudiar. Esta lectura repetida permitirá una indispensable familiarización del investigador con el contenido, con los diferentes temas posibles.

Siguiendo a L'Écuyer (1990) podemos afirmar que este análisis previo, consiste en recoger el material a analizar, organizarlo y proceder a varias lecturas del mismo. Estas últimas apuntan a que el investigador pueda adquirir una visión de conjunto de todo el material recogido, de tal manera que logre familiarizarse con sus diferentes particularidades, descubrir el tipo de unidades de información a retener para una clasificación posterior y la manera de desglosarlas en enunciados específicos.

2. *La preparación del material:* una vez que el investigador se ha familiarizado con los documentos, éstos deben ser desglosados en unidades de significación, que son luego clasificadas en categorías bien definidas. Se agruparán en estas categorías las unidades de información que se han extraído de los documentos. En esta etapa es preciso determinar, si es que cabe, la unidad de cuantificación. Ahora bien, esta unidad puede ser: un tema, una palabra, un concepto, una frase, una idea o una frecuencia de aparición de palabras o de frases.

La unidad de registro es utilizada para permitir contar los elementos del contenido. En ciertos casos, se tratará de una palabra o de un tema (grupo de palabras, de frases, teniendo un significado intelectual o afectivo único). En una misma categoría pueden entrar varios temas, cada uno teniendo una frecuencia diferente.

De manera general, la etapa de análisis previo apunta a tres objetivos: la selección de los documentos para someter al análisis; la formulación de las hipótesis y los objetivos; y, la determinación de indicadores sobre los cuales se apoyará la interpretación final.

En cuanto a la unidad de enumeración, se trata de una unidad de medida que permite diferenciar los elementos seleccionados en cada categoría. De esta forma, en un discurso, en lugar de limitarse a contar el número de veces que aparecen por ejemplo ciertas palabras o ciertos temas, se notará los tiempos que el orador consagra a cada uno de ellos. El empleo de esta unidad supone que es posible y útil cuantificar el análisis de los resultados; y no necesariamente está presente en todos los tipos de análisis.

Esta etapa se subdivide a su vez, en tres momentos que son:

- *La constitución del corpus:* que corresponde a un conjunto de textos, de documentos, privados o publicados que son reunidos para los fines del estudio.
- *Transcripción:* Una vez que se han seleccionado los documentos, o las entrevistas realizadas, se debe transcribir el material para darse una herramienta de análisis claro, completo y lo más significativo posible. En el caso de una entrevista, es la transcripción, lo más exacta posible, del contenido real del intercambio. Es importante en esta etapa consignar, a la vez, tanto el contenido como el contexto, es decir, una transcripción lo más holística posible.
- *La elección de un método de análisis:* actualmente existen diversos medios para realizar este proceso, entre otros: el método tradicional o la utilización de algún programa de análisis de contenido.

El método tradicional consiste en desglosar el contenido y agruparlo en temas, luego en categorías o subcategorías; otros utilizan programas de tratamiento de textos para efectuar las operaciones de desglose, collage, reunificación y de esta manera constituir los archivos de análisis temático.

3. *La selección de la unidad de análisis:* la unidad de análisis dice relación con el espacio y el tiempo en los cuales se retendrá la recurrencia de los elementos de investigación. Se puede tratar del número de apariciones por página o por texto, por párrafo o por línea, por unidad de tiempo, por ejemplo: en un discurso.

Landry (1998: 348) sostiene que las unidades de análisis se definen habitualmente según uno u otro de los siguientes métodos:

- De manera inductiva, a partir de las similitudes de sentido del material de análisis.
- De manera deductiva, derivándolas de una teoría existente.

- Siguiendo una fórmula mixta en donde una parte de las categorías es derivada de una teoría mientras que la otra parte es inducida en el curso del análisis.

Por otro lado, la determinación de las reglas de enumeración remite a la manera de contar las palabras, las frases, los temas, etc. Como plantea Landry (1998: 351), todas estas precisiones deben permitir la elaboración de una guía de codificación que permita *“determinar de manera válida y fiable todas las observaciones que responden a la definición de la unidad de análisis escogida y responder de manera válida y fiable a las preguntas planteadas a cada una de las observaciones.”*

Así mismo, la cuestión de la codificación de las unidades de análisis, es central en los procesos de análisis de contenido por varias razones, especialmente de orden teórico. En efecto, la codificación plantea el problema del sentido. Por ejemplo, codificar las palabras en función de su frecuencia de aparición en el texto puede constituir una operación neutra; pero implícitamente se asocian un cierto número de hipótesis a la frecuencia y se postula que estas palabras tienen un sentido particular que le habría dado su autor.

El código del investigador depende entonces de las preguntas que éste quiera plantear, y es indispensable que estas preguntas hayan sido suficientemente precisas en la formulación de la investigación para que el filtro de lectura pueda ser pertinente. La descripción del contenido de un mensaje ganará de esta manera en rigor lo que ella pierde en riqueza. Es sin duda el precio a pagar en la perspectiva de un análisis metódico, en oposición a un análisis más clínico o intuitivo. En resumen, la construcción de un código de análisis obedece a dos tipos de exigencias provenientes respectivamente: del campo de referencia impuesto por la investigación, o bien, del grado de generalidad que nos proponemos lograr en la descripción del contenido.

Pinto y Grawitz (1967: 476 – 477) recuerdan que las categorías deben provenir de dos fuentes principales: *“del documento mismo y de un cierto conocimiento general del campo de donde provienen”*. Estos autores subrayan además cuatro situaciones a vencer en su formación:

- Imponer un esquema muy rígido a priori, que no permita abarcar la complejidad del contenido.
- Elaborar este esquema de manera superficial, para no clasificar sino los elementos manifiestos de la comunicación sin tocar el contenido más o menos latente.
- Escoger las categorías más detalladas y más numerosas, lo que tiene por efecto reproducir el texto casi entero bajo el pretexto de no perder nada;

- Tomar categorías muy burdas que no permiten distinguir suficientemente entre ellas los elementos a los cuales reagrupan.

Los mismos autores, Pinto y Grawitz (1967: 463) señalan que todo análisis se sitúa entre dos polos:

*“adoptar las categorías de manera fina, dando cuenta de la realidad, reproduciéndola muy de cerca; en una lista de temas donde cada uno tendrá sólo una frecuencia débil, o reagrupar los datos en un número limitado de categorías, pero sacrificando una información, esencial, que se perderá en el resultado final.”*

Como señalan Pinto y Grawitz (1967: 474), en materia de categorización, dos situaciones extremas pueden presentarse. En un primer caso:

*“se busca verificar una o varias hipótesis; las categorías han sido entonces previstas y es entonces una verdadera pregunta que se le plantea al material en función de lo que se busca (actividad deductiva)”. En un segundo caso, “se trata de contar los elementos sin hipótesis preestablecidas... se busca entonces simplemente establecer un especie de inventario de diversas opiniones expresadas o los argumentos utilizados (actividad inductiva).”*

4. *La explotación de los resultados.* Si las diferentes operaciones del análisis previo han sido cuidadosamente cumplidas, la fase de análisis propiamente dicha no es más que la administración sistemática de las decisiones tomadas. Esta fase consiste esencialmente en operaciones de codificación; en efecto, tratar el material es codificarlo. La codificación corresponde a un tratamiento de los datos brutos del texto. Transformación que, por desglose, agregación o numeración permite llegar a una representación del contenido, o de su expresión, susceptible de aclarar al analista sobre las características del texto.

En efecto, todo análisis de contenido, supone la descomposición del material tratado en elementos de análisis: a su vez, estos elementos deben ser clasificados en categorías. Un análisis de contenido, dice Berelson (1952), vale lo que valen las categorías. Su determinación es por lo tanto más delicada cuando el número y la forma de las categorías pueden ser variables según los objetivos de la investigación y las hipótesis de trabajo.

L'Écuyer (1990) plantea que la explotación del material es una etapa de reorganización del material con el objetivo de reagrupados en categorías o temas más amplios bajo un título genérico bajo el cual se agrupan todos los enunciados que tengan un mismo sentido. Ahora bien, según este autor esta etapa de categorización puede ser abordada según tres modelos:

- Uno abierto, es decir, no cuenta con categorías preestablecidas, por tanto, las categorías son inducidas de los textos analizados.
- Uno cerrado, es decir, las categorías están predeterminadas por un investigador desde el comienzo, por una teoría de la cual se quiere revisar las predicciones.

- Uno mixto, es decir, en donde una parte de las categorías preexiste desde el comienzo y, el investigador deja lugar a la posibilidad que cierto número de hipótesis sean inducidas en el curso del análisis.

#### *Confiabilidad y validez de un análisis de contenido*

El análisis de contenido, a excepción de las aproximaciones fundadas únicamente sobre el uso del computador, debe contar con las fuerzas y las debilidades del juicio humano. También debe vigilar la confiabilidad de los mismos investigadores: si son varios para un análisis, su juicio debe ser uniforme frente a los mismos datos a categorizar. De otra parte, cada investigador debe demostrar la constancia en sus propios juicios.

La validez muestra sobre todo la pertinencia de las categorías y las unidades escogidas en relación tanto al documento como a los objetivos de la investigación; ningún esquema de análisis tiene validez en sí mismo, el principal criterio para evaluar la validez de un modelo de análisis, según Landry (1998: 347), es el de la “*coherencia interna del modelo obtenida bajo el entendido que todos los elementos del corpus deben encontrar un lugar en el esquema*”, es siempre la exigencia de exhaustividad la que prevalece.

Para garantizar la confiabilidad y validez del análisis, algunos autores, entre ellos: como Bardin (1996: 122) y Landry (1998: 354) plantean algunos criterios que serían fundamentales en este proceso:

- *La exhaustividad*: implica que una vez determinados los documentos a analizar (entrevistas, focus group, editoriales de un diario...), se deben considerar todos los elementos. Es decir, la exhaustividad supone que las categorías establecidas permiten clasificar el conjunto del material recogido.
- *La representatividad*: implica que se puede garantizar cuando el material se presta para efectuar el análisis sobre la muestra. El muestreo es riguroso si el constituye una parte representativa de todos los datos iniciales.
- *La homogeneidad*: implica que los documentos elegidos deben ser homogéneos, es decir escogidos en función de criterios precisos y no presentar mucha singularidad en relación a estos criterios. Por ejemplo, las entrevistas efectuadas sobre un tema dado deben referir todas a este tema y haber sido obtenidas por técnicas idénticas frente a individuos comparables. La homogeneidad está asociada a la clasificación del material, que como lo subraya Bardin (1996) debe hacerse según un mismo principio de clasificación.
- *La pertinencia*: implica que los documentos escogidos deben corresponder al objetivo del análisis. Una categoría es pertinente cuando ella hace posible el estudio del material obtenido ante las preguntas y el marco de análisis seleccionados.

- *La univocidad*: implica que una categoría tiene el mismo sentido – significado para todos los investigadores.

#### 6.4.3.3. *Focus group*.

Gutiérrez (2008: 15 – 16) sostiene que distintos son los términos y especificaciones que se han utilizado para referirse a un mismo tipo de grupo que se aplica a la investigación social, entre ellos, el término ‘focus group’ es el más utilizado y conocido en el ámbito anglosajón, mientras que el término ‘grupo de discusión’ es más comúnmente utilizado en el contexto español.

Siguiendo las especificaciones de Morgan y Krueger, Gutiérrez (2008: 16) plantea que el focus group es en cierta forma el resultado de una táctica en la manera de aplicar la entrevista individual, la cual consistió primero en poner el acento en la simplificación de la pregunta grupal para posteriormente ponerlo en la interacción que entablan los componentes del grupo, facilitando así la aplicación de la entrevista y sobre todo su utilidad empírica para obtener gran información en un reducido espacio de tiempo y economía de esfuerzo. La tendencia, por tanto, ha sido de una creciente apertura hacia lo grupal, especialmente haciendo la entrevista mucho menos directiva y más natural de lo que en un principio lo era su antecedente directo: la entrevista individual estructurada.

A partir de los planteamientos de Ricoeur, Gutierrez (2008: 36) sostiene que las técnicas cualitativas se caractericen por los dos rasgos generales que se describen a continuación:

- En primer lugar, estas técnicas desbordan y superan todo procedimiento mecánico que constriñe y sistematiza la labor investigadora. Su empleo presupone el descarte definitivo de protocolos o de automatismos que son puestos en funcionamiento al margen de las situaciones o circunstancias que van surgiendo a lo largo de la observación.
- En segundo lugar, las técnicas cualitativas no privilegian ni subordinan aspecto o elemento alguno del discurso generado, lo que significa que el discurso debe ser provocado y obtenido por medios que permitan un determinado tipo de escucha consistente en validar las conjeturas del investigador a la vez que fomenta la libertad de los sujetos observados.

En definitiva, se trata de no avanzar por delante del discurrir discursivo, aceptando en lo posible no ver más allá de lo que se va viendo y desgranando a lo largo de la conversación. Circunstancia que permite además prestar una mayor atención a la literalidad de lo manifestado, dando la oportunidad de obtener un producto discursivo abierto a todos los sentidos y/o recorridos, lo que finalmente redundará en un preciosismo no exento de rigor y utilidad práctica, puesto que ello permite al investigador desprenderse de las redes previas de significación que siempre tienden a un excesivo reduccionismo y simplificación por influencia y apremio relacionados con los objetivos de la investigación e idiosincrasia del investigador.

#### *Intervención del moderador.*

El 'focus group' se define por representar una situación discursiva grupal controlada por un investigador – moderador para los objetivos de una investigación. El control que ejerce el moderador tiene el propósito de articular lo que pasa dentro del grupo con lo que pasa fuera, es decir, en la investigación y la realidad social objeto de estudio. Su objetivo, por tanto, es doble por el interés que supone articular dos tareas concretas:

- Crear una situación grupal artificial donde los integrantes se manifiesten y hablen libremente de la manera más natural y espontánea posible.
- Mantener al grupo en una situación de trabajo e interés particular que se deriva del tema investigado y de los objetivos de la investigación.

En principio ambas tareas son contrapuestas y divergentes entre sí. Mientras que por un lado, paradójicamente, el moderador trata de provocar al grupo para que comparta libremente, sin las imposiciones o ataduras que harían que sus opiniones y/o intereses se vieran sofocados o desviados; por otra parte, también le pide que se mantenga en el preciso y restringido ámbito de los objetivos de la investigación, es decir, que se concentre en hablar únicamente sobre lo que conviene a la investigación.

Conviene tener en consideración que este tipo de intervención está enraizada en distintas prácticas metodológicas que se inscriben a su vez en diferentes disciplinas y teorías, algunas de ellas muy distantes y opuestas entre sí, pero conectadas todas ellas por un aspecto común que es la importancia de las relaciones de comunicación para la investigación social.

#### *Fases en la dinámica del focus group.*

Según Van Dijk (1983: 277 – 279), en toda conversación se reproduce una estructura básica que se ordena secuencialmente en las siguientes fases: apertura, orientación, objetivo, conclusión y fin. Cada fase trabaja para provocar la conversación y hacerla avanzar hasta su completo desarrollo. En la apertura se trata de establecer el contacto comunicativo para que la conversación sea posible, en la orientación se desarrolla y potencia el interés por participar en la conversación, mientras en el objetivo se conversa sobre los temas concretos, que posteriormente son concluidos y cerrados dando fin a la conversación.

De acuerdo con Gutiérrez (2008: 52), podemos afirmar que de manera similar a la ofrecida por Van Dijk, en el focus group<sup>73</sup> las fases anteriores se pueden sintetizar en al menos cuatro tipos de tareas que se extienden durante el tiempo que dura todo el ejercicio conversacional. En concreto:

- La tarea de presentar e iniciar el grupo: éste es un momento decisivo porque marca lo que serán los posteriores. En efecto, una adecuada presentación del

---

<sup>73</sup> En el anexo N° 9 se encuentra un ejemplo de transcripción de uno de los focus group realizados en el marco de esta investigación.



grupo es un primer y decisivo paso sobre el cual se asientan sin riesgos un segundo, un tercer y un cuarto paso.

En esta fase de presentación se deben asumir las siguientes tareas: adecuación de la sala e instrumentos de registro; presentación de la persona y/u organismo investigador; identificación de los roles a desempeñar; elaboración de la demanda de trabajo; presentación de los aparatos de registros; presentación del tema de discusión.

- Crear la situación grupal que consolida el grupo: esta es la segunda fase en la dinámica de esta técnica de recogida de información. En esta fase es necesario cuidar la realización de las siguientes tareas: afianzamiento de la situación grupal; posicionamiento inicial del grupo frente al tema de la investigación; primeras elaboraciones discursivas.
- Conducir el grupo por los temas u objetivos marcados para la investigación: ésta es la tercera fase de esta técnica, en la que es preciso considerar las siguientes tareas: introducción de los objetivos de la investigación; presentación de estímulos para su evaluación si los hubiera; profundización en los objetivos de la investigación; reelaboraciones.
- Cierre o punto final de la reunión o encuentro: esta es la cuarta fase y final de esta técnica en la que es necesario asumir las siguientes tareas: recapitulación de lo dicho; preguntas específicas, aclaraciones, interpretaciones...; requerimientos complementarios... nuevos contactos...; despedidas y gratificaciones.

Como ésta es una técnica que se reconoce dentro de la metodología de la entrevista, para adentrarnos en todos los aspectos relacionados con la validez y confiabilidad del focus group, debemos remitirnos a los que mencionamos al referirnos a la técnica de la entrevista.

#### *6.4.4. Incidencias en el proceso de recogida de información.*

##### *6.4.4.1. Al recoger información por medio del cuestionario.*

En general, tuvimos una buena acogida de parte de los jefes de la unidad técnico pedagógica de los liceos municipales de la comuna de Santiago. Aunque no tuvimos acceso para entrar en contacto con los profesores de enseñanza media, éste se pudo realizar a través del jefe de la unidad técnico – pedagógica a quienes dimos a conocer el objetivo de los cuestionarios, los que dejamos en sus manos y en un espacio de tiempo acordado pasamos a recoger. Respecto de los liceos particulares subvencionados tuvimos una excelente acogida y un porcentaje elevado de devolución de cuestionarios entregados.

En la comuna de Providencia obtuvimos una respuesta favorable sólo en un liceo municipal, los demás estaban viviendo tensiones internas que a juicio de los jefes de la unidad técnico – pedagógica no hacían viable la aplicación del cuestionario. Respecto de los liceos particulares subvencionados tuvimos una acogida sólo parcial, porque si bien mostraron buena disposición en la práctica la respuesta fue más bien baja.

En la comuna de La Florida tuvimos una muy buena acogida en dos liceos municipales, en uno de los cuales nos dieron la posibilidad de encontrarnos con los profesores (mostrar el objetivo de la investigación, responder algunas dudas... después de lo cual los profesores respondieron sin mayores problemas el cuestionario), mientras que en el otro nos colaboró con mucho interés la jefe de la unidad técnico – pedagógica; en un tercer liceo municipal se excusaron de entregar el cuestionario a los profesores debido a problemas que estaban enfrentando en ese momento con los alumnos. Respecto de los liceos particulares subvencionados, en uno de ellos los directivos presentaron sus ‘aprehensiones’ con la distribución del cuestionario, aunque después de un encuentro accedieron a ello.

#### *6.4.4.2. Al concertar y realizar entrevistas.*

##### *a) De los directivos de liceos municipales y particulares subvencionados.*

Una vez concertadas las entrevistas de tres directivos de liceos municipales, con quienes habíamos llegado a un acuerdo, todos se excusaron aludiendo problemas de tiempo, cuestión por la cual después de insistir en al menos tres oportunidades desistimos de seguir pidiendo el encuentro. Sin embargo, continuamos buscando y logramos la aceptación de un directivo de un liceo del sector municipal, aunque trabaja en un liceo de una comuna distinta a las contempladas en este estudio.

De siete directivos de liceos particulares subvencionados contactados, con uno de ellos finalmente no llegamos a acordar una fecha de encuentro, por lo cual finalmente pudimos realizar solamente seis entrevistas.

En este momento conviene considerar que en el transcurso de las entrevistas tuvimos la posibilidad de entrar en contacto con dos profesores que habían sido reconocidos por el Ministerio de Educación por su trabajo de aula (una profesora de un liceo municipal y un profesor de un liceo particular subvencionado). Por tanto, las entrevistas realizadas fueron nueve, siete de las cuales a directivos y dos a profesores de aula.

##### *b) De los formadores de futuros profesores.*

Respecto de los formadores de futuros profesores pudimos obtener una respuesta favorable de cuatro de ellos que trabajan en una misma universidad particular formadora de futuros profesores, formadores de otras universidades se excusaron de participar.

c) *De las personas ligadas a la elaboración e implementación de políticas educativas.*

Respecto de las personas ligadas a la elaboración y ejecución de políticas educativas, nos logramos contactar con seis de ellas. Sin embargo, pudimos concretar la entrevista sólo con tres personas. Las otras personas se excusaron aludiendo problemas de agenda.

6.4.4.3. *Al realizar los focus group.*

En el primer focus group desarrollado con los alumnos que estaban terminando la enseñanza media, iniciamos el diálogo y hubo una interrupción que fue producto de los ajustes que fue necesario realizar a los equipos con los que estábamos grabando la sesión. Grabación que en todo caso fue difícil de recuperar por estos problemas técnicos y pudiéndolo hacer, quedó con un volumen bastante reducido.

Con los estudiantes egresados en los últimos cuatro años, realizamos dos focus group, en el primero de ellos, por la hora acordada comenzaron a llegar poco a poco y, por cierto esto fue causa de alguna distracción y de ruidos que posteriormente complicaron, en cierta medida, la audición de las grabaciones. El segundo focus se desarrolló sin mayores dificultades. Ahora bien, las aulas donde se realizaron los dos focus group tenían una muy mala acústica, cuestión que queda reflejada en la grabación de los mismos.

## 7. ANÁLISIS DE RESULTADOS I: RESPECTO DEL CUESTIONARIO.

### 7.1. Caracterización de la muestra

Sierra (2001: 174) afirma que una muestra es “una parte representativa de un conjunto, población o universo, cuyas características debe reproducir en pequeño lo más exactamente posible”.

De acuerdo con los objetivos de la investigación, la muestra contemplada es conocida con el nombre de ‘no probabilística’ de ‘sujetos voluntarios’, porque en la investigación que presentamos nos hemos dirigido hacia los profesores que ejercen profesionalmente docencia en los liceos científico humanistas – municipales y particulares subvencionados – de las siguientes comunas de la región metropolitana: Santiago, Providencia y La Florida. Específicamente, enviamos por medio del jefe de la unidad técnico – pedagógica o coordinador pedagógico de los liceos que accedieron a participar en la investigación un cuestionario que después de un tiempo convenido procedimos a retirar, en este proceso, se produjo una disminución de las encuestas, número de las cuales surge esta muestra que ahora presentamos.

#### 7.1.1. Número de profesores que respondieron la encuesta.

La muestra con la que contamos está compuesta de 230 profesores, de los cuales:

- Uno de ellos – correspondiente al 0,43 % – omitió la respuesta a la pregunta referida al lugar donde realizó sus estudios de formación inicial docente.
- Cinco de ellos – correspondiente al 2,17 % – omitieron la respuesta referida a los años que lleva ejerciendo la profesión docente.
- Diez de ellos – correspondiente al 4,34 % – omitieron la respuesta referida a la especialidad que posee para ejercer la profesión docente en alguno de los liceos contemplados en esta investigación.
- Todos ellos – correspondiente al 100 % – responden a las preguntas referidas a la dependencia del liceo en el cual se desempeñan profesionalmente y la comuna en que se ubica el mismo.

Lo anterior lo podemos observar en los datos que aparecen en el recuadro N° 34:

*Cuadro N° 34  
Caracterización de la muestra*

		<b>Statistics</b>				
		Estudios	Liceo	Ubicación	Años	Especialid
N	Valid	229	230	230	225	220
	Missing	1	0	0	5	10

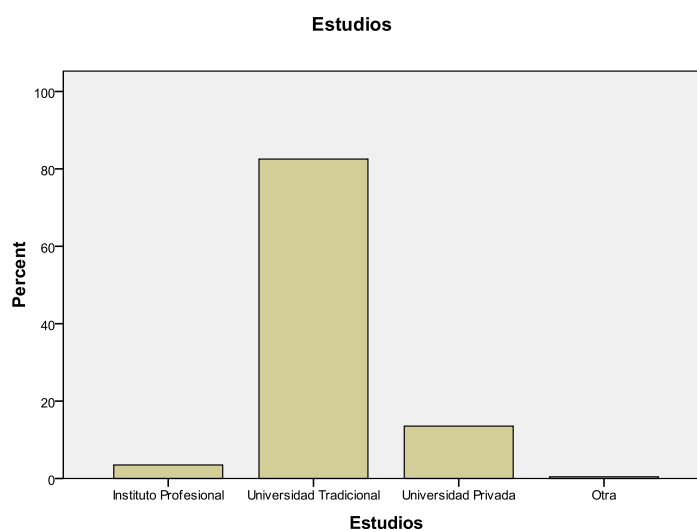
### 7.1.2. Institución donde realizaron sus estudios.

De los 229 profesores que forman parte de la muestra de esta investigación tenemos que:

- Ocho de ellos – correspondiente al 3,5 % – responden que han realizado sus estudios de formación inicial docente en un instituto profesional, uno de los centros de formación superior en el sistema educacional chileno.
- Ciento noventa de ellos – correspondiente al 82,6 % – responden que han realizado sus estudios de formación inicial docente en una de las universidades tradicionales (pertenecientes actualmente a las universidades pertenecientes al consejo de rectores), que son las instituciones de educación superior con más historia en nuestro país.
- Treinta de ellos – correspondiente al 13 % – responden que han realizado sus estudios de formación inicial docente en una universidad privada, instituciones de educación superior que se introdujeron como alternativa a las universidades tradicionales a inicios de los años ochenta.
- Una de las personas encuestadas – correspondiente al 0,4 % – responde que ha realizado sus estudios de formación inicial docente en una institución distinta a las mencionadas anteriormente, sin embargo, no indica el tipo de institución en la que realizó su proceso de formación inicial docente.

Lo anterior lo podemos ver expresado en el gráfico N° 1:

Gráfico N° 1  
Institución donde realizaron sus estudios



### 7.1.3. Dependencia del liceo en donde ejercen los encuestados.

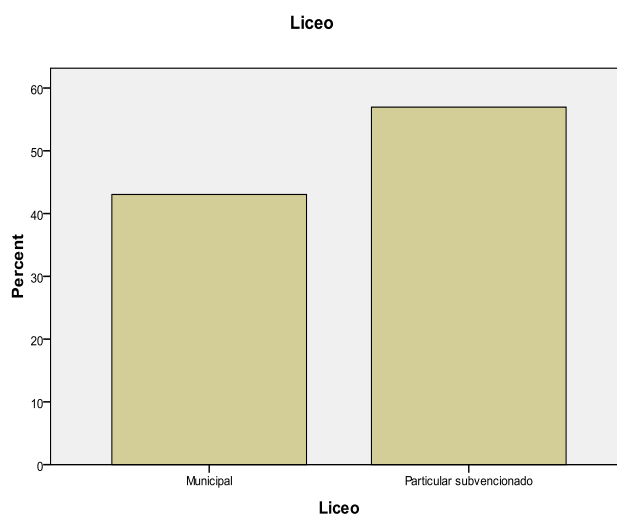
Como hemos planteado en el marco teórico contextual de esta investigación, en Chile existen desde inicios de los años ochenta tres grandes grupos de centros educativos: los municipalizados, los particulares con subvención del Estado y los particulares pagados.

En este contexto, de los 230 profesores que forman parte de la muestra de esta investigación tenemos que:

- El 43,9 % de los profesores que respondieron el cuestionario están ejerciendo profesionalmente en un liceo municipal.
- Mientras que el 56,1 % de los demás profesores lo estaría haciendo en un liceo particular subvencionado.

Lo anterior lo podemos observar en el gráfico N° 2:

Gráfico N° 2  
Dependencia de los liceos en que trabajan los encuestados



### 7.1.4. Comuna donde se ubica el liceo en que trabajan los encuestados.

En nuestra investigación hemos optado por tres comunas de la región metropolitana, por cuanto, en ellas es en donde existe una cantidad considerable de liceos municipalizados.

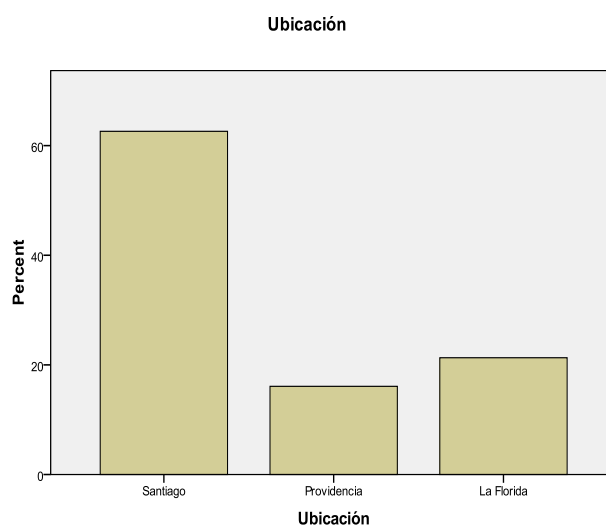
En este contexto de los 230 profesores que forman parte de la muestra de esta investigación tenemos que:

- El 62,6 % de los profesores que participaron respondiendo la encuesta están ejerciendo profesionalmente en uno de los liceos de la comuna de Santiago (tanto municipal como particular subvencionado).

- El 16,1 % estaría ejerciendo profesionalmente en uno de los liceos de la comuna de Providencia (tanto municipal como particular subvencionado).
- El 21,3 % estaría ejerciendo profesionalmente en uno de los liceos de la comuna de La Florida (tanto municipal como particular subvencionado).

Lo anterior lo podemos observar en el gráfico N° 3:

*Gráfico N° 3  
Comuna en que se ubica el liceo en que trabajan los encuestados.*



#### 7.1.5. Años de ejercicio docente de los encuestados.

Respecto de los años de ejercicio docente<sup>74</sup>, observamos que de los 230 profesores que forman parte de la muestra de esta investigación:

- El 8,7 % de los profesores que participaron en la investigación estarían en la primera fase de la carrera profesional docente, llamada fase de exploración.
- El 12,6 % de los profesores estarían en la segunda fase de la carrera profesional docente, llamada fase de estabilización.
- El 29,6 % de los profesores estarían en la tercera fase de la carrera profesional docente, llamada fase de experimentación y/o diversificación.

---

<sup>74</sup> En nuestra investigación hemos optado por la propuesta que realiza Huberman respecto de las fases en la carrera de los enseñantes. A partir de la misma es que surgen cinco fases, que como hemos señalado anteriormente son:

*1ª fase:* exploración, que iría desde el inicio a los tres años de carrera profesional.

*2ª fase:* estabilización, que iría desde los cuatro a los seis años de carrera profesional.

*3ª fase:* experimentación / diversificación que iría desde los siete a los dieciocho años de carrera profesional.

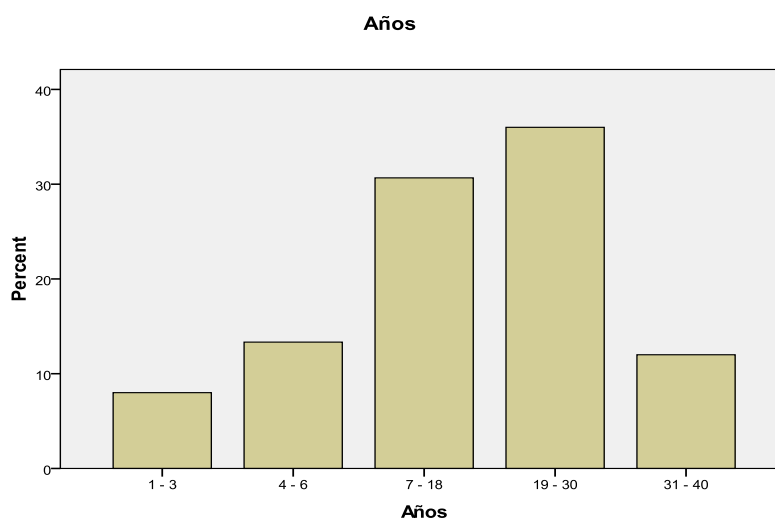
*4ª fase:* replanteamiento, que iría desde los diecinueve a los treinta años de carrera profesional.

*5ª fase:* serenidad y distancia afectiva, que iría desde los treinta y un años a los cuarenta años de carrera profesional.

- El 35,2 % de los profesores estarían en la cuarta fase de la carrera profesional docente, llamada fase de replanteamiento.
- El 11,7 % de profesores estaría en la quinta fase de la carrera profesional docente, llamada fase de serenidad y/o distancia afectiva.

Lo anterior lo podemos observar en el gráfico N° 4:

Gráfico N° 4  
Años de ejercicio docente de los encuestados



#### 7.1.6. Especialidad de los encuestados.

Respecto de la especialidad desde la cual ejercen profesionalmente, tenemos que de los 230 profesores que forman parte de la muestra de esta investigación:

- El 15,2 % corresponde al subsector de lenguaje y comunicación<sup>75</sup>.
- El 4,3 % corresponde al subsector de filosofía.
- El 9,6 % corresponde al subsector de idioma extranjero: inglés.
- El 12,2 % corresponde al subsector de matemáticas.
- El 13,5 % corresponde al subsector de historia.
- El 8,7 % corresponde al subsector de biología.
- El 5,2 % corresponde al subsector de física<sup>76</sup>.
- El 4,3 % corresponde al subsector de química.
- El 7,0 % corresponde al subsector de artes visuales y musicales.
- El 8,3 % corresponde al subsector de educación física.

<sup>75</sup> El subsector de lenguaje y comunicación junto al de matemáticas son los ejes que articulan toda la propuesta curricular vigente en el país. A su vez, son los subsectores “medidos” en las pruebas SIMCE aplicadas en segundo año medio y, son los dos subsectores considerados fundamentales en el proceso de postulación a la educación superior, proceso que se realiza por medio de la Prueba de Selección Universitaria.

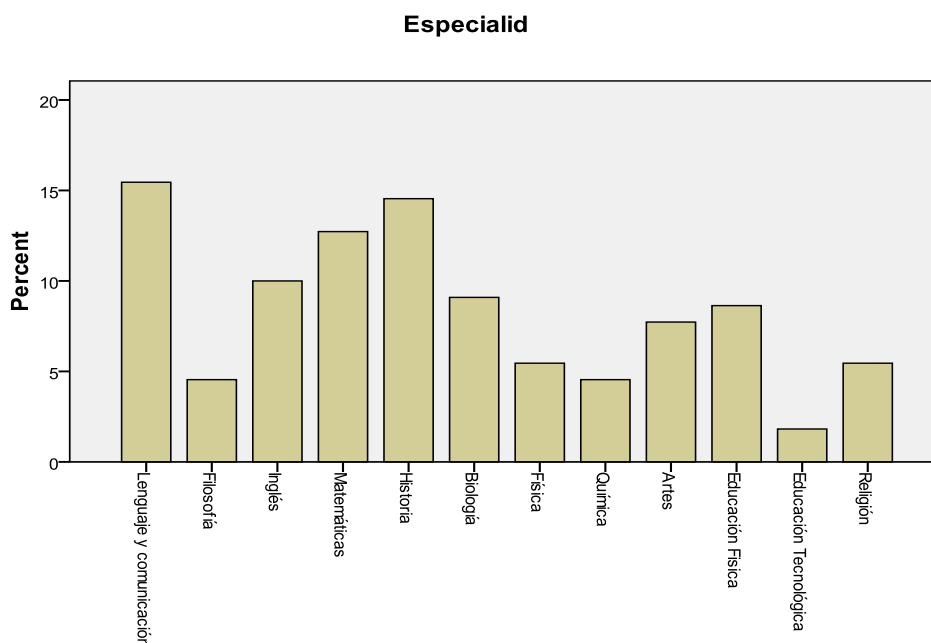
<sup>76</sup> De acuerdo a la propuesta curricular vigente en el país, los liceos tienen la obligación de ofrecer en el sector de ciencias los tres subsectores que la componen, es decir, biología, física y química en primer y segundo año medio. Mientras que tienen la posibilidad de ofrecer los sub - sectores de física y química o bien optar por uno de ellos como parte de la formación general de los alumnos de tercero y cuarto año medio.



- El 2,2 % corresponde al subsector de educación tecnológica.<sup>77</sup>
- El 5,2 % corresponde al subsector de religión<sup>78</sup>,

Lo anterior lo podemos observar en los datos que aparecen en el gráfico N° 5:

Gráfico N° 5  
Especialidad de los encuestados



## 7.2. Aportaciones desde el cuestionario (percepción real).

Considerando que el promedio equilibra las diferencias de magnitudes entre los valores de la distribución resultante de las respuestas de todos los encuestados en cada uno de los ítems planteados y, que la desviación estándar nos dice cuánto tienden a alejarse los puntajes de este promedio, nos parece oportuno realizar el análisis cuantitativo a partir de estos dos datos que pueden ser de gran utilidad para el desarrollo de esta investigación.

A partir de lo anterior, es que manteniendo la estructura del cuestionario y de sus categorías, analizaremos los datos más relevantes a partir de los valores antes señalados, es decir, los promedios y las desviaciones estándar.

<sup>77</sup> De acuerdo a la propuesta curricular vigente en el país, este subsector se ofrece en primer y segundo año de enseñanza media solamente.

<sup>78</sup> De acuerdo a la propuesta curricular vigente en el país, este subsector se ofrece a todos los alumnos de enseñanza media, siendo una opción de los alumnos y sus padres asumirlo en sus dos vertientes: cristiana católica o protestante.

### 7.2.1. Competencia técnica.

Respecto de esta competencia saltan a la vista inmediatamente tres ítems, específicamente los asignados con los números 3, 8 y 17, por cuanto son los ítems que en promedio obtienen los promedios más bajos, inferiores a 75% de aceptación (3.75), precisamente los promedios van desde 3.59, 3,68 y 3.73 respectivamente e cada uno de los ítems. Específicamente, estos planteaban a los encuestados:

- Ítem 3: Planifica su intervención pedagógica desde una perspectiva multidisciplinaria
- Ítem 8: Ha reflexionado críticamente los objetivos fundamentales verticales y transversales de la enseñanza media.
- Ítem 17: Analiza las demandas que provienen del contexto socio – cultural al ámbito de la educación

Ahora bien, si observamos la desviación estándar vemos que todas ellas muestran valores bastante elevados (1.018, 1069 y 1.029), lo cual nos indica que en las respuestas a esas preguntas fue donde más dispersión se produjo entre los encuestados.

En el recuadro N° 35 se presenta la situación de los demás ítems correspondiente a esta categoría, en ellas podemos observar que los promedios de las respuestas obtenidas en los ítems fluctúan entre un 3.75 (que refleja es que el 75 % de los encuestados mostraba su aceptación frente a esta afirmación) y un 4.40 (aceptación que en este caso asciende hasta el 88%).

*Cuadro N° 35*  
*Promedio, percepción real, competencia técnica*

Descriptive Statistics			
	N	Mean	Std. Deviation
Disciplina	230	4,40	,721
Actualizac	225	4,16	,907
Planifica	228	3,59	1,018
Aprendizaj	229	3,83	,876
Dificultad	228	3,90	,872
Estrateg	230	4,01	,920
Informac	230	3,96	,863
Reflexion	228	3,68	1,062
Dispositiv	229	3,75	,871
Métodos	230	3,87	,952
Incluye	220	3,86	,878
Capacidad	225	4,03	,970
Herramien	229	3,79	,961
Acoge	230	4,08	,986
Demandas	229	4,02	,917
Cambios	229	3,99	,891
Proviene	229	3,73	1,029
Valid N (listwise)	203		

Los ítems con mayor promedio son:

- Ítem 1: Domina la disciplina que enseña.  
Con un promedio de 4,40 correspondiente al 88% de aprobación y una desviación estándar de .721
- Ítem 2: Esta al día en la disciplina que enseña.  
Con un 4.16 (correspondiente al 83,2 % de aprobación) y una desviación estándar de .907

En síntesis, lo que nos muestra el cuadro N° 35 es que los profesores encuestados, desde la realidad del liceo en que se desempeñan laboralmente, consideran que las principales herramientas para desempeñarse en su quehacer profesional son el dominio y la actualización de aquello que enseñan, mientras que los principales desafíos estarían en los temas de: planificación interdisciplinaria para la intervención en el aula; reflexionar críticamente los objetivos fundamentales y transversales de la enseñanza media que rigen el sistema educacional para ese nivel de enseñanza; analizar las demandas que provienen del contexto socio – cultural al ámbito de la educación. Por tanto, podríamos intuir que los profesores entienden su quehacer profesional centrados en la disciplina y de espaldas a los demás colegas junto a los cuales interviene en el proceso formativo de los alumnos que cursan la enseñanza media y a los requerimientos que plantea tanto el ministerio de educación como el contexto en el que se encuentra ubicado su colegio y se desenvuelven sus alumnos.

### 7.2.2. Competencia metodológica.

Respecto de esta competencia saltan a la vista inmediatamente tres ítems, específicamente los asignados con los números 11 y 20, por cuanto son los ítems que en promedio obtienen los promedios más bajos, inferiores a 75% de aceptación (3.75), precisamente los promedios van desde 3.47 (69,4 % de aceptación) y 3.68 (73,6 % de aceptación) respectivamente en cada uno de los ítems. Específicamente, estos planteaban a los encuestados:

- Ítem 11: Incorpora como elemento habitual de trabajo el uso de las TIC (material online, foros, video conferencias...)
  
- Ítem 20: Promueve la práctica de la autoevaluación entre sus alumnos.

Ahora bien, si observamos la desviación estándar vemos que ellas muestran valores bastante elevados (1.087 y 1.121), lo cual nos indica que en las respuestas a esas preguntas fue donde, en principios, más dispersión se produjo entre los encuestados.

En el recuadro N° 36 se presenta la situación de los demás ítems correspondientes a esta categoría, en ellas podemos observar que los promedios de las respuestas obtenidas en estos ítems fluctúan entre un 3.77 (que refleja es que el 75,4 % de los encuestados mostraba su aceptación frente a esta afirmación) y un 4.20 (aceptación que en este caso asciende hasta el 84%).

En el mismo recuadro podremos observar algunos ítems, que si bien alcanzan un porcentaje de aceptación superior al 75 %, sin embargo, la dispersión respecto de la media es bastante considerable, nos referimos específicamente a los ítems que siguen:

- Ítem 3: Percibe a sus alumnos como constructores activos de conocimiento.  
Este ítem obtuvo un promedio de 3.86 que corresponde a un 77,2 % de aceptación, pero con una desviación estándar de 1.032, cuestión que nos grafica la polarización que se produjo frente a esta pregunta planteada a los profesores encuestados.
  
- Ítem 5: Elabora una programación flexible – abierta a posibles adaptaciones.  
Este ítem obtuvo un promedio de 3.96 que corresponde a un 79,2 % de aceptación, pero con una desviación estándar de 1.040, cuestión que nos grafica la polarización que se produjo frente a esta pregunta planteada a los profesores encuestados.
  
- Ítem 10: Ofrece a los alumnos la posibilidad de adquirir los conocimientos y habilidades para sacar el mejor provecho al uso de las TIC.  
Este ítem obtuvo un promedio de 3.77 que corresponde a un 75,4 % de aceptación, pero con una desviación estándar de 1.000, cuestión que nos grafica la polarización que se produjo frente a esta pregunta planteada a los profesores encuestados.

Como podemos observar en los datos mencionados anteriormente, la dispersión que se produjo en las respuestas de los encuestados es bastante considerable, en efecto, estas van desde 1.000 a 1.040.

En el recuadro N° 36 se presenta la situación de los demás ítems correspondientes a esta categoría, en ellas podemos observar que los promedios de las respuestas obtenidas en estos ítems fluctúan entre un 3.77 (que refleja es que el 75.4 % de los encuestados mostraba su aceptación frente a esta afirmación) y un 4.27 (aceptación que en este caso asciende hasta el 85.4 %).

*Cuadro N° 36*  
*Promedio, percepción real, competencia metodológica*

Descriptive Statistics			
	N	Mean	Std. Deviation
Proceso	229	3,97	,824
Relaciones	228	4,09	,863
Construct	227	3,86	1,032
Desafía	226	4,09	,885
Flexible	228	3,96	1,040
Diversas	228	4,27	,783
Implementa	227	3,92	,909
Autonomía	229	3,89	,967
Exige	226	3,83	,985
TIC	223	3,77	1,000
Habitual	222	3,47	1,087
Concretos	225	4,03	,855
Clases	228	4,21	,894
Motiva	229	4,08	,900
Intervenc	229	4,10	,897
Conflictos	228	3,85	,945
Prácticas	228	3,99	,939
Recostrucc	226	3,96	,956
Dialoga	228	4,20	,897
Autoevaluac	228	3,68	1,121
Valid N (listwise)	202		

Ahora bien, los ítems con mayor promedio, en esta categoría, son:

- Ítem 6: Utiliza diversas modalidades de interacción durante el desarrollo del proceso formativo (individual, grupal...).  
Con un promedio de 4.27, correspondiente al 85,4 % de aprobación y una desviación estándar de .783
- Ítem 13: Organiza las clases favoreciendo la participación activa de los alumnos.  
Con un promedio de 4.21, correspondiente al 84,2 % de aprobación y una desviación estándar de .894
- Ítem 19: Dialoga con sus alumnos a partir de sus evaluaciones.

Con un promedio de 4.20, correspondiente al 84,2 % de aprobación y una desviación estándar de .897

En síntesis, lo que nos muestra el cuadro N° 36 es que los profesores encuestados, desde la realidad del liceo en que se desempeñan laboralmente, consideran que las principales herramientas que le permiten un mejor desempeño en su quehacer profesional son: la diversidad de estrategias o modalidades de interacción que utilizan durante el desarrollo del proceso formativo, la organización de las clases favoreciendo la participación activa de los alumnos y, el dialogo con sus alumnos a partir de sus evaluaciones. Por otra parte, los principales desafíos estarían en los temas relacionados con: la incorporación / uso de las TIC como un elemento habitual de trabajo y, el promover la práctica de la autoevaluación entre sus alumnos. Por tanto, podríamos deducir que los profesores entienden el ejercicio de su profesión en una íntima comunicación con sus alumnos, para lo cual perciben que es preciso diversificar las estrategias de interacción, con la salvedad de no conceder fácilmente espacios en los que hasta el momento son ellos los únicos responsables: la evaluación. Por último, intuyo que para los profesores se transforma en un tremendo desafío el ir incorporando las nuevas tecnologías a las prácticas de aula, por cuanto ellos saben de antemano que sus interlocutores, los alumnos, están bastante más adelantados que ellos en esta materia.

### 7.2.3. Competencia social.

Respecto de esta competencia saltan a la vista inmediatamente seis ítems, específicamente los asignados con los números 1, 2, 3, 5, 12, 13, por cuanto son los ítems que en promedio obtienen los promedios más bajos, inferiores a 75% de aceptación (3.75), precisamente los promedios van desde 3.01 (60.2 % de aceptación) a 3.67 (73,4 % de aceptación) en cada uno de los ítems. Específicamente, estos planteaban a los encuestados:

- Ítem 1: Participa en la elaboración de los proyectos – educativo, curricular – del liceo.  
Con un promedio de 3.38, correspondiente al 67,6 % de aprobación y una desviación estándar de 1.152
- Ítem 2: Participa en la implementación de los proyectos – educativo, curricular – elaborados en el liceo.  
Con un promedio de 3.48, correspondiente al 69,6 % de aprobación y una desviación estándar de 1.091
- Ítem 3: Participa en la evaluación de los proyectos – educativo, curricular – implementados en el liceo.  
Con un promedio de 3.31, correspondiente al 66,2 % de aprobación y una desviación estándar de 1.126
- Ítem 5: Desarrolla estrategias que ayudan a enfrentar posibles conflictos durante el trabajo en equipo.

Con un promedio de 3.67, correspondiente al 73,4 % de aprobación y una desviación estándar de .963

- Ítem 12: Dispone de espacio (tiempo, lugar) para el encuentro con los alumnos que lo requieren.

Con un promedio de 3.01, correspondiente al 60,2 % de aprobación y una desviación estándar de 1.240

- Ítem 13: Cultiva una comunicación fluida con los padres de sus alumnos.

Con un promedio de 3.45, correspondiente al 69 % de aprobación y una desviación estándar de 1.098

Como podemos observar en los datos mencionados anteriormente, la dispersión que se produjo en las respuestas de los encuestados es bastante considerable, en efecto, estas van desde .963 a 1.240.

En el recuadro N° 37 se presenta la situación de los demás ítems correspondientes a esta categoría, en ellas podemos observar que los promedios de las respuestas obtenidas en estos ítems fluctúan entre un 3.83 (que refleja es que el 76,6 % de los encuestados mostraba su aceptación frente a esta afirmación) y un 4.20 (aceptación que en este caso asciende hasta el 84%).

En el recuadro además podemos observar que los ítems con mayor promedio son:

- Ítem 9: Reconoce que el trabajo asumido de manera cooperativa contribuye al desarrollo profesional.

Con un promedio de 4.20, correspondiente al 84 % de aprobación y una desviación estándar de .907

- Ítem 10: Implementa metodologías que favorecen el trabajo cooperativo entre los alumnos.

Con un promedio de 4.13, correspondiente al 82,6 % de aprobación y una desviación estándar de .836

*Cuadro N° 37*  
*Promedio, percepción real, competencia social.*

**Descriptive Statistics**

	N	Mean	Std. Deviation
Elaboracion	230	3,38	1,152
Implementac	229	3,48	1,091
Proyectos	227	3,31	1,126
Genera	228	3,94	,991
Ayudan	230	3,67	,963
Profesional	228	4,04	,963
Comparte	230	3,98	1,034
Articula	228	3,91	,960
Asumido	228	4,20	,907
Metodolog	230	4,13	,836
Cuenta	227	3,83	,922
Espacio	230	3,01	1,240
Cultiva	227	3,45	1,098
Desarrollo	230	3,96	,900
Orientacion	230	3,89	,913
Apoyo	230	3,93	,989
Valid N (listwise)	214		

En síntesis, lo que nos muestra el cuadro N° 37 es que los profesores encuestados, desde la realidad del liceo en que se desempeñan laboralmente, reconocen que el trabajo asumido de manera cooperativa contribuye al desarrollo profesional y, en relación con sus alumnos: implementa metodologías que favorecen el trabajo cooperativo; mientras que los principales desafíos vienen de la mano de situaciones que dependen indirectamente de él, específicamente: participar en la elaboración, implementación y evaluación de los proyectos – educativo, curricular – del liceo; disponer de espacio (tiempo, lugar) para el encuentro con los alumnos que lo requieren; cultivar una comunicación fluida con los padres de sus alumnos y, una cuestión que desafía a todo profesional, desarrollar estrategias que ayuden a enfrentar posibles conflictos durante el trabajo en equipo. Por tanto, podríamos atrevernos a decir que los profesores actualmente están desarrollando su quehacer profesional volcados hacia el interior de su sala de clases, con pocas posibilidades de participar en la gestión de la cuestión pedagógica que regula su trabajo (proyectos educativo, curricular...), con una comunicación escasa con los padres de sus alumnos y con los mismos alumnos en lugares distintos de la sala de clases.

#### *7.2.4. Competencia personal.*

Respecto de esta competencia saltan a la vista inmediatamente seis ítems, específicamente los asignados con los números 8, 9, 10, 11, 12, 14 por cuanto son los ítems que en promedio obtienen los promedios más bajos, inferiores a 75% de aceptación (3.75), precisamente los promedios van desde 2.82 (56.4 % de aceptación) a 3.74 (74,8 % de aceptación) en cada uno de los ítems. Específicamente, estos planteaban a los encuestados:



- Ítem 8: Articula un sistema de acompañamiento para los alumnos que experimentan dificultades en el proceso formativo  
Con un promedio de 3.67, correspondiente al 73,4 % de aprobación y una desviación estándar de .967
- Ítem 9: Asume la responsabilidad que le cabe cuando un alumno reprueba su asignatura.  
Con un promedio de 3.74 correspondiente al 74,8 % de aprobación y una desviación estándar de 1.200
- Ítem 10: Investiga la inserción educativa o laboral de sus alumnos egresados de enseñanza media.  
Con un promedio de 2.82 correspondiente al 56,4 % de aprobación y una desviación estándar de 1.202
- Ítem 11: Promueve instancias de diálogo – reflexión con personas de organizaciones en las que participan sus alumnos.  
Con un promedio de 3.11 correspondiente al 62,2 % de aprobación y una desviación estándar de 1.232
- Ítem 12: Organiza encuentros de orientación vocacional para los alumnos que están culminando la enseñanza media.  
Con un promedio de 3.00 correspondiente al 60 % de aprobación y una desviación estándar de 1.241
- Ítem 14: Promueve la creación de una comunidad de aprendizaje (entre colegas del mismo y de otros liceos), aprovechando las oportunidades que ofrecen las TIC.  
Con un promedio de 3.20 correspondiente al 64 % de aprobación y una desviación estándar de 1.213

Como podemos observar en los datos mencionados anteriormente, la dispersión que se produjo en las respuestas de los encuestados es bastante considerable, en efecto, estas van desde .967 a 1.241.

En el recuadro N° 38 se presenta la situación de los demás ítems correspondientes a esta categoría, en ellas podemos observar que los promedios de las respuestas obtenidas en estos ítems fluctúan entre un 3.76 (que refleja es que el 75,2 % de los encuestados mostraba su aceptación frente a esta afirmación) y un 4.19 (aceptación que en este caso asciende hasta el 83,8 %).

Cuadro N° 38  
Promedio, percepción real, competencia personal.

**Descriptive Statistics**

	N	Mean	Std. Deviation
Intereses	228	4,01	,893
Diligente	227	4,14	,894
Participes	228	3,77	,989
Posibilidad	228	4,01	,982
Busca	227	3,85	1,027
Informa	228	3,95	1,018
Evidencias	227	3,76	,989
Sistema	228	3,67	,967
Responsab	227	3,74	1,200
Investiga	226	2,82	1,202
Instancias	226	3,11	1,232
Organiza	223	3,00	1,241
Logros	226	4,19	,908
Promueve	225	3,20	1,213
Valid N (listwise)	215		

En el recuadro además podemos observar que los ítems con mayor promedio son:

- Ítem 2 Actúa diligentemente en todos los asuntos relacionados con su quehacer profesional.  
Con un promedio de 4.14, correspondiente al 82,8 % de aprobación y una desviación estándar de .894
  
- Ítem 13: Reconoce sus logros y desafíos en el ejercicio de la profesión.  
Con un promedio de 4.19, correspondiente al 83,8 % de aprobación y una desviación estándar de .908

En síntesis, lo que nos muestra el cuadro N° 38 es que los profesores encuestados, desde la realidad del liceo en que se desempeñan laboralmente, reconocen que: actúan diligentemente en todos los asuntos relacionados con su quehacer profesional y que reconocen los logros y desafíos de su profesión; sin embargo, esta aprobación se ve opacada por aspectos que se mencionan en otros ítems dentro de esta misma categoría y que forman parte de los grandes desafíos que emergen desde este apartado para el quehacer profesional del profesor, estos son: articular un sistema de acompañamiento para los alumnos que experimentan dificultades en el proceso formativo; asumir la responsabilidad que le cabe cuando un alumno reprueba su asignatura; investigar / interesarse por la inserción educativa o laboral de sus alumnos egresados de enseñanza media; promover instancias de diálogo – reflexión con personas de organizaciones en las que participan sus alumnos; organizar encuentros de orientación vocacional para los alumnos que están culminando la enseñanza media y, respecto de su formación continua: promover la creación de una comunidad de aprendizaje aprovechando las oportunidades que ofrecen las TIC. A partir de lo anterior

podemos deducir que el profesor se concibe como un realizador de clases, sin grandes responsabilidades ni de formación personal, ni de acompañamiento de los alumnos, ni de orientación y guía de los mismos, así como tampoco en el proceso de aprendizaje de los mismos... cuestión seria e importante, por cuanto, en esta categoría están considerados factores claves de la responsabilidad y ética de la profesión docente.

### **7.3. Aportaciones desde el cuestionario (percepción ideal).**

En este punto quisimos recoger las esperanzas de los profesores respecto de lo que ellos esperarían de su quehacer profesional en un futuro próximo, para ello nos servimos del mismo instrumento de recogida de información, la encuesta.

En general, las puntuaciones son bastante elevadas, por lo mismo nos detendremos solo en aquellas que en promedio obtienen los porcentajes de aprobación más elevados.

#### *7.3.1. Competencia técnica.*

Respecto de esta competencia saltan a la vista inmediatamente tres ítems, específicamente los asignados con los números 1, 2, 6 por cuanto son los ítems que en promedio obtienen los promedios más altos, estos fluctúan se ubican en 4.84 (correspondiente a un 96,8 % de aceptación) y 4.90 (correspondiente a un 98 % de aceptación). Específicamente, estos ítems plantean:

- Ítem 1: Domina la disciplina que enseña.  
Con un promedio de 4.90 correspondiente al 98% de aprobación y una desviación estándar de .389
  
- Ítem 2: Esta al día en la disciplina que enseña.  
Con un promedio de 4.84 correspondiente al 96,8 % de aprobación y una desviación estándar de .470
  
- Ítem 6: Conoce estrategias para adaptar los contenidos a las necesidades de sus alumnos.  
Con un promedio de 4.84 correspondiente al 96,8 % de aprobación y una desviación estándar de .402

Como podemos observar en recuadro N° 39, estos ítems junto con tener los porcentajes de aprobación más elevados, tienen el menor índice de desviación estándar dentro de esta categoría.

*Cuadro N° 39*  
*Promedio, percepción ideal, competencia técnica*

**Descriptive Statistics**

	N	Mean	Std. Deviation
Disciplina	230	4,90	,389
Actualizac	229	4,84	,470
Planifica	229	4,67	,645
Aprendizaj	230	4,73	,484
Dificultad	228	4,71	,526
Estrateg	230	4,84	,402
Informac	229	4,75	,484
Reflexion	227	4,75	,481
Dispositiv	229	4,72	,512
Métodos	230	4,78	,454
Incluye	224	4,66	,616
Capacidad	229	4,83	,488
Herramien	230	4,76	,536
Acoge	230	4,71	,525
Demandas	230	4,66	,639
Cambios	230	4,78	,499
Proviene	230	4,64	,601
Valid N (listwise)	214		

En síntesis, percibimos que los profesores consideran que el dominio y actualización en el contenido que enseña junto con el conocimiento de estrategias para adaptar los contenidos a las necesidades de sus alumnos constituirían las herramientas claves con las que el profesor puede intervenir en el proceso formativo de los alumnos que asisten a los liceos, es lo que ayuda a transformar el manejo del contenido en un manejo 'didáctico' del contenido.

### 7.3.2. Competencia metodológica.

Respecto de esta competencia saltan a la vista inmediatamente tres ítems, específicamente los asignados con los números 1, 2, 6 por cuanto son los ítems que en promedio obtienen los promedios más altos, estos fluctúan se ubican en 4.84 (correspondiente a un 96,8 % de aceptación) y 4.90 (correspondiente a un 98 % de aceptación). Específicamente, estos ítems plantean:

- Ítem 13: Organiza las clases favoreciendo la participación activa de los alumnos.  
Con un promedio de 4.88 correspondiente al 97,6 % de aprobación y una desviación estándar de .349
- Ítem 17: Ofrece experiencias prácticas que exigen a los alumnos la transferencia de conocimientos  
Con un promedio de 4.84 correspondiente al 96,8 % de aprobación y una desviación estándar de .414
- Ítem 19: Dialoga con sus alumnos a partir de sus evaluaciones.

Con un promedio de 4.90 correspondiente al 98% de aprobación y una desviación estándar de .310

Como podemos observar en recuadro N° 40, estos ítems junto con tener los porcentajes de aprobación más elevados, están dentro de los menores índices de desviación estándar dentro de esta categoría.

*Cuadro N° 40*  
*Promedio, percepción ideal, competencia metodológica*

Descriptive Statistics			
	N	Mean	Std. Deviation
Proceso	230	4,81	,412
Relaciones	230	4,77	,452
Construct	229	4,78	,467
Desafía	227	4,78	,493
Flexible	230	4,77	,471
Diversas	230	4,83	,420
Implementa	228	4,82	,448
Autonomía	229	4,79	,456
Exige	228	4,68	,554
TIC	223	4,66	,592
Habitual	225	4,56	,653
Concretos	230	4,77	,464
Clases	229	4,88	,349
Motiva	230	4,81	,433
Intervenc	230	4,80	,442
Confictos	230	4,78	,475
Prácticas	229	4,84	,414
Reconstrucc	227	4,78	,443
Dialoga	229	4,90	,310
Autoevaluac	229	4,75	,527
Valid N (listwise)	212		

En síntesis, percibimos que los profesores consideran que el dialogo con los alumnos a partir de las evaluaciones; organizar clases favoreciendo la participación activa de los alumnos y ofrecer experiencias prácticas que exijan a los alumnos la transferencia de conocimientos puede asegurar una mejor acción pedagógica volcada al aprendizaje de los alumnos, sin embargo, queda un desafío planteado a los profesores: buscar la forma de comenzar a integrar las nuevas tecnologías como una herramienta más que podría facilitar el proceso de aprendizaje y, probablemente complejizar el proceso de enseñanza.

### 7.3.3. Competencia social.

Respecto de esta competencia saltan a la vista inmediatamente tres ítems, específicamente los asignados con los números 7, 14, 15 por cuanto son los ítems que en promedio obtienen los promedios más altos, estos fluctúan se ubican en 4.87 (correspondiente a un 97.4 % de aceptación) y 4.90 (correspondiente a un 98 % de aceptación). Específicamente, estos ítems plantean:

- Ítem 7: Comparte con otros profesionales de la educación su experiencia pedagógica.  
Con un promedio de 4.87 correspondiente al 97,4 % de aprobación y una desviación estándar de .386
- Ítem 14: Promueve al máximo el desarrollo de las habilidades y capacidades de los alumnos.  
Con un promedio de 4.90 correspondiente al 98 % de aprobación y una desviación estándar de .328
- Ítem 15: Ofrece orientaciones para favorecer el progreso de cada uno de los alumnos que lo requieren  
Con un promedio de 4.87 correspondiente al 97,4 % de aprobación y una desviación estándar de .333

Como podemos observar en recuadro N° 41, estos ítems junto con tener los porcentajes de aprobación más elevados, están dentro de los menores índices de desviación estándar dentro de esta categoría.

*Cuadro N° 41*  
*Promedio, percepción ideal, competencia social*

**Descriptive Statistics**

	N	Mean	Std. Deviation
Elaboracion	230	4,76	,476
Implementac	230	4,77	,581
Proyectos	228	4,75	,532
Genera	230	4,83	,437
Ayudan	230	4,78	,447
Profesional	228	4,79	,422
Comparte	230	4,87	,386
Articula	229	4,82	,479
Asumido	230	4,84	,434
Metodolog	229	4,84	,399
Cuenta	229	4,83	,410
Espacio	230	4,80	,504
Cultiva	228	4,73	,502
Desarrollo	230	4,90	,328
Orientacion	230	4,87	,333
Apoyo	229	4,86	,355
Valid N (listwise)	222		

En síntesis, en estos resultados percibimos a los profesores volcados hacia el aprendizaje de los alumnos, en efecto, los ítems con un promedio más elevado dicen relación con esto: promover al máximo el desarrollo de las habilidades y capacidades de los alumnos; ofrecer orientaciones para favorecer el progreso de cada uno de los alumnos que lo requieran, lo anterior acompañado con una consistente reflexión pedagógica con otros profesionales a partir de su propia experiencia, sin embargo,

quedan dos desafíos que requieren de la decisión personal: ir al encuentro de los padres de nuestros alumnos, porque en ellos podemos encontrar unos ‘aliados’ en la tarea de la formación de los alumnos de enseñanza media y, por otra parte, insistir en la participación, en el diálogo que es fundamental a la hora de pensar, implementar y evaluar el proyecto del centro escolar.

#### 7.3.4. Competencia personal.

Respecto de esta competencia saltan a la vista inmediatamente tres ítems, específicamente los asignados con los números 2 y 13 por cuanto son los ítems que en promedio obtienen el promedio más altos, este es de 4.85 (correspondiente a un 97 % de aceptación). Específicamente, estos ítems plantean:

- Ítem 2: Actúa diligentemente en todos los asuntos relacionados con su quehacer profesional.  
Con un promedio de 4.85 correspondiente al 97 % de aprobación y una desviación estándar de .435
  
- Ítem 13: Reconoce sus logros y desafíos en el ejercicio de la profesión.  
Con un promedio de 4.85 correspondiente al 97 % de aprobación y una desviación estándar de .415

Como podemos observar en recuadro N° 42, estos ítems junto con tener los porcentajes de aprobación más elevados, están dentro de los menores índices de desviación estándar dentro de esta categoría.

*Cuadro N° 42  
Promedio, percepción ideal, competencia personal*

Descriptive Statistics			
	N	Mean	Std. Deviation
Intereses	229	4,79	,461
Diligente	228	4,85	,435
Participes	229	4,62	,606
Posibilidad	229	4,74	,521
Busca	228	4,72	,514
Informa	229	4,76	,535
Evidencias	229	4,74	,577
Sistema	229	4,74	,488
Responsab	228	4,57	,762
Investiga	228	4,24	,979
Instancias	227	4,33	,879
Organiza	224	4,50	,781
Logros	227	4,85	,415
Promueve	228	4,62	,662
Valid N (listwise)	219		

Al analizar esta categoría resulta conveniente abordar el ítem 10 que plantea, el profesor: investiga la inserción educativa o laboral de sus alumnos egresados de enseñanza media... ítem que obtiene el puntaje más bajo dentro de esta categoría: 4.24

correspondiente a un 84,8 % de aprobación y, de la misma manera con la desviación estándar más elevada, esta asciende a un .979. Por los antecedentes que aparecen en el primer punto del marco teórico – contextual que sustenta esta tesis, en Chile todos los alumnos acceden a la educación media y, por tanto, si hablamos de la educación científico – humanista, ellos se preparan para continuar estudios superiores, por tanto, así como los profesionales de la educación están llamados a reflexionar antes, durante y después de su práctica resulta imprescindible que también miren que está sucediendo con los alumnos que egresan, no para contemplar, sino para ajustar la propuesta educativa a las necesidades a las que sus egresados se ven expuestos.

En síntesis, una parte del desafío está planteado, la otra se recoge de los ítems más aceptados por los docentes que participaron en esta encuesta: mirar más allá del propio trabajo, atreverse a mirar a las necesidades que plantean los alumnos, las dificultades que encuentran en su proceso de aprendizaje, en otras palabras responsabilizarse de la propia acción profesional.



#### 7.4. Síntesis de la percepción real e ideal de los profesores encuestados.

Presentamos a modo de síntesis los recuadros que siguen porque nos permiten tener una visión global de las valoraciones que de cada uno de los aspectos hicieron los profesores que participaron en la investigación.

##### 7.4.1. Competencia técnica.

En el recuadro N° 43, presentamos una síntesis entre la percepción de lo que sucede actualmente y de aquello que los profesores participantes en este estudio esperarían que sucediera a futuro respecto de esta competencia.

Cuadro N° 43  
Competencia técnica: valores promedio real e ideal.

<b>Percepc. de LO QUE ES</b>	<b>Número pregunta</b>	<b>COMPETENCIA TÉCNICA.</b> <i>El profesor posee los conocimientos que le permiten transformar el contenido de la disciplina que enseña en unidades de significados comprensibles para un grupo diverso de estudiantes.</i>	<b>Percepc. de LO QUE DEBERÍA SER</b>
		EL PROFESOR:	
<b>4.40</b>	1.1	Domina la disciplina que enseña.	<b>4.90</b>
<b>4.16</b>	1.2	Esta al día en la disciplina que enseña.	<b>4.84</b>
<b>3.59</b>	1.3	Planifica su intervención pedagógica desde una perspectiva multidisciplinaria.	<b>4.67</b>
<b>3.83</b>	1.4	Conoce los aprendizajes – experiencias que poseen los alumnos respecto de las temáticas de estudio.	<b>4.73</b>
<b>3.90</b>	1.5	Reconoce las dificultades que sus alumnos han presentado en su proceso formativo.	<b>4.71</b>
<b>4.01</b>	1.6	Conoce estrategias para adaptar los contenidos a las necesidades de sus alumnos.	<b>4.84</b>
<b>3.96</b>	1.7	Cuenta con información respecto de los materiales que pueden facilitar su intervención en el proceso formativo de sus alumnos.	<b>4.75</b>
<b>3.68</b>	1.8	Ha reflexionado críticamente los objetivos fundamentales verticales y transversales de la enseñanza media.	<b>4.75</b>
<b>3.75</b>	1.9	Conoce múltiples dispositivos para favorecer la comprensión del alumno.	<b>4.72</b>
<b>3.87</b>	1.10	Conoce métodos de evaluación que le permitan monitorear el progreso de cada uno de sus alumnos.	<b>4.78</b>
<b>3.86</b>	1.11	Incluye experiencias que permiten profundizar aspectos nucleares del curso.	<b>4.66</b>
<b>4.03</b>	1.12	Desarrolla la capacidad de análisis crítico en sus alumnos.	<b>4.83</b>
<b>3.79</b>	1.13	Posee las herramientas suficientes para analizar su práctica pedagógica.	<b>4.76</b>
<b>4.08</b>	1.14	Acoge las opiniones entregadas por los alumnos durante el desarrollo del curso.	<b>4.71</b>
<b>4.02</b>	1.15	Analiza las demandas que le plantean sus alumnos a través de sus intervenciones, conductas...	<b>4.66</b>
<b>3.99</b>	1.16	Identifica los cambios requeridos para mejorar en intervenciones posteriores.	<b>4.78</b>
<b>3.73</b>	1.17	Analiza las demandas que provienen del contexto socio – cultural al ámbito de la educación.	<b>4.64</b>

A partir de los datos recogidos, correspondientes a la competencia técnica, podemos concluir que en todos los ítems se produce una discrepancia significativa entre la percepción real y la percepción ideal, pudiendo sostener lo que sigue:

- En el ítem 1.1 se establece la menor discrepancia, siendo ésta de un 0.50, que nos permite inducir que los profesores encuestados valoran como algo muy importante en el ejercicio de su profesión el dominio de la disciplina que enseñan.
- El ítem 1.2, junto con estar estrechamente relacionado con el anterior, muestra una de las menores discrepancias con un 0.68, a partir de lo cual podemos afirmar que los encuestados valoran no sólo el dominio de la disciplina, sino también la actualización de los profesores en la disciplina que enseñan.
- En el ítem 1.3 se establece la mayor discrepancia, siendo ésta de 1.08, cuestión que nos permite concluir que los docentes estarían planificando su intervención pedagógica centrados únicamente en el subsector desde el cual intervienen, sin considerar las propuestas de los demás docentes. A partir de esto, podemos inducir que los profesores estarían requiriendo un mayor trabajo en equipo con los docentes que intervienen desde otros subsectores de aprendizaje para lograr realizar una planificación e intervención más unitaria.
- El ítem 1.8 plantea un desafío importante, por cuanto la discrepancia alcanza un 1.07, situación que nos estaría mostrando que los profesores debieran realizar una revisión crítica permanente de aquello que se les está pidiendo enseñar. Ahora bien, esta es una cuestión de suma importancia, por cuanto es una de las notas características de todo profesional.

## 7.4.2. Competencia metodológica.

En el recuadro N° 44, presentamos una síntesis entre la percepción de lo que sucede actualmente y de aquello que los profesores participantes en este estudio esperarían que sucediera a futuro respecto de esta competencia.

Cuadro N° 44  
Competencia metodológica: valores promedio real e ideal.

<b>Percepción de LO QUE ES</b>	<b>Número pregunta</b>	<b>COMPETENCIA METODOLÓGICA.</b> <i>El profesor sabe aplicar los conocimientos a su situación laboral concreta utilizando procedimientos adecuados a las tareas, a solucionar problemas de forma autónoma y a transferir con ingenio las experiencias adquiridas a situaciones nuevas.</i>	<b>Percepción de LO QUE DEBERÍA SER</b>
		<b>EL PROFESOR:</b>	
<b>3.97</b>	2.1	Desarrolla el proceso de enseñanza – aprendizaje, considerando las experiencias de los alumnos.	<b>4.81</b>
<b>4.09</b>	2.2	Establece relaciones entre los aportes provenientes de la teoría con los de la práctica.	<b>4.77</b>
<b>3.86</b>	2.3	Percibe a sus alumnos como constructores activos de conocimiento.	<b>4.78</b>
<b>4.09</b>	2.4	Desafía intelectualmente a sus alumnos desde la disciplina que enseña.	<b>4.78</b>
<b>3.96</b>	2.5	Elabora una programación flexible – abierta a posibles adaptaciones.	<b>4.77</b>
<b>4.27</b>	2.6	Utiliza diversas modalidades de interacción durante el desarrollo del proceso formativo (individual, grupal...)	<b>4.83</b>
<b>3.92</b>	2.7	Implementa dispositivos de evaluación durante el proceso formativo orientados a ofrecer una retroalimentación al alumno.	<b>4.82</b>
<b>3.89</b>	2.8	Favorece la autonomía del alumno durante el proceso de enseñanza – aprendizaje.	<b>4.79</b>
<b>3.83</b>	2.9	Exige la elaboración de trabajos siguiendo los criterios de rigor científico.	<b>4.68</b>
<b>3.77</b>	2.10	Ofrece a los alumnos la posibilidad de adquirir los conocimientos y habilidades para sacar el mejor provecho al uso de las TIC.	<b>4.66</b>
<b>3.47</b>	2.11	Incorpora como elemento habitual de trabajo el uso de las TIC (material online, foros, video conferencias...)	<b>4.56</b>
<b>4.03</b>	2.12	Propone casos concretos para el análisis y discusión con los alumnos.	<b>4.77</b>
<b>4.21</b>	2.13	Organiza las clases favoreciendo la participación activa de los alumnos.	<b>4.88</b>
<b>4.08</b>	2.14	Motiva a la reflexión a partir de las experiencias vividas por los mismos alumnos.	<b>4.81</b>
<b>4.10</b>	2.15	Exige a los alumnos que en sus intervenciones aporten los fundamentos que la sostienen.	<b>4.80</b>
<b>3.85</b>	2.16	Genera conflictos cognitivos, en los alumnos, para ayudarles a detectar sus propios errores.	<b>4.78</b>
<b>3.99</b>	2.17	Ofrece experiencias prácticas que exigen a los alumnos la transferencia de conocimientos.	<b>4.84</b>
<b>3.96</b>	2.18	Acompaña a los alumnos en el proceso de reconstrucción cognitiva.	<b>4.78</b>
<b>4.20</b>	2.19	Dialoga con sus alumnos a partir de sus evaluaciones.	<b>4.90</b>
<b>3.68</b>	2.20	Promueve la práctica de la autoevaluación entre sus alumnos.	<b>4.75</b>

A partir de los datos recogidos, correspondientes a la competencia metodológica, podemos concluir que en todos los ítems se produce una discrepancia significativa entre la percepción real y la percepción ideal, pudiendo sostener lo que sigue:

- En el ítem 2.6 se establece la menor discrepancia, siendo ésta de un 0.51, que nos permite inducir que los profesores encuestados reconocen la importancia de la utilización de diversos modos de interacción durante el desarrollo del proceso formativo.
- El ítem 2.21, junto con estar estrechamente relacionado con el anterior, muestra una de las menores discrepancias con un 0.67, a partir de lo cual podemos afirmar que los encuestados valoran además la organización de clases favoreciendo la participación activa de los alumnos.
- En el ítem 2.11 se establece la mayor discrepancia, siendo ésta de 1.09, cuestión que nos permite concluir que los docentes reconocen estar siendo tensionados por la incorporación de las nuevas tecnologías en el proceso de enseñanza – aprendizaje de los alumnos.
- El ítem 2.20 plantea un desafío importante, por cuanto la discrepancia alcanza un 1.07, situación que nos estaría mostrando que los profesores debieran promover la práctica de la autoevaluación entre sus alumnos.

## 7.4.3. Competencia social.

En el recuadro N° 45, presentamos una síntesis entre la percepción de lo que sucede actualmente y de aquello que los profesores participantes en este estudio esperarían que sucediera a futuro respecto de esta competencia.

Cuadro N° 45  
Competencia social: valores promedio real e ideal.

<b>Percepc de LO QUE ES</b>	<b>Número pregunta</b>	<b>COMPETENCIA SOCIAL.</b> <i>El profesor esta atento a las nuevas exigencias del contexto, dispuesto al diálogo, al entendimiento y la cooperación con los demás integrantes de la comunidad escolar, demostrando un comportamiento orientado hacia el grupo.</i>	<b>Percepción de LO QUE DEBERÍA SER</b>
		<b>EL PROFESOR:</b>	
<b>3.38</b>	3.1	Participa en la elaboración de los proyectos – educativo, curricular – del liceo.	<b>4.76</b>
<b>3.48</b>	3.2	Participa en la implementación de los proyectos – educativo, curricular – elaborados en el liceo.	<b>4.77</b>
<b>3.31</b>	3.3	Participa en la evaluación de los proyectos – educativo, curricular – implementados en el liceo.	<b>4.75</b>
<b>3.94</b>	3.4	Genera un estilo de relación que favorece la participación.	<b>4.83</b>
<b>3.67</b>	3.5	Desarrolla estrategias que ayudan a enfrentar posibles conflictos durante el trabajo en equipo.	<b>4.78</b>
<b>4.04</b>	3.6	Actúa profesionalmente sobre la base de criterios consensuados colectivamente.	<b>4.79</b>
<b>3.98</b>	3.7	Comparte con otros profesionales de la educación su experiencia pedagógica.	<b>4.87</b>
<b>3.91</b>	3.8	Articula un proceso formativo teórico – práctico coherente.	<b>4.82</b>
<b>4.20</b>	3.9	Reconoce que el trabajo asumido de manera cooperativa contribuye al desarrollo profesional.	<b>4.84</b>
<b>4.13</b>	3.10	Implementa metodologías que favorecen el trabajo cooperativo entre los alumnos.	<b>4.84</b>
<b>3.83</b>	3.11	Cuenta con información relevante respecto del proceso formativo de sus alumnos.	<b>4.83</b>
<b>3.01</b>	3.12	Dispone de espacio (tiempo, lugar) para el encuentro con los alumnos que lo requieren.	<b>4.80</b>
<b>3.45</b>	3.13	Cultiva una comunicación fluida con los padres de sus alumnos.	<b>4.73</b>
<b>3.96</b>	3.14	Promueve al máximo el desarrollo de las habilidades y capacidades de los alumnos.	<b>4.90</b>
<b>3.89</b>	3.15	Ofrece orientaciones para favorecer el progreso de cada uno de los alumnos que lo requieren.	<b>4.87</b>
<b>3.93</b>	3.16	Prepara personal y colectivamente material de apoyo para responder a las dificultades más frecuentes de los alumnos	<b>4.86</b>

A partir de los datos recogidos, correspondientes a la competencia social, podemos concluir que en todos los ítems se produce una discrepancia significativa y globalmente mayor a las encontradas en las categorías anteriores (competencia técnica y metodológica) entre la percepción real y la percepción ideal, pudiendo sostener lo que sigue:

- En el ítem 3.9 se establece la menor discrepancia, siendo ésta de un 0.64, que nos permite inducir que los profesores encuestados reconocen que el trabajo

asumido de manera cooperativa contribuye al desarrollo profesional. Sin embargo, si lo relacionamos con el ítem 1.3 (competencia técnica) podemos sostener que los profesores reconociendo que el trabajo cooperativo es importante para el desarrollo profesional, no necesariamente lo ponen en práctica.

- El ítem 3.10, junto con estar estrechamente relacionado con el anterior, muestra una de las menores discrepancias con un 0.71, a partir de lo cual podemos afirmar que los encuestados reconocen implementar metodologías que favorecen el trabajo cooperativo entre los alumnos.
- En el ítem 3.12 se establece la mayor discrepancia, siendo ésta de 1.79, cuestión que nos permite concluir que los docentes reconocen que no disponen de espacios – tiempo y lugar – para el encuentro con los alumnos que lo requieren. Sería importante profundizar esta cuestión, por cuanto estos dos factores – tiempo y lugar – podrían estar incidiendo en la dificultad para trabajar en equipo con los demás docentes.
- Los ítems 3.1; 3.2 y 3.3 los presento como una unidad, por cuanto aluden al mismo tema: participación en los proyectos del centro escolar. Específicamente, en promedio estos tres ítems presentan una discrepancia de 1.37, situación que nos estaría mostrando el desafío de incorporar a los profesores en la elaboración, implementación y evaluación de los proyectos del centro escolar. Esta es una cuestión clave, porque la inclusión de los profesores podría redundar en un mayor compromiso con los proyectos del centro en cuyo origen, desarrollo y evaluación todos tuvieron las instancias de participación.
- En el ítem 3.13 la discrepancia establecida es de 1.28, lo cual nos indica que los profesores señalan como uno de sus desafíos la comunicación fluida con los padres de sus alumnos.

## 7.4.4. Competencia personal.

En el recuadro N° 46, presentamos una síntesis entre la percepción de lo que sucede actualmente y de aquello que los profesores participantes en este estudio esperarían que sucediera a futuro respecto de esta competencia.

Cuadro N° 46  
Competencia personal: valores promedio real e ideal.

<b>Percepc de LO QUE ES</b>	<b>Número pregunta</b>	<b>COMPETENCIA PERSONAL.</b> <i>El profesor manifiesta una conciencia profesional, es decir, actúa responsablemente, asumiendo el compromiso con cada uno de los alumnos que le son confiados, dentro del marco de su misión de acompañamiento profesional.</i>	<b>Percepc. de LO QUE DEBERÍA SER</b>
		<b>EL PROFESOR:</b>	
<b>4.01</b>	4.1	Promueve los intereses de los alumnos considerando las demandas a las que se verán expuestos.	<b>4.79</b>
<b>4.14</b>	4.2	Actúa diligentemente en todos los asuntos relacionados con su quehacer profesional.	<b>4.85</b>
<b>3.77</b>	4.3	Hace partícipes a los alumnos en la determinación de las prioridades del proceso formativo.	<b>4.62</b>
<b>4.01</b>	4.4	Ofrece la posibilidad de dialogar respecto de las cuestiones relativas al proceso formativo.	<b>4.74</b>
<b>3.85</b>	4.5	Busca conjuntamente con el alumno las mejores alternativas para enfrentar posibles dificultades en el proceso de formación.	<b>4.72</b>
<b>3.95</b>	4.6	Informa todos los aspectos relacionados con el proceso formativo (objetivos, metodología, evaluación...)	<b>4.76</b>
<b>3.76</b>	4.7	Reúne evidencias que le permiten valorar el progreso de cada uno de los alumnos.	<b>4.74</b>
<b>3.67</b>	4.8	Articula un sistema de acompañamiento para los alumnos que experimentan dificultades en el proceso formativo	<b>4.74</b>
<b>3.74</b>	4.9	Asume la responsabilidad que le cabe cuando un alumno reprueba su asignatura.	<b>4.57</b>
<b>2.82</b>	4.10	Investiga la inserción educativa o laboral de sus alumnos egresados de enseñanza media.	<b>4.24</b>
<b>3.11</b>	4.11	Promueve instancias de diálogo – reflexión con personas de organizaciones en las que participan sus alumnos.	<b>4.33</b>
<b>3.00</b>	4.12	Organiza encuentros de orientación vocacional para los alumnos que están culminando la enseñanza media.	<b>4.50</b>
<b>4.19</b>	4.13	Reconoce sus logros y desafíos en el ejercicio de la profesión.	<b>4.85</b>
<b>3.20</b>	4.14	Promueve la creación de una comunidad de aprendizaje (entre colegas del mismo y de otros liceos), aprovechando las oportunidades que ofrecen las TIC.	<b>4.62</b>

A partir de los datos recogidos, correspondientes a la competencia personal, podemos concluir que en todos los ítems se produce una discrepancia significativa entre la percepción real y la percepción ideal, pudiendo sostener lo que sigue:

- En el ítem 4.13 se establece la menor discrepancia, siendo ésta de un 0.66, donde se nos muestra que los profesores encuestados reconocen sus logros y desafíos en el ejercicio de su profesión.
- El ítem 4.2 muestra la segunda menor discrepancia con un 0.71, a partir de lo cual podemos afirmar que los profesores encuestados dan cuenta que ellos actúan de manera diligente en todos los asuntos relacionados a su quehacer profesional.
- En el ítem 4.12 se establece la mayor discrepancia, siendo ésta de 1.5, cuestión que nos permite concluir que los docentes reconocen el desafío que

les plantea la orientación vocacional de los alumnos que están culminando la enseñanza media.

- El ítem 4.10 plantea un desafío importante, por cuanto la discrepancia alcanza un 1.42, situación que nos estaría mostrando que los profesores no estarían investigando la inserción educativa o laboral de los alumnos que han egresado en la enseñanza media. Esta es una cuestión importante de asumir, por cuanto este dato les podría arrojar datos que permitirían evaluar y ajustar la propuesta educativa que se esta ofreciendo a los alumnos de enseñanza media en el liceo en que ejercen.
- En el ítem 4.14 se establece una discrepancia de 1.42, cuestión que nos permite concluir que los docentes reconocen una falencia en su proceso de formación continua, aspecto que se podría relacionar con el referido al trabajo cooperativo con los demás docentes y al uso de la nuevas tecnologías indicado como desafíos en las categorías anteriores.
- El ítem 4.11, es un ítem relacionado con el anterior, nos muestra el desafío que reconocen los profesores para entrar en diálogo – reflexión con personas de organizaciones en las que participan sus alumnos. La discrepancia a este respecto es de 1.22.

### **7.5. Análisis de varianza unidireccional (razón 'f').**

Hernández et al (2008: 465) sostiene que el análisis de varianza unidireccional es una prueba estadística para analizar si dos o más grupos difieren significativamente entre sí en cuanto a sus medias y varianzas. La prueba 't' es utilizada para dos grupos y el análisis de varianza unidireccional se usa para tres, cuatro o más grupos. En efecto, Hopkins et al (1997: 272) plantea que el principal problema al utilizar las pruebas 't' múltiples, es que se incrementa dramáticamente la probabilidad ( $\alpha$ ) de un error de tipo I.<sup>79</sup>

Hernández et al (2008: 466) afirma que el análisis de varianza unidireccional produce un valor conocido como 'F' o 'razón F', que se basa en una distribución muestral, conocida como la distribución 'F'. Ahora bien, la razón 'F' compara las variaciones en las puntuaciones debidas a dos diferentes fuentes: variaciones entre los grupos que se comparan y variaciones dentro de los grupos.

Es conveniente considerar que si los grupos difieren realmente entre sí, sus puntuaciones variarán más de lo que pueden variar las puntuaciones entre los integrantes de un mismo grupo. Estas diferencias son medidas en términos de varianza. Siendo la varianza una medición de dispersión o variabilidad alrededor de la media y es calculada en términos de desviaciones elevadas al cuadrado.

---

<sup>79</sup> Hopkins et al (1997: 390) afirma que este tipo de error (I) "se cometen cuando hipótesis nulas ciertas se rechazan. La proporción de errores de tipo I se controla adoptando un nivel alfa apropiado".



Ahora bien, cuando 'F' resulta significativa quiere decir que los grupos difieren significativamente entre sí. Es decir, se acepta la hipótesis de investigación y se rechaza la hipótesis nula.

El valor  $\alpha$  (alfa) o probabilidad a elegir es .05 o .01. Si es menor que .05 este será significativo a este nivel, y si es menor que .01 es significativo también a este nivel.

### 7.5.1. Percepción actual del ejercicio profesional de los docentes de enseñanza media.

#### 7.5.1.1. Competencia técnica.

En el recuadro N° 47 presentamos los resultados del análisis de varianza unidireccional correspondiente a la competencia técnica. Es importante destacar que la razón 'F' compara las variaciones en las puntuaciones debidas a dos diferentes fuentes: variaciones entre los grupos que se comparan y variaciones dentro de los grupos.

Cuadro N° 47  
Anova: percepción real de la competencia técnica

		ANOVA				
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Estudios	Between Groups	11,130	65	,171	,984	,518
	Within Groups	28,355	163	,174		
	Total	39,485	228			
Liceo	Between Groups	16,974	65	,261	1,080	,345
	Within Groups	39,673	164	,242		
	Total	56,648	229			
Ubicación	Between Groups	40,590	65	,624	,905	,673
	Within Groups	113,171	164	,690		
	Total	153,761	229			
Años	Between Groups	74,594	65	1,148	,894	,692
	Within Groups	204,046	159	1,283		
	Total	278,640	224			
Especialidad	Between Groups	622,140	64	9,721	,861	,750
	Within Groups	1750,746	155	11,295		
	Total	2372,886	219			

- *Respecto de la institución de educación superior en la que han realizado su proceso de formación inicial docente:* podemos observar que los profesores encuestados no difieren entre sí, por cuanto las puntuaciones obtenidas entre las tres categorías de instituciones de educación superior, consideradas en este estudio, no muestran diferencia ( $p = 0.171$ ), de la misma manera entre los profesores que se formaron en una misma institución de educación superior ( $p = 0.174$ ). Esta situación queda refrendada por la casi nula significatividad que alcanza el valor obtenido de 0.518.

- *Respecto de la dependencia del liceo en que se desempeñan profesionalmente:* podemos observar que los profesores encuestados no difieren realmente entre sí, por cuanto las puntuaciones obtenidas entre los que trabajan en liceos de diversa dependencia (municipal o particular subvencionado) no muestran diferencia ( $p = 0.261$ ), de la misma manera, los valores obtenidos muestran que no existe diferencia entre las opiniones de quienes trabajan en liceos dependientes de un sostenedor similar ( $p = 0.242$ ). Esta situación queda refrendada por la casi nula significatividad que alcanza el valor obtenido de 0.345.
- *Respecto de la ubicación (comuna) del liceo en que se desempeñan profesionalmente:* podemos observar que considerando la ubicación (comuna) del liceo, los profesores encuestados no difieren realmente entre sí, por cuanto las puntuaciones obtenidas entre los que trabajan en liceos ubicados en distintas comunas (Santiago, Providencia, La Florida) no muestran diferencia entre sí ( $p = 0.624$ ), de la misma manera entre aquellos que trabajan en liceos ubicados en una misma comuna ( $p = 0.690$ ). Esta situación queda refrendada por la casi nula significatividad que alcanza el valor obtenido la significatividad de 0.673.
- *Respecto de los años de servicio en la profesión docente:* podemos observar que considerando los años de ejercicio profesional docente, éstos no difieren entre sí, por cuanto las puntuaciones obtenidas entre los que pertenecen a un rango distinto de años de ejercicio profesional docente no muestran una diferencia ( $p = 1.148$ ), de la misma manera que entre los profesores pertenecientes a un mismo rango de años de ejercicio profesional docente ( $p = 1.283$ ). Esta situación queda refrendada por la casi nula significatividad que alcanza el valor obtenido de 0.682.
- *Respecto de la especialidad en la que ejercen profesionalmente:* podemos observar que considerando la especialidad de los profesores encuestados, éstos no difieren entre sí, por cuanto las puntuaciones obtenidas entre aquellos que ejercen diversas especialidades no muestran una diferencia ( $p = 9.721$ ), de la misma manera que entre los profesores que ejercen una misma especialidad ( $p = 11.295$ ). Esta situación queda refrendada por la casi nula significatividad que alcanza el valor obtenido de 0.750.

#### 7.5.1.2. Competencia metodológica.

En el recuadro N° 48 presentamos los resultados del análisis de varianza unidireccional correspondiente a la competencia metodológica. Es importante destacar que la razón 'F' compara las variaciones en las puntuaciones debidas a dos diferentes fuentes: variaciones entre los grupos que se comparan y variaciones dentro de los grupos.

Cuadro N° 48  
Anova: percepción real de la competencia metodológica

## ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Estudios	Between Groups	13,194	68	,194	1,174	,207
	Within Groups	26,280	159	,165		
	Total	39,474	227			
Liceo	Between Groups	20,440	69	,296	1,308	,087
	Within Groups	36,014	159	,227		
	Total	56,454	228			
Ubicación	Between Groups	53,585	69	,777	1,237	,140
	Within Groups	99,830	159	,628		
	Total	153,415	228			
Años	Between Groups	109,068	69	1,581	1,450	,030
	Within Groups	167,892	154	1,090		
	Total	276,960	223			
Especialidad	Between Groups	867,138	69	12,567	1,246	,135
	Within Groups	1503,419	149	10,090		
	Total	2370,557	218			

- *Respecto de la institución de educación superior en la que han realizado su proceso de formación inicial docente:* podemos observar que los profesores encuestados no difieren entre sí, por cuanto las puntuaciones obtenidas entre las tres categorías de instituciones de educación superior, consideradas en este estudio, no muestran diferencia ( $p = 0.194$ ), de la misma manera entre los profesores que se formaron en una misma institución de educación superior ( $p = 0.165$ ). Esta situación queda refrendada por la casi nula significatividad que alcanza el valor obtenido de 0.207.
- *Respecto de la dependencia del liceo en que se desempeñan profesionalmente:* podemos observar que los profesores encuestados no difieren realmente entre sí, por cuanto las puntuaciones obtenidas entre los que trabajan en liceos de diversa dependencia (municipal o particular subvencionado) no muestran diferencia ( $p = 0.296$ ), de la misma manera, los valores obtenidos muestran que no existe diferencia entre las opiniones de quienes trabajan en liceos dependientes de un sostenedor similar ( $p = 0.227$ ). Esta situación queda refrendada por la poca significatividad que alcanza el valor obtenido de 0.087.
- *Respecto de la ubicación (comuna) del liceo en que se desempeñan profesionalmente:* podemos observar que considerando la ubicación (comuna) del liceo, los profesores encuestados no difieren realmente entre sí, por cuanto las puntuaciones obtenidas entre los que trabajan en liceos ubicados en distintas comunas (Santiago, Providencia, La Florida) no muestran diferencia entre sí ( $p = 0.777$ ), de la misma manera entre aquellos que trabajan en liceos ubicados en una misma comuna ( $p = 0.628$ ). Esta situación queda refrendada por la casi nula significatividad que alcanza el valor obtenido la significatividad de 0.140.

- *Respecto de los años de servicio en la profesión docente:* podemos observar que considerando los años de ejercicio profesional docente, éstos difieren entre sí, por cuanto las puntuaciones obtenidas entre los que pertenecen a un rango distinto de años de ejercicio profesional docente no muestran una diferencia ( $p = 1.581$ ), de la misma manera que entre los profesores pertenecientes a un mismo rango de años de ejercicio profesional docente ( $p = 1.090$ ). Esta situación queda refrendada por la significatividad que alcanza el valor obtenido de 0.030.
- *Respecto de la especialidad en la que ejercen profesionalmente:* podemos observar que considerando la especialidad de los profesores encuestados, éstos no difieren entre sí, por cuanto las puntuaciones obtenidas entre aquellos que ejercen diversas especialidades no muestran una diferencia ( $p = 12.567$ ), de la misma manera que entre los profesores que ejercen una misma especialidad ( $p = 10.090$ ). Esta situación queda refrendada por la casi nula significatividad que alcanza el valor obtenido de 0.135.

### 7.5.1.3. Competencia social.

En el recuadro N° 49 presentamos los resultados del análisis de varianza unidireccional correspondiente a la competencia social. Es importante destacar que la razón 'F' compara las variaciones en las puntuaciones debidas a dos diferentes fuentes: variaciones entre los grupos que se comparan y variaciones dentro de los grupos.

Cuadro N° 49  
Anova: percepción real de la competencia social.

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Estudios	Betw een Groups	12,003	61	,197	1,196	,188
	Within Groups	27,482	167	,165		
	Total	39,485	228			
Liceo	Betw een Groups	13,974	61	,229	,902	,674
	Within Groups	42,674	168	,254		
	Total	56,648	229			
Ubicación	Betw een Groups	41,038	61	,673	1,003	,482
	Within Groups	112,723	168	,671		
	Total	153,761	229			
Años	Betw een Groups	73,359	61	1,203	,955	,573
	Within Groups	205,281	163	1,259		
	Total	278,640	224			
Especialid	Betw een Groups	585,854	60	9,764	,869	,731
	Within Groups	1787,033	159	11,239		
	Total	2372,886	219			

- *Respecto de la institución de educación superior en la que han realizado su proceso de formación inicial docente:* podemos observar que los profesores encuestados no difieren entre sí, por cuanto las puntuaciones obtenidas entre las tres categorías de instituciones de educación superior, consideradas en este

estudio, no muestran diferencia ( $p = 0.197$ ), de la misma manera entre los profesores que se formaron en una misma institución de educación superior ( $p = 0.165$ ). Esta situación queda refrendada por la casi nula significatividad que alcanza el valor obtenido de 0.188.

- *Respecto de la dependencia del liceo en que se desempeñan profesionalmente:* podemos observar que los profesores encuestados no difieren realmente entre sí, por cuanto las puntuaciones obtenidas entre los que trabajan en liceos de diversa dependencia (municipal o particular subvencionado) no muestran diferencia ( $p = 0.229$ ), de la misma manera, los valores obtenidos muestran que no existe diferencia entre las opiniones de quienes trabajan en liceos dependientes de un sostenedor similar ( $p = 0.254$ ). Esta situación queda refrendada por la poca significatividad que alcanza el valor obtenido de 0.674.
- *Respecto de la ubicación (comuna) del liceo en que se desempeñan profesionalmente:* podemos observar que considerando la ubicación (comuna) del liceo, los profesores encuestados no difieren realmente entre sí, por cuanto las puntuaciones obtenidas entre los que trabajan en liceos ubicados en distintas comunas (Santiago, Providencia, La Florida) no muestran diferencia entre sí ( $p = 0.673$ ), de la misma manera entre aquellos que trabajan en liceos ubicados en una misma comuna ( $p = 0.671$ ). Esta situación queda refrendada por la casi nula significatividad que alcanza el valor obtenido la significatividad de 0.482.
- *Respecto de los años de servicio en la profesión docente:* podemos observar que considerando los años de ejercicio profesional docente, éstos difieren entre sí, por cuanto las puntuaciones obtenidas entre los que pertenecen a un rango distinto de años de ejercicio profesional docente no muestran una diferencia ( $p = 1.203$ ), de la misma manera que entre los profesores pertenecientes a un mismo rango de años de ejercicio profesional docente ( $p = 1.259$ ). Esta situación queda refrendada por la casi nula significatividad que alcanza el valor obtenido de 0.573.
- *Respecto de la especialidad en la que ejercen profesionalmente:* podemos observar que considerando la especialidad de los profesores encuestados, éstos no difieren entre sí, por cuanto las puntuaciones obtenidas entre aquellos que ejercen diversas especialidades no muestran una diferencia ( $p = 9.764$ ), de la misma manera que entre los profesores que ejercen una misma especialidad ( $p = 11.239$ ). Esta situación queda refrendada por la casi nula significatividad que alcanza el valor obtenido de 0.731.

#### 7.5.1.4. Competencia personal.

En el recuadro N° 50 presentamos los resultados del análisis de varianza unidireccional correspondiente a la competencia personal. Es importante destacar que la razón 'F' compara las variaciones en las puntuaciones debidas a dos diferentes fuentes: variaciones entre los grupos que se comparan y variaciones dentro de los grupos.

Cuadro N° 50  
Anova: percepción real de la competencia personal

## ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Estudios	Betw een Groups	8,933	53	,169	,955	,566
	Within Groups	30,529	173	,176		
	Total	39,463	226			
Liceo	Betw een Groups	9,402	53	,177	,659	,961
	Within Groups	46,856	174	,269		
	Total	56,259	227			
Ubicación	Betw een Groups	45,285	53	,854	1,379	,064
	Within Groups	107,781	174	,619		
	Total	153,066	227			
Años	Betw een Groups	60,495	53	1,141	,887	,689
	Within Groups	217,559	169	1,287		
	Total	278,054	222			
Especialid	Betw een Groups	406,845	53	7,676	,646	,967
	Within Groups	1959,877	165	11,878		
	Total	2366,721	218			

- *Respecto de la institución de educación superior en la que han realizado su proceso de formación inicial docente:* podemos observar que los profesores encuestados no difieren entre sí, por cuanto las puntuaciones obtenidas entre las tres categorías de instituciones de educación superior, consideradas en este estudio, no muestran diferencia ( $p = .169$ ), de la misma manera entre los profesores que se formaron en una misma institución de educación superior ( $p = .176$ ). Esta situación queda refrendada por la casi nula significatividad que alcanza el valor obtenido de 0.566.
- *Respecto de la dependencia del liceo en que se desempeñan profesionalmente:* podemos observar que los profesores encuestados no difieren realmente entre sí, por cuanto las puntuaciones obtenidas entre los que trabajan en liceos de diversa dependencia (municipal o particular subvencionado) no muestran diferencia ( $p = 0.177$ ), de la misma manera, los valores obtenidos muestran que no existe diferencia entre las opiniones de quienes trabajan en liceos dependientes de un sostenedor similar ( $p = 0.269$ ). Esta situación queda refrendada por la casi nula significatividad que alcanza el valor obtenido de 0.961.
- *Respecto de la ubicación (comuna) del liceo en que se desempeñan profesionalmente:* podemos observar que considerando la ubicación (comuna) del liceo, los profesores encuestados no difieren realmente entre sí, por cuanto las puntuaciones obtenidas entre los que trabajan en liceos ubicados en distintas comunas (Santiago, Providencia, La Florida) no muestran diferencia entre sí ( $p = 0.854$ ), de la misma manera entre aquellos que trabajan en liceos ubicados en una misma comuna ( $p = 0.619$ ). Esta situación queda refrendada por la poca significatividad que alcanza el valor obtenido la significatividad de 0.064.

- *Respecto de los años de servicio en la profesión docente:* podemos observar que considerando los años de ejercicio profesional docente, éstos difieren entre sí, por cuanto las puntuaciones obtenidas entre los que pertenecen a un rango distinto de años de ejercicio profesional docente no muestran una diferencia ( $p = 1.141$ ), de la misma manera que entre los profesores pertenecientes a un mismo rango de años de ejercicio profesional docente ( $p = 1.287$ ). Esta situación queda refrendada por la casi nula significatividad que alcanza el valor obtenido de 0.689.
- *Respecto de la especialidad en la que ejercen profesionalmente:* podemos observar que considerando la especialidad de los profesores encuestados, éstos no difieren entre sí, por cuanto las puntuaciones obtenidas entre aquellos que ejercen diversas especialidades no muestran una diferencia ( $p = 7.676$ ), de la misma manera que entre los profesores que ejercen una misma especialidad ( $p = 11.878$ ). Esta situación queda refrendada por la casi nula significatividad que alcanza el valor obtenido de 0.967.

#### 7.5.2. Percepción ideal del ejercicio profesional de los docentes de enseñanza media.

##### 7.5.2.1. Competencia técnica.

En el recuadro N° 51 presentamos los resultados del análisis de varianza unidireccional correspondiente a la competencia técnica. Es importante destacar que la razón 'F' compara las variaciones en las puntuaciones debidas a dos diferentes fuentes: variaciones entre los grupos que se comparan y variaciones dentro de los grupos.

Cuadro N° 51  
Anova: percepción ideal de la competencia técnica

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Estudios	Betw een Groups	5,523	31	,178	1,010	,459
	Within Groups	34,748	197	,176		
	Total	40,271	228			
Liceo	Betw een Groups	7,578	31	,244	,992	,486
	Within Groups	48,809	198	,247		
	Total	56,387	229			
Ubicación	Betw een Groups	19,161	31	,618	,909	,609
	Within Groups	134,600	198	,680		
	Total	153,761	229			
Años	Betw een Groups	44,006	31	1,420	1,213	,216
	Within Groups	225,834	193	1,170		
	Total	269,840	224			
Especialid	Betw een Groups	313,467	31	10,112	,940	,562
	Within Groups	2021,493	188	10,753		
	Total	2334,959	219			

- *Respecto de la institución de educación superior en la que han realizado su proceso de formación inicial docente:* podemos observar que los profesores encuestados no difieren entre sí, por cuanto las puntuaciones obtenidas entre las tres categorías de instituciones de educación superior, consideradas en este estudio, no muestran diferencia ( $p = 0.178$ ), de la misma manera entre los profesores que se formaron en una misma institución de educación superior ( $p = 0.176$ ). Esta situación queda refrendada por la casi nula significatividad que alcanza el valor obtenido de 0.459.
- *Respecto de la dependencia del liceo en que se desempeñan profesionalmente:* podemos observar que los profesores encuestados no difieren realmente entre sí, por cuanto las puntuaciones obtenidas entre los que trabajan en liceos de diversa dependencia (municipal o particular subvencionado) no muestran diferencia ( $p = 0.244$ ), de la misma manera, los valores obtenidos muestran que no existe diferencia entre las opiniones de quienes trabajan en liceos dependientes de un sostenedor similar ( $p = 0.247$ ). Esta situación queda refrendada por la casi nula significatividad que alcanza el valor obtenido de 0.486.
- *Respecto de la ubicación (comuna) del liceo en que se desempeñan profesionalmente:* podemos observar que considerando la ubicación (comuna) del liceo, los profesores encuestados no difieren realmente entre sí, por cuanto las puntuaciones obtenidas entre los que trabajan en liceos ubicados en distintas comunas (Santiago, Providencia, La Florida) no muestran diferencia entre sí ( $p = 0.618$ ), de la misma manera entre aquellos que trabajan en liceos ubicados en una misma comuna ( $p = 0.680$ ). Esta situación queda refrendada por la poca significatividad que alcanza el valor obtenido la significatividad de 0.609.
- *Respecto de los años de servicio en la profesión docente:* podemos observar que considerando los años de ejercicio profesional docente, éstos difieren entre sí, por cuanto las puntuaciones obtenidas entre los que pertenecen a un rango distinto de años de ejercicio profesional docente no muestran una diferencia ( $p = 1.420$ ), de la misma manera que entre los profesores pertenecientes a un mismo rango de años de ejercicio profesional docente ( $p = 1.170$ ). Esta situación queda refrendada por la casi nula significatividad que alcanza el valor obtenido de 0.216.
- *Respecto de la especialidad en la que ejercen profesionalmente:* podemos observar que considerando la especialidad de los profesores encuestados, éstos no difieren entre sí, por cuanto las puntuaciones obtenidas entre aquellos que ejercen diversas especialidades no muestran una diferencia ( $p = 10.112$ ), de la misma manera que entre los profesores que ejercen una misma especialidad ( $p = 10.753$ ). Esta situación queda refrendada por la casi nula significatividad que alcanza el valor obtenido de 0.562.



7.5.2.2. *Competencia metodológica.*

En el recuadro N° 52 presentamos los resultados del análisis de varianza unidireccional correspondiente a la competencia metodológica. Es importante destacar que la razón 'F' compara las variaciones en las puntuaciones debidas a dos diferentes fuentes: variaciones entre los grupos que se comparan y variaciones dentro de los grupos.

*Cuadro N° 52*  
*Anova: percepción ideal de la competencia metodológica*

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Estudios	Betw een Groups	5,520	34	,162	,906	,621
	Within Groups	34,751	194	,179		
	Total	40,271	228			
Liceo	Betw een Groups	9,054	34	,266	1,097	,338
	Within Groups	47,333	195	,243		
	Total	56,387	229			
Ubicación	Betw een Groups	25,576	34	,752	1,144	,281
	Within Groups	128,185	195	,657		
	Total	153,761	229			
Años	Betw een Groups	38,300	34	1,126	,924	,592
	Within Groups	231,540	190	1,219		
	Total	269,840	224			
Especialid	Betw een Groups	377,176	33	11,430	1,086	,355
	Within Groups	1957,783	186	10,526		
	Total	2334,959	219			

- *Respecto de la institución de educación superior en la que han realizado su proceso de formación inicial docente:* podemos observar que los profesores encuestados no difieren entre sí, por cuanto las puntuaciones obtenidas entre las tres categorías de instituciones de educación superior, consideradas en este estudio, no muestran diferencia ( $p = 0.162$ ), de la misma manera entre los profesores que se formaron en una misma institución de educación superior ( $p = 0.179$ ). Esta situación queda refrendada por la casi nula significatividad que alcanza el valor obtenido de 0.621.
- *Respecto de la dependencia del liceo en que se desempeñan profesionalmente:* podemos observar que los profesores encuestados no difieren realmente entre sí, por cuanto las puntuaciones obtenidas entre los que trabajan en liceos de diversa dependencia (municipal o particular subvencionado) no muestran diferencia ( $p = 0.266$ ), de la misma manera, los valores obtenidos muestran que no existe diferencia entre las opiniones de quienes trabajan en liceos dependientes de un sostenedor similar ( $p = 0.243$ ). Esta situación queda refrendada por la casi nula significatividad que alcanza el valor obtenido de 0.338.
- *Respecto de la ubicación (comuna) del liceo en que se desempeñan profesionalmente:* podemos observar que considerando la ubicación (comuna) del liceo, los profesores encuestados no difieren realmente entre sí, por cuanto las

puntuaciones obtenidas entre los que trabajan en liceos ubicados en distintas comunas (Santiago, Providencia, La Florida) no muestran diferencia entre sí ( $p = 0.752$ ), de la misma manera entre aquellos que trabajan en liceos ubicados en una misma comuna ( $p = 0.657$ ). Esta situación queda refrendada por la poca significatividad que alcanza el valor obtenido de 0.281.

- *Respecto de los años de servicio en la profesión docente:* podemos observar que considerando los años de ejercicio profesional docente, éstos difieren entre sí, por cuanto las puntuaciones obtenidas entre los que pertenecen a un rango distinto de años de ejercicio profesional docente no muestran una diferencia ( $p = 1.126$ ), de la misma manera que entre los profesores pertenecientes a un mismo rango de años de ejercicio profesional docente ( $p = 1.219$ ). Esta situación queda refrendada por la casi nula significatividad que alcanza el valor obtenido de 0.592.
- *Respecto de la especialidad en la que ejercen profesionalmente:* podemos observar que considerando la especialidad de los profesores encuestados, éstos no difieren entre sí, por cuanto las puntuaciones obtenidas entre aquellos que ejercen diversas especialidades no muestran una diferencia ( $p = 11.430$ ), de la misma manera que entre los profesores que ejercen una misma especialidad ( $p = 10.526$ ). Esta situación queda refrendada por la casi nula significatividad que alcanza el valor obtenido de 0.355.

#### 7.5.2.3. *Competencia social.*

En el recuadro N° 53 presentamos los resultados del análisis de varianza unidireccional correspondiente a la competencia social. Es importante destacar que la razón 'F' compara las variaciones en las puntuaciones debidas a dos diferentes fuentes: variaciones entre los grupos que se comparan y variaciones dentro de los grupos.

Cuadro N° 53  
Anova: percepción ideal de la competencia social.

## ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Estudios	Betw een Groups	4,035	22	,183	1,043	,414
	Within Groups	36,236	206	,176		
	Total	40,271	228			
Liceo	Betw een Groups	3,556	22	,162	,633	,897
	Within Groups	52,831	207	,255		
	Total	56,387	229			
Ubicación	Betw een Groups	14,813	22	,673	1,003	,462
	Within Groups	138,948	207	,671		
	Total	153,761	229			
Años	Betw een Groups	24,528	22	1,115	,918	,571
	Within Groups	245,312	202	1,214		
	Total	269,840	224			
Especialid	Betw een Groups	246,574	22	11,208	1,057	,397
	Within Groups	2088,385	197	10,601		
	Total	2334,959	219			

- *Respecto de la institución de educación superior en la que han realizado su proceso de formación inicial docente:* podemos observar que los profesores encuestados no difieren entre sí, por cuanto las puntuaciones obtenidas entre las tres categorías de instituciones de educación superior, consideradas en este estudio, no muestran diferencia ( $p = 0.183$ ), de la misma manera entre los profesores que se formaron en una misma institución de educación superior ( $p = 0.176$ ). Esta situación queda refrendada por la casi nula significatividad que alcanza el valor obtenido de 0.414.
- *Respecto de la dependencia del liceo en que se desempeñan profesionalmente:* podemos observar que los profesores encuestados no difieren realmente entre sí, por cuanto las puntuaciones obtenidas entre los que trabajan en liceos de diversa dependencia (municipal o particular subvencionado) no muestran diferencia ( $p = 0.162$ ), de la misma manera, los valores obtenidos muestran que no existe diferencia entre las opiniones de quienes trabajan en liceos dependientes de un sostenedor similar ( $p = 0.255$ ). Esta situación queda refrendada por la casi nula significatividad que alcanza el valor obtenido de 0.897.
- *Respecto de la ubicación (comuna) del liceo en que se desempeñan profesionalmente:* podemos observar que considerando la ubicación (comuna) del liceo, los profesores encuestados no difieren realmente entre sí, por cuanto las puntuaciones obtenidas entre los que trabajan en liceos ubicados en distintas comunas (Santiago, Providencia, La Florida) no muestran diferencia entre sí ( $p = 0.673$ ), de la misma manera entre aquellos que trabajan en liceos ubicados en una misma comuna ( $p = 0.671$ ). Esta situación queda refrendada por la poca significatividad que alcanza el valor obtenido la significatividad de 0.462.

- *Respecto de los años de servicio en la profesión docente:* podemos observar que considerando los años de ejercicio profesional docente, éstos difieren entre sí, por cuanto las puntuaciones obtenidas entre los que pertenecen a un rango distinto de años de ejercicio profesional docente no muestran una diferencia ( $p = 1.115$ ), de la misma manera que entre los profesores pertenecientes a un mismo rango de años de ejercicio profesional docente ( $p = 1.214$ ). Esta situación queda refrendada por la casi nula significatividad que alcanza el valor obtenido de 0.571.
- *Respecto de la especialidad en la que ejercen profesionalmente:* podemos observar que considerando la especialidad de los profesores encuestados, éstos no difieren entre sí, por cuanto las puntuaciones obtenidas entre aquellos que ejercen diversas especialidades no muestran una diferencia ( $p = 11.208$ ), de la misma manera que entre los profesores que ejercen una misma especialidad ( $p = 10.601$ ). Esta situación queda refrendada por la casi nula significatividad que alcanza el valor obtenido de 0.397.

#### 7.5.2.4. Competencia personal.

En el recuadro N° 54 presentamos los resultados del análisis de varianza unidireccional correspondiente a la competencia personal. Es importante destacar que la razón 'F' compara las variaciones en las puntuaciones debidas a dos diferentes fuentes: variaciones entre los grupos que se comparan y variaciones dentro de los grupos.

Cuadro N° 54  
Anova: percepción ideal de la competencia personal

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Estudios	Betw een Groups	5,393	31	,174	,978	,506
	Within Groups	34,865	196	,178		
	Total	40,259	227			
Liceo	Betw een Groups	9,101	31	,294	1,228	,202
	Within Groups	47,100	197	,239		
	Total	56,201	228			
Ubicación	Betw een Groups	21,440	31	,692	1,032	,427
	Within Groups	131,975	197	,670		
	Total	153,415	228			
Años	Betw een Groups	30,696	31	,990	,797	,770
	Within Groups	238,661	192	1,243		
	Total	269,357	223			
Especialid	Betw een Groups	252,040	30	8,401	,761	,811
	Within Groups	2076,709	188	11,046		
	Total	2328,749	218			

- *Respecto de la institución de educación superior en la que han realizado su proceso de formación inicial docente:* podemos observar que los profesores

encuestados no difieren entre sí, por cuanto las puntuaciones obtenidas entre las tres categorías de instituciones de educación superior, consideradas en este estudio, no muestran diferencia ( $p = 0.174$ ), de la misma manera entre los profesores que se formaron en una misma institución de educación superior ( $p = 0.178$ ). Esta situación queda refrendada por la casi nula significatividad que alcanza el valor obtenido de 0.506.

- *Respecto de la dependencia del liceo en que se desempeñan profesionalmente:* podemos observar que los profesores encuestados no difieren realmente entre sí, por cuanto las puntuaciones obtenidas entre los que trabajan en liceos de diversa dependencia (municipal o particular subvencionado) no muestran diferencia ( $p = 0.294$ ), de la misma manera, los valores obtenidos muestran que no existe diferencia entre las opiniones de quienes trabajan en liceos dependientes de un sostenedor similar ( $p = 0.239$ ). Esta situación queda refrendada por la casi nula significatividad que alcanza el valor obtenido de 0.202.
- *Respecto de la ubicación (comuna) del liceo en que se desempeñan profesionalmente:* podemos observar que considerando la ubicación (comuna) del liceo, los profesores encuestados no difieren realmente entre sí, por cuanto las puntuaciones obtenidas entre los que trabajan en liceos ubicados en distintas comunas (Santiago, Providencia, La Florida) no muestran diferencia entre sí ( $p = 0.692$ ), de la misma manera entre aquellos que trabajan en liceos ubicados en una misma comuna ( $p = 0.670$ ). Esta situación queda refrendada por la poca significatividad que alcanza el valor obtenido la significatividad de 0.427.
- *Respecto de los años de servicio en la profesión docente:* podemos observar que considerando los años de ejercicio profesional docente, éstos difieren entre sí, por cuanto las puntuaciones obtenidas entre los que pertenecen a un rango distinto de años de ejercicio profesional docente no muestran una diferencia ( $p = 0.990$ ), de la misma manera que entre los profesores pertenecientes a un mismo rango de años de ejercicio profesional docente ( $p = 1.243$ ). Esta situación queda refrendada por la casi nula significatividad que alcanza el valor obtenido de 0.770.
- *Respecto de la especialidad en la que ejercen profesionalmente:* podemos observar que considerando la especialidad de los profesores encuestados, éstos no difieren entre sí, por cuanto las puntuaciones obtenidas entre aquellos que ejercen diversas especialidades no muestran una diferencia ( $p = 8.401$ ), de la misma manera que entre los profesores que ejercen una misma especialidad ( $p = 11.046$ ). Esta situación queda refrendada por la casi nula significatividad que alcanza el valor obtenido de 0.811.

## **8. ANÁLISIS DE RESULTADOS II: RESPECTO DE LAS ENTREVISTAS.**

Una vez elaborada la pauta de preguntas, cuidando observar los requerimientos que para el efecto plantea Flick, nos pusimos de acuerdo con cada uno de los directivos que accedieron a una entrevista para darles a conocer los objetivos de la investigación y pedir la colaboración para aplicar los cuestionarios y a su vez aprovechamos la oportunidad de solicitar la colaboración de el o ella como directivo para realizar una entrevista.

A partir de las etapas del análisis del contenido expuesto (6.4.3.2), en esta investigación adoptamos el siguiente procedimiento:

- Una vez realizadas las entrevistas y puestas por escrito, comenzamos a familiarizarnos con la información recogida, junto a lo cual fuimos tomando algunas notas de lo que nos iba sugiriendo la escucha y lectura de todos estos diálogos.
- A partir de lo anterior, comenzamos a desglosar los documentos en unidades de significación, que como sostiene Landry (1998: 348), una de las posibilidades es que sea deductiva, es decir, derivándola de una teoría existente; que en nuestro caso estaba siendo dada por el enfoque de competencias y de las funciones docentes a partir de los cuales hemos articulado la investigación.

Ahora bien, el método de análisis que ocupamos en esta investigación es el tradicional, es decir, desglosamos el contenido, comenzamos a realizar una primera agrupación por temas, teniendo en consideración las categorías que habíamos definido previamente en la investigación.

- Considerando esta primera aproximación temática de la información recogida en las entrevistas, comenzamos a reorganizar el material de acuerdo a las categorías previamente definidas, dejando espacios para que, como plantean Pinto y Grawitz (1967), la información que estábamos analizando no perdiera su riqueza.

Si tuviéramos que verbalizar el modelo seguido a este respecto, podríamos afirmar que es mixto, por cuanto partimos con unas categorías que veníamos desarrollando en la investigación, pero dejando las puertas abiertas al surgimiento de otras, cuestión que en la práctica sucedió.

Considerando el procedimiento seguido, presentamos a continuación las categorías, dimensiones e indicadores a partir de los cuales hemos organizado toda la información fruto de las dieciséis entrevistas realizadas.

### **8.1. Conocimiento pedagógico del contenido a enseñar.**

Bajo esta categoría organizamos toda la información relacionada con: el conocimiento de la disciplina; el conocimiento de los medios que ayudan a adaptar esos contenidos a las necesidades de los alumnos; el conocimiento que se requiere para construir los instrumentos que permitan intervenir de mejor manera en el proceso de formación de los alumnos de enseñanza media.

#### *8.1.1. En la formación inicial docente.*

La tensión entre el conocimiento pedagógico y el disciplinar, es una cuestión que esta permanentemente presente al momento de abordar el tema de la profesión docente, sobre todo de aquellos profesores que intervienen desde una disciplina específica en la formación de los alumnos en la etapa de enseñanza media.

##### ▪ *Respecto de la formación disciplinar.*

A propósito de esta tensión entre la formación pedagógico – disciplinar, dos entrevistados manifiestan sus aprehensiones sobre la formación disciplinar de los profesores en ejercicio, en ámbitos que son fundamentales para el ejercicio de su profesión, y que debieran haber sido trabajadas en el proceso de formación inicial. Específicamente, abordando esta cuestión el entrevistado 7 nos plantea, que si bien tiene escaso conocimiento sobre el proceso de formación inicial de los docentes, constata:

*“... que hay muchas lagunas de conocimientos, por ejemplo, no dominan los contenidos... [en matemáticas] hay muchas lagunas en el análisis de datos, normalmente los profesores se tiran a hacer algebra y no van para esta parte porque les cuesta más, no porque les falta el tiempo como dicen, sino porque les cuesta más o porque saben menos y esto es una cuestión extensiva...” [E 7: 2]*

En este mismo sentido, la entrevistada 8 refiriéndose específicamente a algunas de las deficiencias que presentan los nuevos profesores, junto con tratar de explicarse la situación, señala que a su juicio es una falta de cuidado de las nuevas universidades al ofrecer una propuesta de formación inicial docente que adolece de algunos elementos fundamentales para su posterior ejercicio profesional, ella comenta:

*“... los profesores nuevos tienen muchas deficiencias... en qué sentido... en cuanto a los estudios que han alcanzado a hacer... han tenido serios problemas, algunos, no todos por supuesto... han tenido serios problemas porque la formación de ellos es muy distinta a la formación que se daba en universidades más tradicionales, por ejemplo, profesores de inglés... no les hacían fonética a ellos como estudiantes de inglés, en la pedagogía en inglés... entonces los profesores más antiguos decían: pero cómo llegan estos profesores sin que nunca les hayan hecho fonética, pero dentro de su malla curricular no estaba...” [E 8: 2]*

En efecto, el entrevistado 14, habiendo participado directamente en la construcción e implementación de las políticas educativas, plantea la necesidad del conocimiento de aquello que se va a enseñar, por cuanto es la base para poder intervenir en el proceso formativo de los estudiantes de enseñanza media. Específicamente, al plantearle si la clave para intervenir competentemente en el proceso de formación de los

alumnos de enseñanza media radica en el conocimiento de la materia a enseñar, el entrevistado responde lo siguiente:

*“No, no está el conocimiento, pero el conocimiento es absolutamente un piso, en el fondo por decirlo, no basta con saber matemáticas para ser un profesor de matemáticas y, tenemos en Chile gente que enseña matemáticas y no sabe matemáticas, tiene que enseñar inglés y no sabe inglés, ahí hay un punto basal que no está siendo bien evaluado.” [E 14: 1]*

La entrevistada 16, en su calidad de ex ministra de educación, sostiene que la formación en la disciplina a enseñar debe ser rigurosa. Ella sostiene:

*“... a mi me gusta que la formación en la especialidad sea dura, que si un profesor enseña historia, que sepa historia y le guste la historia, me parece importante, uno transmite más desde el entusiasmo que desde lo que uno sabe, pero también el profesor tiene que ser capaz de hacer esa intermediación...” [E 16: 9]*

Como vemos, las aportaciones tanto de los profesores como de las personas que han estado implicados directamente en la construcción e implementación de las políticas educativas coinciden en señalar lo esencial que resulta para el ejercicio de la profesión docente el manejo del contenido a enseñar.

▪ *Respecto de la formación pedagógica.*

Ahora bien, hay entrevistados que parten de la base que los profesores tienen una buena formación disciplinar... pero, como contrapartida, una formación pedagógica bastante débil, por cuanto sus formadores no estarían cuidando un contacto directo con los centros escolares donde ellos posteriormente irán a desempeñarse profesional. Concretamente, el entrevistado 4 sostiene:

*“... en términos de preparación a nivel de contenidos, todo lo que tiene que ver con lo conceptual yo diría que se manejan bien [los profesores], el tema está que uno percibe poco o nada de vinculación entre la universidad y las instituciones que imparten educación, llamemos así que imparten educación secundaria, por cuanto ellos manejan muy pocas estrategias a nivel de la sala de clases, manejan muy pocas herramientas para el planeamiento de la educación, manejan también pocos elementos que dicen relación con generar condiciones más óptimas para el aprendizaje y, más bien son las instituciones educativas las que van ayudando a formar a estos docentes en la medida que se van insertando a cada institución más que ellos traigan estas competencias desde su formación inicial...” [E 4: 3]*

Por tanto, junto con reconocer la falencia podemos deducir, a partir de sus palabras que esta problemática se podría abordar fortaleciendo la colaboración mutua entre la universidad y los centros escolares. Justamente, en ese mismo sentido está dirigido el planteamiento del entrevistado 5 quien gráficamente expresa esta situación planteando que la universidad inicia el proceso de formación docente y el colegio vendría a culminar este proceso de formación inicial docente.

*“... los profesores nuevos, en general, dominan los contenidos pero no así la didáctica, yo noto que hay un vacío en los profesores nuevos que tiene que ver más que nada en ver como puedo yo enseñar lo que sé, yo creo que los profesores que salen de las universidades... estos últimos años... son expertos en su área de saber pero... hacen*



*crisis... en que eso que saben no lo logran traspasar a sus alumnos justamente porque no siempre las universidades han centrado la formación...en los alumnos que los profesores van a atender... yo creo que la educación superior no logra hacer las terminaciones del profesor, yo creo que esas terminaciones el profesor las puede alcanzar en el colegio al cual va...” [E 5: 9]*

Finalmente, la entrevistada 9, reconociendo las carencias que se estarían produciendo actualmente en el proceso de formación inicial docente, las atribuye a dos grandes factores: en primer lugar, a una falta de rigurosidad al momento de ‘seleccionar’ a los estudiantes que ingresan a las carreras de educación; y, en segundo lugar, a la falta de prolijidad para verificar los motivos por los cuales los nuevos estudiantes han elegido estudiar una carrera relacionada con la pedagogía. La entrevistada lo expresa de la siguiente manera:

*“... los profesores hace un tiempo tenían una mejor formación por varios motivos, primero porque no todas las personas ingresaban a estas escuelas de formación, no todos y ese es un criterio de selección y creo que cuando existe un criterio de selección, como su nombre lo dice, se selecciona – me imagino – a los que tienen mayores condiciones para... primero; segundo porque la persona que estudiaba para ser profesor estudiaba porque quería ser profesor y quería enseñar; y, tercero, porque, sin mayor conocimiento de este tipo de escuela, me parece que en su proceso de formación había mayor integralidad respecto de lo que después iba tenía que hacer...” [E 9: 2]*

Asumiendo los aportes de los profesores entrevistados, podemos concluir que tan importante como el conocimiento del contenido a enseñar es la didáctica o el contar con las estrategias para hacer comprensible aquello que se enseña a los alumnos.

▪ *Respecto del acompañamiento en la formación pedagógica – disciplinar.*

En sintonía con lo anterior, resulta pertinente el aporte de la entrevistada 15, quien desde fuera del centro escolar y de la universidad reconoce que un porcentaje importante de jóvenes que ingresan a estudiar pedagogía tienen serias falencias, cuestión que es asumida por las universidades en el proceso inicial de formación. Ella lo expresa como sigue:

*“... hay un gran porcentaje de alumnos que entran en una carrera de pedagogía cuyas competencias como estudiantes no corresponde al primer año de universidad y que en algunos están primer año medio en desfase y las universidades no se hacen cargo de eso.” [E 15: 8]*

La misma entrevistada comenta que, años atrás, como académica de una universidad pedagógica, pudo constatar algunas de las problemáticas presentadas por sus estudiantes en el proceso formativo,

*“Un alumno que entró con un muy mal puntaje, pero más allá del puntaje de la PSU, las universidades no se hacen cargo de los déficit que traen sus alumnos, entonces a mí me tocó tener niños con graves dificultades de aprendizajes que no estaban superadas, niños que no comprendían lo que leían, que no se expresaban por escrito, que no eran capaces de redactar y la universidad sigue impartiendo sus cursos como si fuera un alumno promedio de enseñanza media, que egresó de enseñanza media y que tiene todas las competencias esperables para un egresado de enseñanza media, alumno que habla mal, que se expresa mal, que el lenguaje no lo utiliza bien...” [E 15: 8]*

La entrevistada sostiene que al no ser asumidas estas falencias por las universidades, al final del proceso de formación inicial docente, se estará reconociendo públicamente a un profesor que no cuenta con las competencias que se requieren para intervenir en la enseñanza media. Consecuencia de lo anterior es que este profesor replicará sus carencias a otra generación de alumnos. Ella lo expresa como sigue:

*“El círculo de la pobreza se replica infinitamente, porque esos alumnos se van a recibir en el mínimo, mínimo, mínimo de las competencias y van a irse a trabajar a esos mismos sectores, porque si uno va al colegio particular pagado se encuentran con profesores que se sacaron un puntaje bastante más aceptable en la PSU, que han estado viviendo en el extranjero, que evidentemente están en un campo a lo que después van a tener también los mayores recursos para aprender más, yo creo que es una realidad que las universidades tienen que hacerse cargo. Ahora cómo, con más inspección, primero aceptando la realidad.” [E 15: 9]*

En síntesis:

En este proceso se requiere que las universidades asuman las carencias que presentan sus estudiantes para ofrecer un camino que permita a éstos ir adquiriendo las competencias que se requieren para el ejercicio profesional de la docencia.

- *Respecto de las políticas educativas que atañen a la formación inicial docente.*

Refiriéndose a lo que es propio de la profesión docente – en el momento en que se discute un artículo de la nueva Ley General de Educación, que facultaría a profesionales de otras áreas a intervenir en el proceso formativo que se ofrece a los estudiantes de enseñanza media – el entrevistado 14, sostiene que es:

*“la capacidad o incapacidad que un docente tiene de diseñar experiencias de aprendizajes para el otro, o sea, justamente lo opuesto de lo que se está asegurando para que cualquier profesional enseñe, que lo que ese profesional puede hacer bien es transmitir sus conocimientos, un farmacéutico su química, por ejemplo, pero no va a haber tenido nunca reflexión acerca de cómo él aprendió química, por lo tanto no va a tener las claves para hacer que otros aprendan química, creo que esa es la esencia del saber pedagógico, esta mediación entre conocimiento entre alumnos y alumnas que hay que generarla, hay que generarla haciendo que este alumno aprenda y eso supone activar a esta persona y, esto supone motivación, contextualización de sus conocimientos, empezar por donde los alumnos se interesan y todas las cosas que de alguna manera sabemos y hay que sistematizarlas más.” [E 14: 2]*

Profundizando en el mismo artículo de la nueva Ley General de Educación (46 g), el entrevistado 16 reconoce:

*“Yo soy favorable a eso, pero creo también que hay que poner exigencias, y hay que ver que exigencias son, pero creo que el mundo de los profesores es muy cerrado y poder tener profesores que vienen de otros mundos y que hacen, sobre todo en la educación media, yo creo que es un plus...” [E 16: 6]*

Ahora bien, considerando este contexto, la entrevistada 16 realiza un crudo análisis del actual estado de la formación inicial docente señalando que esta es de mala

calidad, cuestión que se ha visto incrementada por la escasa preocupación de parte del Ministerio hacia esta parte del proceso. En concreto, la entrevista plantea:

*“Yo creo que la formación inicial es muy mala, es muy mala y está desconectada y también he visto que uno siente que ha pasado, es que por una parte tenemos las políticas del Ministerio que están apuntando directamente a la escuela, pero no han apuntado a las escuelas de formación, entonces se saltaron este eslabón importante, entonces las escuelas manejan el marco de la buena enseñanza y [en] la formación no la manejan, entonces de verdad...” [E 16: 3]*

En síntesis, en un contexto determinado por la cuestionada calidad de la educación en Chile, la nueva Ley General de Educación abre la posibilidad para que profesionales venidos desde diversos ámbitos del saber puedan participar en el proceso formativo ofrecido en la enseñanza media. Como hemos podido percibir, existe buena acogida a esta iniciativa, de parte de quienes han participado activamente en la construcción de un nuevo marco para la educación en nuestro país.

#### *8.1.2. En el ejercicio de la profesión docente.*

Siendo conscientes que este apartado está íntimamente relacionado con el anterior, nos ha parecido oportuno realizar esta distinción debido a la información que comenzó a emerger en varios de los entrevistados en torno a experiencias concretas que ellos relataron; en efecto, el entrevistado 3, aludiendo al proceso de supervisión de clases que se realiza en su centro escolar, da cuenta como en la práctica algunos vacíos en la formación docente se presentan en la sala de clases y las consecuencias que podría acarrear en los alumnos. Específicamente, el entrevistado comenta:

*“... si un profesor no es seguro en lo que está enseñando que seguridad va a crear... tuvimos que sacar a una profesora a mediados de semestre precisamente por eso, porque preguntaba por una fórmula y la respondía en la pizarra y un alumno le decía y también podría ser así, y también se podría ser así... por lo tanto, resolver un problema en matemáticas o química como era el caso, tenía cinco maneras distintas de resolución, pero lamentablemente no todas llegaban a un mismo resultado... entonces esa inseguridad disciplinar se va transmitiendo a los chiquillos y, por tanto, le van teniendo miedo a las ciencias...” [E 3: 2]*

Constatando que en su colegio se estaba dando el caso de un profesor de matemáticas que tenía serios vacíos en su formación disciplinar, el entrevistado 1, comenta la compleja situación porque se parte del supuesto que el profesor es quien está en condiciones de acompañar el proceso de aprendizaje de los alumnos en un sector de aprendizaje determinado. Consultado por la forma en que ellos asumieron esa situación, el entrevistado relataba:

*“... nosotros no estamos preparados para poder suplir esa problemática... este año hemos tenido un caso, en matemáticas... y en ese caso dado que no somos capaces de poder subsanarlo no tenemos más que cambiarlo, buscar otra alternativa diferente, ahí se le plantean los desafíos a esa persona para que los pueda superar porque en realidad luego tiene que desempeñarse en alguna parte y va a tener las mismas dificultades, pero nosotros no podemos suplirlos.” [E 1: 2]*

Ahora bien, la entrevistada 9 realiza un paralelo entre los profesores que llevan largos años en el trabajo de aula y aquellos que se están iniciando, ella siendo consciente de una cierta terquedad en la forma de proceder de los primeros, les reconoce el manejo de la disciplina que enseñan; mientras que en los segundos, nos señala que los percibe con un manejo superficial de la materia que enseñan. En concreto ella plantea:

*“... los profesores que tienen más edad son más tozudos, más porfiados, pero saben más... con ellos se discute de metodología, se discute de didáctica, se discute de exigencias en la evaluación, pero no discute respecto del manejo de su materia, en absoluto; el profesor más joven tiene conocimientos superficiales de muchas cosas, pero a la hora de fundamentar frente a la UTP, frente a un apoderado o frente a los mismos alumnos por qué enseñó lo que enseñó ya no lo veo tan seguro, ya no lo veo tan seguro, entonces me llama la atención el poco manejo en aquello que a uno no debería generarle dudas... que es la especialidad...” [E 9: 3]*

### 8.1.3. *En la capacidad de construir instrumentos para acompañar el proceso de aprendizaje.*

Las competencias se perciben al momento de resolver alguna situación problemática, a este respecto la entrevistada 2 alude a cuestiones que son fundamentales en el ejercicio de la profesión docente: planificar la intervención educativa y evaluar el proceso de enseñanza – aprendizaje. En relación a lo primero, la entrevistada constata:

*“Yo diría que las falencias más grandes: no saben planificar, les cuesta planificar, construir instrumentos también es una cuestión compleja, con suerte llegan a la prueba... a la prueba de desarrollo, la prueba objetiva... pero al minuto de aterrizarlo en instrumentos, por ejemplo, escalas de valoración o escala de cotejo se les complica... no lo manejan.” [E 2: 5]*

Respecto de lo segundo, la entrevistada 2 establece un paralelo entre los profesores que llevan largos años en el ejercicio de la profesión y los que recién se han iniciado, situación que le ha correspondido palpar a ella durante el año 2008, a raíz de esto comenta:

*“Yo creo que los profesores más antiguos tienen las herramientas para construir instrumentos evaluativos que respondan a las necesidades que ellos deben cubrir, sin embargo, los profesores nuevos que tenemos no..., sobre todo este año, todo el staff de profesores que se contrataron, que son 7, son todos profesores recién titulados, entonces hay una gran cantidad de herramientas que no tienen...” [E 2: 5]*

Resulta coincidente, en ambos aspectos, la información que ofrece la entrevistada 9, refiriéndose a la condición en la que llegan los profesores más jóvenes, es decir, con vacíos al momento de comenzar a planificar – no siempre saben como hacerlo – y de la evaluación.

*“... creo que la formación en este aspecto no es muy buena en la universidad, en la experiencia que yo tengo y lo que he visto en los profesores más jóvenes no es un fuerte la planificación [así] como no lo es la evaluación, pero una vez que el profesor ha llegado al sistema colegio se va regir por el tipo de planificación que se le pida...” [E 9: 4]*

Por último, el entrevistado 10, sin hacer grandes distinciones sostiene que los profesores continúan realizando el mismo estilo de pruebas de antaño, las aplican de la misma manera y, no logran apuntar hacia los niveles más altos del proceso cognitivo. El entrevistado plantea esta situación de la manera que sigue:

*“... la evaluación que se hace son pruebas que se hacen no más, donde los alumnos tienen que dar cuenta de los contenidos que el profesor ha pasado... son las mismas pruebas tradicionales de siempre en que el profesor llega, ordena, hace las filas y vayan pasando... y las pruebas son pruebas con alternativas, pruebas largas... esta bien ordenada la evaluación... pero esta centrada en los procesos de nivel más bajos del proceso cognitivo...” [E 10: 5]*

## **8.2. Didáctica empleada en el proceso de enseñanza – aprendizaje.**

### **8.2.1. Planificación.**

Nos parece oportuno traer a colación lo que planteamos inicialmente en el marco teórico al comenzar a conceptualizar lo que entenderíamos por planificar, al respecto decíamos: es un proceso continuo y unitario que comienza con el desarrollo de objetivos, define estrategias para conseguirlos y establece planes coherentes con las decisiones anteriores. Lo anterior es fundamental para poder situar la opinión del entrevistado 10 quien al referirse a la situación de un centro escolar que acababa de supervisar, específicamente respecto de este tema nos decía:

*“... no hay planificación para el aula porque en el proceso que va el colegio no han logrado llegar a un proyecto de aula y el proyecto educativo tiene un proyecto curricular pero no tiene un proyecto de aula, entonces lo que yo pude observar en las clases es una variedad inmensa, anacronismos, diversidad y, no hay un proyecto que uno dijese: el colegio cuenta con un proyecto de aula y cada uno en el aula, cada profesor hace lo que puede o que cree que debe hacer y desde eso hay desde los profesores que gestionan muy bien un aula, muy dedicados, que logran crear ambiente, logran centrarse un poco en los aprendizajes, pero esos son los menos...” [E 10: 2]*

Esta situación es comprensible si atendemos a algunas de las políticas que fueron adoptadas en el proceso de formación inicial docente en una de las universidades pedagógicas ubicada en Santiago. En efecto, el entrevistado 13 como académico de la misma afirma:

*“... las estructuras actuales de formación que se están haciendo en muchas universidad, inclusive ésta, hubo un momento en que la planificación perdió sentido, ante este mundo incierto, entonces la planificación deja de tener ese sentido orientador y se fue al otro extremo...” [E 13: 4]*

Ahondando en esta situación, el mismo entrevistado reconoce las consecuencias de una propuesta de formación en este ámbito: dificultades para hacerse cargo de la diversidad, de lo emergente... proyectando procesos más bien rígidos que tensionan en demasía la propuesta ofrecida a los alumnos. En entrevistado 13 sostiene:

*“... no se enseña suficientemente un modelo de planificación flexible y entonces como se critica a la planificación rígida, muy bien que se haga, pero no se ofrece la alternativa de ir haciendo una planificación más flexible y la gente queda sin sustento suficiente para*

*trabajar su quehacer y algunos, lo que he visto en algunos estudiantes que salen, hacen planificaciones muy lineales y por lo tanto no pueden hacerse cargo de la diversidad y no pueden hacerse cargo de lo emergente que ocurre en un momento dado en el curso y por ende no lo usan como elemento de aprendizaje, como instancia, como espacio de aprendizaje, esto que emerge y es tratado como una cuestión aparte. Ahí hay un tremendo cuento que trabajar, por lo menos es lo que yo he visto que se les enseña a la gente, a planificar en currículum, he visto esquemas muy rígidos en ese sentido o excesivamente generales que vuelvo a insistir, que ninguno de los dos se hacen cargo de esos casos emergente como espacios de aprendizaje.” [E 13: 4]*

▪ *Cómo se planifica.*

Dentro del relato de los diversos entrevistados aparece una diversidad de experiencias en torno al tema de la planificación de aula, entre las que se encuentra la situación relata por el entrevistado 6, en la que comenta que profesores de su centro escolar optan por copiar una planificación de años anteriores, con el fin de cumplir con un requisito ‘administrativo’, porque en definitiva es un documento que no es puesto en práctica, nos detenemos en su relato:

*“... por lo que he visto en mis colegas... he visto a unas que copian planificaciones de años anteriores y la entregan como un trámite a la unidad técnica... trámite porque... no se aplica en la sala de clases... he visto a otros que se dan el trabajo de pasar en limpio una planificación de años anteriores y la entregan... pero tampoco se hace carne...” [E 6: 2 – 3]*

Desde una situación diversa, el entrevistado 1, atento a la posibilidad que la planificación pase a ser un documento que no facilite la acción educativa reconoce su situación personal ante el tipo de planificación que utilizan en su centro educativo; en concreto, él plantea:

*“A mi no me gusta la forma en que se planifica acá en el colegio, creo que – esta es una opinión personal y muy comprometedor – yo haría una planificación diferente, una planificación que fuera verificable, creo que la planificación que nosotros utilizamos adolece de eso...” [E 1: 3]*

Al pedir una mayor precisión a su relato, el entrevistado 1, agrega que desearía una planificación más operacional, que ofreciera una mayor claridad hacia dónde ir y por dónde ir en el proceso de enseñanza para conseguir aquello que interesa: el aprendizaje, la formación de los alumnos que cursan la enseñanza media. El manifiesta lo que sigue:

*“yo preferiría una planificación más operacional, en el sentido que tuviéramos mucha más claridad respecto de los contenidos, que capacidades y destrezas vamos a desarrollar que ámbitos valóricos vamos a enfatizar, pero con una forma más sencilla de redacción, a lo mejor, con listados de contenidos y cuáles son los énfasis que uno puede poner, la haría más fácil, menos engorrosa de la que tenemos.” [E 1: 3]*

Una problemática que aparece frente a este tema es el que nos devela la entrevista 9, la discrepancia entre aquello que los profesores dicen que ejecutan de sus planificación y, lo que realmente sucede en la sala de clases por cuanto, al momento de planificar parten de supuestos y no de la situación en la que realmente llegan los alumnos a cursar una determinada disciplina, ella lo relata como sigue:

*“... otro ejemplo de eso del problema que hay a nivel de planificaciones es que los profesores reiteradamente dicen que no alcanzan a pasar los contenidos, sin embargo, en las planificaciones se asumen todos los contenidos, entonces algo debe estar pasando porque me imagino que si los profesores habitualmente dicen que no alcanzan a pasar contenidos, sería tan simple como reestructurar... la planificación, pero al final del año dicen: esto no lo alcance a pasar o cuando se ven las evaluaciones en los distintos cursos dicen... ah, el problema que yo tuve es que los alumnos no tenían estas conductas de entrada y, el profesor anterior dice: ah es que yo no lo alcancé a pasar.” [E 9: 4]*

▪ *Cuándo se planifica.*

Al referirnos al tema de la planificación aparece entre los entrevistados la cuestión respecto cuál es el mejor tiempo para planificar o en qué momento es propicio hacerlo. En definitiva, el entrevistado 3, atribuye justamente al momento en que se elabora la planificación el problema de la actitud de los docentes hacia la misma, es decir, descuido contentándose con cumplir con un requerimiento de quien dirige la cuestión pedagógica en el centro escolar. El entrevistado plantea:

*“... siempre es un problema el asunto de la planificación porque la planificación nosotros normalmente la hacemos al final del año y este año también va a ser así... y que hace uno al final de año, esta tremendamente cansado y al final que hace cortar y pegar o repetir la planificación del año anterior y entregarla porque se cumple de alguna manera...” [E 3: 3]*

La entrevistada 8, apunta al cuándo y al cómo hacerlo, respecto de lo primero concuerda con el anterior sin darle mayor importancia; sin embargo, se detiene en el cómo y, aquí resulta curioso que una tarea que puede ser muy potente para un diálogo entre profesores que intervendrán directamente en la sala de clases, según el relato, opten por dividirse el trabajo y luego asumirlo como una hoja de ruta del trabajo anual. La entrevista relata:

*“... a comienzos de años o a fines de año, por ahí por diciembre, nosotros planificamos el departamento – en química somos seis – entonces, en el departamento vemos la secuencia de contenidos y planificaciones, que nos damos tareas, yo hago primero y séptimo – por decir algo – entonces hacemos como dos planificaciones por persona y después las compartimos, entonces nosotros, sin tener reuniones largas estamos viendo en qué lugar estamos de la planificación para ir más o menos a la par...” [E 8: 2]*

▪ *Relación entre lo planificado y lo realizado en el trabajo de aula.*

Ahora bien, una cuestión es la elaboración de la planificación y otra distinta es aquello que se realiza en el contexto de aula, en donde sucede un sinnúmero de situaciones difícilmente previsibles. Precisamente, el entrevistado 6 alude a esta situación diciendo:

*“... entonces, la planificación que entregan es una cosa, pero lo que va dentro de la sala de clases es otra realidad, obedece a cuestiones emergentes no planificadas... de repente hay profesores bien rigurosos que tienen una planificación, pero de eso hacen el diez o el veinte por ciento...” [E 6: 3]*

Sin embargo, me parece que la entrevistada 9 nos lleva a pensar en un tema que es clave: cuál es el conocimiento real que posee el profesor de sus alumnos, conoce cuál ha sido su itinerario formativo, sabe las fortalezas y/o debilidades de sus alumnos... todas éstas son cuestiones claves que el profesor debiera considerar a la hora de elaborar una

planificación, de lo contrario ésta se transformará en un pío deseo, pero no en aquello que pretende ser una especie de carta gantt del trabajo que realizará el profesor junto a sus alumnos en un período de tiempo determinado, movilizándolo por unos objetivos que junto con tensionar la labor de docentes y alumnos les lanzará a mayores desafíos. En este sentido, la entrevistada 9 enfatiza:

*“... todavía sigue siendo un vicio que existe entre lo que se planifica, está escrito en el papel, lo que está escrito en el libro de clases y lo que está en el cuaderno, yo creo que la planificación es una referencia todavía lejana de lo que el profesor hace efectivamente, porque me imagino que si esto fuera distinto para la Unidad Técnico Pedagógica sería súper práctico mejorar, pero creo que es una trampa para mejorar el hecho de que el profesor dice que va a hacer una cosa cuando en realidad hace otra...”* [E 9: 4]

▪ *Relación entre el manejo de la disciplina y la planificación.*

Al plantearse el tema de la planificación, el entrevistado 7, inmediatamente trae a colación el escaso manejo de los contenidos disciplinares y, reconoce que es difícil pensar en la cuestión didáctica sin tener un buen manejo de la disciplina. En concreto, él sostiene:

*“Se te agudiza, porque si no se bien, como voy a saber cómo enseñar. De hecho, hay algunos profesores que sin saber tanto, como tienen una buena didáctica algo logran... pero es muy difícil pensar la didáctica si no sé lo que tengo que hacer de manera didáctica.”* [E 7: 2 – 3]

▪ *Secuenciación de contenidos.*

Si partimos de la base que la secuenciación de contenidos es un proceso fundamental porque nos permite, entre otras cosas: ir graduando desde las nociones más simples a las más complejas; considerar los prerrequisitos de cada nueva etapa; partir de los esquemas mentales ya asumidos por los alumnos; dotar a los alumnos de algunas ideas clave que le permitan estructurar los nuevos contenidos...

En este sentido encontramos que el entrevistado 1 nos relata una experiencia muy valiosa que realizan los profesores de física al momento de proyectar la intervención educativa en medio de los alumnos, con los subsectores relacionados, el entrevistado compartía lo siguiente:

*“...al revisar el programa nos encontramos que hay contenidos que aparecen en algún nivel para el cual los chiquillos no están preparados o no tienen algunos conocimientos previos que debieran saber, por ejemplo, en sonido aparece un contenido que utiliza los logaritmos matemáticos para poder explicar uno de los fenómenos, que aparece recién en 3º o 4º año medio, por lo tanto, eso implica que nosotros tenemos que hacer una adaptación curricular... entonces vamos adaptando y hemos hecho una secuenciación de contenidos.”* [E 1: 3]

Ahora bien, la referencia que tienen los profesores al momento de comenzar a plantearse el tema de la secuencia de los contenidos son los planes y programas establecidos por el ministerio de educación, podríamos decir ese es el espacio en el que se mueven, sin embargo, la entrevistada 9 reconoce que los profesores podrían hacer bastante más, considerando sobre todo las condiciones de los alumnos en medio de los cuales intervendrá. La entrevistada plantea:



*“... creo que el profesor toma los planes y programas del ministerio y esa es su referencia para ordenar contenidos, pero como referencia es eso, creo que el profesor debería intervenir un poco más porque el ve en la práctica que es lo que debe pasar con mayor acuciosidad o aquello que es secundario o dada las condiciones de los alumnos o dado lo que arroja la prueba de diagnóstico... yo siento que se trabaja en paralelo desde la formalidad de los planes y programas y las planificaciones respecto de lo que ocurre con los chicos en forma efectiva, entonces hay un desajuste ahí que es importante y se nota la diferencia con los profesores que si se han preocupado de hacer planificaciones en función de los resultados que han tenido...” [E 9: 5]*

Sin embargo, existe otra tentación a la hora de plantearse el tema de la secuencia de contenidos: la que ofrecen los libros de texto que el ministerio de educación reparte a la totalidad de los alumnos, tanto de enseñanza básica como de enseñanza media en el país, al respecto, la entrevistada 8 nos relata:

*“Y la planificación... como una hoja de ruta y la secuencia la llevamos nosotros que es más o menos la misma que establecen los libros, a veces discrepamos un poco, encontramos que hay que cambiar algunas cosas, pero en general todo lo conversamos y todos lo vamos haciendo...” [E 8: 3]*

### 8.2.2. Metodologías.

- *Formar para el uso de metodologías activo – participativas.*

Para fomentar el uso de nuevas metodologías es necesario formar a los profesores, es lo que nos relata el entrevistado 1, en la esperanza que los profesores luego las puedan y quieran ponerlas en práctica. El entrevistado comenta:

*“Se han hecho grandes esfuerzos en preparar a los profesores desde el punto de vista de metodologías, ojala que los profesores utilicen metodologías activo – participativas y para ello el colegio también ha dotado de diversos medios a los profesores...” [E 1: 4]*

Además el entrevistado 1 agrega que el colegio ha adquirido material tecnológico en la intención de favorecer metodologías que involucren activamente a los alumnos en el proceso de enseñanza – aprendizaje implementado en el centro escolar. El entrevistado da a conocer todos los medios e instancias con las que cuenta el colegio para este efecto, veamos:

*“... por de pronto... las salas están dotadas de proyectores multimedia todas, y eso ha facilitado el trabajo; de repente de hace un uso excesivo, en vez de pasar la guía, se copia la guía en power y se proyecta el power, y no tiene sentido así, creo que los profesores se han ido adaptando. Se usa el CRA, se usa el patio, el laboratorio, el laboratorio de computación por diversos sectores de aprendizaje... se utiliza ya no sólo la metodología confrontacional únicamente, aunque sigue prevaleciendo, pero hay también algunos que utilizan otras metodologías.” [E 1: 4]*

En esta misma línea, la inclusión de material tecnológico en el aula, el entrevistado 10 comenta que el material tecnológico: computador y proyector multimedia con los que cuentan las salas de clases son subutilizados por los profesores y, quienes los utilizan lo hacen de una manera también tradicional, cambiando la escritura en la

pizarra por las exposiciones de las mismas cuestiones en un power point. El entrevistado nos relata su impresión después de haber visitado algunas clases:

*“Yo creo que sus estrategias siguen siendo las mismas de siempre: tratar de dictar una clase, están reemplazando la pizarra por el power, pero el power cumple las veces de pizarra... no cumple una dinámica... entonces podríamos tener engañosamente una mirada que hay una innovación pedagógica, pero yo creo que no hay ninguna innovación pedagógica... yo creo que hay un elemento tecnológico que viene a suplir la pizarra, entonces en lugar de borrar la pizarra, de escribir en la pizarra... yo borro en el computador y escribo en el computador...”* [E 10: 4]

Ahora bien, todo lo anterior adquiere sentido cuando nosotros lo pensamos en torno a la persona de los alumnos, cuestión que aporta el entrevistado 4, puesto que junto con plantear que continuamos gestionando nuestra intervención pedagógica de manera tradicional, nos sitúa frente a un alumno que esta pidiendo y requiere una mayor autonomía, dado el contexto en el que nos movemos. En concreto, el entrevistado sostiene:

*“... nosotros seguimos gestionando la educación de manera muy tradicional, que no va con los tiempos y con los cambios que la educación requiere hoy día; tradicional porque la mayor parte de los docentes no sigue desarrollando la autonomía en los chiquillos, sigue con la clase frontal, poco trabajo en equipo, mínimo uso de las tecnologías de la información.”* [E 4: 1]

▪ *Enseñar como se aprendió en la época escolar. .*

Los profesores, en su práctica profesional, tienden a repetir la manera de intervenir en el proceso de formación de los niños, preadolescentes y jóvenes, de la misma forma en que vio que sus profesores actuaron con el siendo alumno, esta es la situación que nos relata el entrevistado 3, dando a conocer que probablemente es la manera que le otorga una mayor seguridad. El entrevistado sostiene lo siguiente:

*“Yo creo que los profesores en este colegio enseñan como ellos aprendieron desde sus maestros... repiten los modelos, porque son los modelos que dan más resultados y además porque son los modelos más fáciles de realizar...”* [E 3: 4]

Ahora bien, ante la pregunta respecto de lo que cabría realizar para introducir algunos cambios en la manera de actuar de los profesores, el entrevistado 3 constata que resulta más fácil con los profesores de enseñanza básica porque: permanecen durante más tiempo con los alumnos; no tienen el apremio del tiempo; y permanecen más tiempo en el colegio. En definitiva, el entrevistado relata:

*“Es mucho más fácil en la enseñanza básica hacer cambios metodológicos, de experimentación, salidas a terreno y toda la cosa que en enseñanza media porque parece que complica más a la estructura; por otro lado, la gran mayoría de las horas asignadas a cada subsector son dos, sobre todo en ciencias: son dos de biología, dos de física, dos de química, por lo tanto, a veces los tiempos son muy pocos, la cantidad de evaluación que hay que tener en un semestre y eso es un embrollo... pero, son mayoritariamente frontales, no tenemos tiza y pizarrón, pero tenemos plumón y pizarra.”* [E 3: 5]

Desde la experiencia de supervisión de clases, la entrevistada 9 nos muestra una situación que desde otra perspectiva viene a corroborar lo anterior, es decir, un profesor

que en la realización de su clase solamente utiliza el material que ofrece el libro del alumno, cabría preguntarse frente a esta situación: cuál es el aporte de un profesor que procede de esta manera... La entrevistada relata la situación de la manera que sigue:

*“... nosotros hemos hecho el proceso de observar aula, al profesor en clases y, por ejemplo, vimos situaciones de un profesor, por ejemplo, que no se despegó del libro del chico, del libro de la asignatura, de una materia y en el segundo ciclo donde le permite al profesor manejarse con bastante propiedad porque los niños son más pequeños...”* [E 9: 3]

Un elemento más, nos parece que es preciso considerar que los alumnos con los cuales intervienen los profesores de enseñanza media tienen entre catorce y diecisiete años de edad, por tanto, perciben muy bien el desempeño de cada uno de sus profesores. En efecto, la entrevistada 8 nos comunica el comentario que le hicieron algunos de sus alumnos de cursos terminales respecto de sus clases: reconocen el manejo de la disciplina que enseñan, pero cuestionan la manera en que abordan los mismos. La entrevistada nos relata:

*“... los alumnos se que hablan muy bien de nosotros – eso nos dijeron el lunes – que los alumnos no tienen problema con los profesores en relación a los contenidos sino que a veces a la forma, entonces nosotros trabajamos así en general en departamento y vamos más o menos en la misma línea, a veces uno se sale con su forma...”* [E 8: 2]

Por último, un aporte que viene a corroborar lo anterior, el entrevistado 3, refiriéndose a las posibilidades que tienen actualmente sus profesores, nos comenta la novedad que se provoca en el colegio cuando algún profesor realiza pequeños experimentos para que los alumnos puedan visualizar lo que se está abordando en clases; el entrevistado comenta:

*“... fíjate que las ciencias son más de papel, [más] de guía que de laboratorio o de experimentos sencillos, este año recién el profesor de física – el segundo semestre – hizo algo experimental que tiene que ver con la medición de la velocidad del sol por medio de la sombra...”* [E 3: 5]

▪ **Capacidad del docente para seleccionar las estrategias más apropiadas.**

Cuando nosotros educadores nos planteamos el tema de la enseñanza es porque hay un ‘alguien’ que desea o necesita aprender, ese ‘alguien’ para el profesor es el alumno, por tanto, al momento de pensar en las estrategias que utilizará en su intervención en el aula este profesor está llamado a ponerse en el lugar del alumno y articular todas las estrategias y recursos que estén a su alcance para que el alumno logre aprender. Esta tensión es la que nos presenta el entrevistado 5 al plantear que, al parecer, los profesores a veces pierden de vista al alumno. El entrevistado comparte la siguiente reflexión:

*“... tengo la impresión que ante diversidad de estrategias de aprendizaje, lo que se requiere es tener también capacidad docente para escoger cuáles son las mejores estrategias que vengan mejor para el grupo de alumnos que yo tengo, a veces yo tengo la impresión que uno escoge estrategias de aprendizaje que al docente lo hagan sentir más cómodo por lo que el realiza o domina porque todavía la clase tiene como protagonista principal al profesor, uno ve egoístamente la docencia como qué voy a hacer yo, de hecho pocas personas se plantean que van a hacer los alumnos, más bien dicho incluso en las*

*planificaciones, especialmente las de antigua data, estaban referidas a lo que el profesor tenía que hacer...” [E 5: 3]*

### 8.2.3. Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje.

#### ▪ *Un ambiente sereno es un requisito fundamental.*

Una cuestión fundamental en el proceso de enseñanza – aprendizaje es que el profesor cuente con las estrategias suficientes que le permitan construir, junto a sus alumnos, un ambiente propicio para el aprendizaje. Esta condición básica es a la que alude el entrevistado 1 cuando además plantea que quien no tiene esa capacidad no logra buenos resultados en los alumnos. En concreto, el entrevistado plantea:

*“...yo estoy convencido que los mejores aprendizajes se logran cuando hay un ambiente sereno y adecuado y que facilitan los aprendizajes quien no tiene esa capacidad de hacer un buen manejo y tener un buen ambiente no logra buenos resultados en los chiquillos.” [E 1: 6]*

El entrevistado 13 reconoce que si bien hay profesores que generan este ambiente de aprendizaje, esto se debe más bien a características personales del profesor, donde la formación inicial no ha influido directamente. Él sostiene:

*“Hay profesores extraordinarios en eso. No sé como lo hacen, pero generan esa motivación real. Y según yo no es producto de la formación... yo diría que... tiene que ver con lo que es la persona y... la significatividad que tiene para la persona del profesor el hecho de tener claridad de que lo que está haciendo es importante...” [E 13: 9]*

Ahora bien, puede que el profesor no logre construir ese adecuado ambiente en su intervención en la sala de clases y, a pesar de ello desarrolle de igual manera la clase; a propósito de esto, el entrevistado 7 pone el acento en una cuestión que debiera al menos cuestionar: en ese contexto los alumnos no están aprendiendo. El entrevistado reconoce esta situación de la siguiente manera:

*“... muchos tienen problemas de sala y pasan los contenidos, pero uno pasa por las salas y ve a los cabros [alumnos] gritando y el profesor sigue haciendo su clase y a lo mejor lo esta haciendo divinamente bien, pero nadie esta aprendiendo absolutamente nada.” [E 7: 5]*

#### ▪ *Un complejo desafío para los nuevos docentes.*

Al parecer, la falta de un contacto permanente – desde los primeros semestres – entre el estudiante en proceso de formación inicial docente y el centro escolar, muestra una de sus aristas en este ámbito, puesto que dos entrevistados, desde contextos diversos (particular subvencionado y municipal) señalan que es una de las grandes debilidades de los docentes. Específicamente, la entrevistada 2, reconoce que ha sido necesario prestar ayuda para que aprendan a ganarse el respeto de los alumnos; ella lo plantea en los siguientes términos:

*“... yo creo que una de las más serias debilidades de los estudiantes egresados de la universidad es la incapacidad de pararse frente a un curso y mantener el control desde el inicio... ahí han necesitado algunos apoyos han respondido, de los que se quedan han sido capaces de responder y han acogido las indicaciones que tu les has ido dando, pero hay otros...” [E 2: 5]*

La complejidad de esta tarea reside en que los profesores están llamados a motivar a alumnos que no siempre desean estar en el sistema escolar, como lo comenta el entrevistado 6, por tanto, implica hacer gustar y ayudar a que el alumno le encuentre el sentido a la propuesta que se le está realizando desde las diversas disciplinas. El entrevistado comenta:

*“... en primero y segundo [medio] muy difícil la motivación porque los niños... los de primero, en general, llegan bien dispuestos a escuchar a acatar las normas porque vienen de la escuela básica, pero pasado abril, mayo ya le tomaron el pulso al liceo, a los profesores y al sistema y ya los cucos que había al principio desaparecen...” [E 6: 4]*

▪ *Los antiguos docentes ante el peligro del autoritarismo.*

Si para los nuevos docentes constituye un desafío el poder construir y mantener un buen ambiente, cabría la pregunta: qué acciones realizan los que tienen más años de ejercicio en la docencia para conseguirlo... una posible respuesta nos la ofrece el entrevistado 10 cuando señala que se percibe un manejo muy autoritario de parte de algunos profesores, cuestión que estaría ‘frenando’ posibles acciones que atentaran contra el ambiente, frente a lo cuál cabe otra pregunta: es el mejor ambiente para el aprendizaje. El entrevistado plantea:

*“... hay un manejo muy autoritario de parte de algún profesor y, por tanto, ellos mantienen orden en función de que los alumnos puedan trabajar, pero de ahí nos vamos a otro lado, a un manejo... en donde no hay manejo y hay mucho laissez faire, entonces no hay como un sello en donde uno dijera: aquí hay un ambiente de clases, no hay un manejo de ambiente de clases muy diverso, de profesores en los cuales manejan con mano muy firme... los alumnos los conocen y ellos, en sus salas no hay desorden, logran instalar el tema y logra trabajar de acuerdo a lo que quiere trabajar... pero son los menos...” [E 10: 5]*

8.2.4. *Recursos didácticos.*

Entendemos que los recursos didácticos son los materiales de apoyo a la docencia con que cuenta el profesor para desarrollar su quehacer profesional en medio de los alumnos.

▪ *Disponibilidad de recursos didácticos al servicio de la educación.*

Respecto a la disponibilidad de recursos didácticos la situación es bastante heterogénea, puesto que la inversión en el área de la educación es bastante dispar entre un liceo particular, uno particular con subvención del Estado y, otro municipal. En efecto, la entrevistada 8, nos comenta algunas de las demandas que le plantean sus alumnos y, a las que por cierto no pueden responder por cuanto incluso actualmente el liceo, donde se desempeña laboralmente, está cerrado por serias fallas en la infraestructura. Ella refiriéndose a las demandas que les plantean los alumnos nos comenta:

*“Algunos inalcanzables para el nivel municipal, como por ejemplo, que empleemos más recursos tecnológicos porque todos estamos trabajando, en este momento con pizarra y plumón... no tenemos un laboratorio de nada, estamos en unas salas hacinadas, entonces no tenemos posibilidades de entregarles otras armas y cuando estábamos en el otro local [este liceo está impartiendo clases en locales pertenecientes a una universidad por problemas en la infraestructura – añosa y peligrosa – del liceo] no era mucha la diferencia, la diferencia era la amplitud... punto, nada más, pero ellos quieren cosas más a la*

*vanguardia... estamos en el 2008 y estamos enseñando como en el siglo pasado, dicen... con pura pizarra y plumón.” [E 8: 1]*

Ante la pregunta sobre la disponibilidad de recursos didácticos, el entrevistado 6 nos responde en signo de interrogación y luego nos relata la manera en que ellos como centro escolar se organizan para proveer algunos recursos didácticos al liceo. El entrevistado nos dice:

*“¿De qué recursos me hablas?, no hay recursos, por ejemplo, los centros de padres están organizados como organizaciones comunitarias y por lo tanto ellos tienen derecho a presentar proyectos, los recursos que entran a las escuelas y al liceo es a través del centro general de padres, pero es un aporte voluntario y no puede ser más allá de tres mil pesos, por lo tanto del cien por ciento pagará el cuarenta, con ese cuarenta hay que financiar todas las actividades del año hay que hacer una serie de cosas y que es insuficiente...” [E 6: 4]*

Una situación diversa es la que nos comparte el entrevistado 3, quien se desempeña en un liceo particular con subvención del Estado, situación diversa porque teniendo los recursos a disposición, los profesores no siempre los van incluyendo en su abanico de posibilidades didácticas. Por tanto, en este caso el problema no es la falta de recursos, sino como aprender a aprovechar esos recursos para desarrollar nuevas habilidades en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

*“... en el último tiempo hemos tratado de poner el máximo de tecnología, una sala de computación de última generación, con un esfuerzo importante del sostenedor del colegio, dos salas CRA para proyección multi video, pero fíjate que teniendo estos elementos, dos salas de computación grandes que cabe un curso completo, o sea, podría haber dos cursos completos sin ningún problema... son los menos que se ocupan y no solamente los recursos tecnológicos, sino que tu ves también los recursos que hay en la biblioteca, o sea, de vez en cuando sacan un mapa para ver donde está ubicado... figuras humanas tampoco, entonces se confían mucho en el papel, en la guía...” [E 3: 5]*

▪ *Utilización de los recursos didácticos al servicio del aprendizaje de los alumnos.*

Una cuestión fundamental, al contar con los recursos didácticos, es la aplicación pedagógica que de ellos realice el profesor. Precisamente éste es el problema al que se ven enfrentados los liceos que cuentan con estos medios, de hecho el entrevistado 4 junto con afirmar que los profesores no aprovechan todas las posibilidades que ofrecen las TIC, sostiene que éstos continúan con una clase tradicional. En entrevistado sostiene:

*“... nosotros en el colegio utilizamos poco las TIC, cuando hay un cúmulo de posibilidades en Internet por ejemplo, que más eficientemente los chiquillos pueden ir aprendiendo, usando estas tecnologías y, en cambio, el profesor sigue con la clase tradicional y frontal y no aprovechando esto...” [E 4: 2]*

En esta misma dirección está el aporte que nos hace el entrevistado 5, quien junto con dar a conocer las posibilidades que tienen a su disposición los profesores, intuye que es bastante reducido el uso que éstos hacen de estos recursos. El entrevistado comenta:

*“... se utilizan menos que las potencialidades que tenemos, o sea, nosotros tenemos en nuestras salas, por ejemplo, posibilidades de entrar a Internet, proyectores multimedia y,*

*sin embargo, ni siquiera, yo creo, el treinta por ciento de nuestros profesores utiliza la tecnología que tiene a su disposición...” [E 5: 4]*

Ahora bien, la existencia de los recursos tecnológicos en un centro educativo no garantizan por sí solos una mejor intervención pedagógica sino que esta dependerá de la aplicación que de éstos hagan los profesores. La entrevistada 9 dirige su atención a esta situación de la siguiente manera:

*“...yo creo que no tenemos un problema en los recursos, sino un problema en el uso de los recursos, entonces el profesor tiene la idea que tiene que utilizar el data, entonces qué hace el profesor de física, pone una fórmula en el data y la proyecta... entonces uno pone en la evaluación: el profesor utiliza el data como recurso didáctico... sí, no le podría decir que no, pero cómo lo utiliza.” [E 9: 6]*

▪ *Capacidad docente para la utilización de los recursos didácticos.*

Las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación han provocado una nueva revolución a todo nivel y ésta obliga a abordar las situaciones ‘problema’ de una manera diversa. Por cierto que este fenómeno que ha traído consigo la irrupción de las TIC también a impactado a los profesores en su quehacer profesional y, a los centros educativos que tienen la responsabilidad de acoger a un nuevo tipo de alumno en sus aulas, alumnos que obligan a los profesores a seguir aprendiendo, entre otras cosas: a utilizar estos medios al servicio del proceso educativo; el lenguaje digital...

Por tanto, los avances tecnológicos los tenemos, el tema es que los profesores están llamados a servirse de ellos en beneficio del proceso formativo de las nuevas generaciones; el entrevistado 3 se plantea esta situación por medio de una pregunta... a los profesores les queda el desafío de formarse para sacar todo el provecho a estos medios en beneficio propio y de sus alumnos. Esta situación, el entrevistado la refiere de la manera que sigue:

*“... nosotros tenemos con el centro de padres para el 2009 un proyecto de aulas tecnológicas, el problema está y el cuestionamiento que a mí como director se me ha hecho es precisamente este: y los profesores serán capaces de ocupar los instrumentos que les vamos a colocar en las salas, o sea, un esfuerzo tremendamente importante, porque no se trata solamente de cambiar un pizarrón por un power point, entonces ese es un desafío importante, los recursos siempre es posible tenerlos el drama es que después de tenerlos hay que usarlos...” [E 3: 5]*

Al parecer, esta irrupción de nuevos recursos tecnológicos se ha transformado para los profesores en su mayor desafío; en efecto, el entrevistado 5 sostiene que no solo es necesario usar estos medios sino enlazarlos con la propuesta pedagógica tanto personal como de colegio. El entrevistado, refiriéndose al uso de las TIC de las cuales disponen los profesores de su liceo, afirma:

*“...no la utilizan por dos razones: primero, porque muchos de ellos por la cantidad de años que lleva en la docencia no son contemporáneos a estos medios... y, segundo porque no se trata solo de usarlos sino que hay que vincularlos con las propuestas pedagógicas que tiene en la sala y eso para usarlos bien requiere mayor tiempo...” [E 5: 4]*

Ahora bien, de acuerdo a lo planteado por el entrevistado 7 los profesores no estarían haciendo uso de estos recursos tecnológicos porque no todos tienen la capacidad de descubrir el aporte que estos pueden realizar al proceso de enseñanza – aprendizaje. Específicamente, el entrevistado plantea:

*“... uno se puede dar cuenta claramente que no todos tienen la capacidad de transformación y de rapidez que puede tener uno, es lógico si tu miras hay muy poco uso de la computación, pero muy poco uso porque no pueden usarlo porque no saben, porque cuando dicen que se usan las TIC se quedan en hacer power point... pero no usan los sistemas que realmente son para educación, pero me imagino que es porque no los saben usar...” [E 7: 5]*

#### 8.2.5. Evaluación

- *Formación en evaluación.*

Si nosotros esperamos que haya un proceso de evaluación que permita ir supervisando todo el quehacer – tanto del alumno como del profesor – es preciso que estos últimos cuenten con las competencias para asumirlo. Sin embargo, a juicio del entrevistado 11, la formación en esta área es bastante compleja, por cuanto la organización del proceso formativo no permite hacerse cargo de los particulares requerimientos de cada una de las carreras atendidas a la vez. El entrevistado plantea:

*“... piensa tu que nuestros estudiantes, independiente de la cantidad de años que tiene la carrera, tienen un curso de evaluación para los aprendizajes, en donde el profesor (nuestro académico universitario) tiene que trabajar indistintamente con estudiantes de párvulos, educación física, matemática..., de todas las carreras, por lo tanto, es una evaluación genérica que no alcanza a profundizar.” [E 11: 5]*

El entrevistado 13 da cuenta de las diversas aristas que conlleva la mala formación inicial de los profesores en esta área. En efecto, aludiendo al proceso de evaluación de desempeño docente, él reconoce que:

*“... el punto más bajo es justamente la evaluación, en todos sus aspectos, desde la formulación de las interrogantes en muchos casos, por ejemplo, no hay suficiente coherencia entre lo que se está preguntando y lo que se había planificado y lo que se hizo, sigue existiendo mucho problema con eso.” [E 13: 5]*

El mismo entrevistado profundiza en los ‘graves’ desafíos que esta carencia representa para los profesores. Específicamente, él sostiene:

*“Luego tenemos otro problema que es la interpretación de los datos, ahí hay otro nudo de problemas, el cómo interpretamos los niveles de logros de los estudiantes, luego otro problema más, para seguir enumerando es qué hacemos con esa información...” [E 13: 5]*

Concordante con lo anterior, la entrevistada 16 reconoce los serios desafíos que implica este proceso para el ejercicio profesional de la docencia. Ella reconoce que:

*“... en evaluación yo creo que ahí si estamos muy, muy mal, los profesores no sabemos bien evaluar, más bien tenemos la tradición de calificar, los profesores no retroalimentan con los resultados, no saben bien hacer las preguntas, las preguntas importantes, vinculados con los aprendizajes que se quieren lograr...” [E 16: 4]*



▪ *Evaluación de procesos.*

La evaluación de procesos es el gran desafío que tienen los profesores, justamente esto es lo que plantea el entrevistado 5, cuando reflexionando sostiene:

*“... los alumnos entienden que cada clase o encuentro con el profesor es ya en sí una evaluación que me entrega información, que me proyecta, que me va generando desafíos educativos que a lo mejor antiguamente estaban como definidos para la parte de los exámenes, para la parte final del proceso de enseñanza, hoy día se ha diversificado y esta más presente en casi todas las partes de su proceso.” [E 5: 5]*

▪ *Evaluación de productos.*

Una de las tentaciones que experimentan constantemente los docentes es reducir su acción pedagógica a ‘pasar contenido’ y luego verificar si estos contenidos han sido asimilados por los alumnos, esto es justamente lo que nos propone el entrevistado 7 al ser consultado sobre la metodología que debieran utilizar los profesores de matemáticas. El entrevistado plantea:

*“Yo creo que habría que pasar el contenido y hacer pruebas de mucho más rigor que las que se hacen... o sea, en todo el país hay algunos que son una máquina de hacer pruebas con alternativas... [decisión cuestionable], porque el alumno no escribe, no realiza...” [E 7: 3]*

Una opinión que se puede entender en la misma dirección que la anterior es la que plantea el entrevistado 1 cuando comenta el alcance que tienen las pruebas de nivel, pruebas estandarizadas que se aplican a todos los cursos de un nivel. Esto lo explica el entrevistado de la manera que sigue:

*“...yo creo que tenemos falencias en la evaluación todavía, se ha hecho esfuerzo, por ejemplo, a nivel de colegio las pruebas de nivel que nos permiten evaluar también el logro de los objetivos que nos hemos propuesto por niveles... entonces se hace una prueba estandarizada por nivel por cada subsector de aprendizaje y se aplica a todos los cursos del nivel...” [E 1: 4]*

La entrevistada 2 da un paso más adelante respecto de las anteriores, al relatar que en su liceo están pensando en aplicar pruebas de nivel elaboradas externamente. Este proyecto lo comparte la entrevistada en los siguientes términos:

*“... donde si tenemos que dar un paso, obviamente eso tiene un costo también, es que las pruebas de nivel fueran elaboradas externamente, no desde el mismo departamento, porque ese sería otro indicador que nos permitiría darnos cuenta si efectivamente las metodologías utilizadas están funcionando, ahora nos quedan en evidencia por los resultados, por los rendimientos que van teniendo...” [E 2: 4]*

▪ *Evaluación una cuestión administrativa.*

Como afirma el entrevistado 3, no pocas veces la evaluación se ha transformado en una cuestión meramente administrativa, por cuanto se aplican instrumentos pero a sus resultados no se les otorga ninguna importancia en el proceso de enseñanza – aprendizaje. El entrevistado afirma:

*“... a veces nosotros diagnosticamos y de qué nos sirve el diagnóstico si vamos a aplicar un programa tal cual viene, no tomamos el diagnóstico como punto de inicio.” [E 3: 3]*

Un aporte similar nos ofrece el entrevistado 4 cuando comenta que la evaluación no siempre tiene como objetivo cuidar el proceso de aprendizaje de los alumnos sino más bien el cumplimiento de una cuestión administrativa. En efecto, el explica esta situación de la manera que sigue:

*“el tema de la evaluación, para los profesores que llegan no esta centrado en el aprendizaje... sino que esta centrado en cumplimiento de una cosa administrativa, la nota por la nota, ahí hay un tema de fondo, entonces básicamente se nota donde los profesores van replicando un sistema de evaluación que ellos conocieron cuando estuvieron en la educación secundaria y en la universidad...” [E 4: 4]*

En Chile, tenemos un sistema de acceso a la universidad mediante una prueba de selección universitaria (PSU) y, tal como lo plantea el entrevistado 3, los liceos – sus profesores – comienzan a entrar en la dinámica de esa prueba, es decir, construyendo las pruebas de todos los subsectores con la misma técnica con que se construye la PSU, dejando en un segundo plano otros aspectos tanto o más importantes que este. El entrevistado afirma:

*“... de alguna manera aquí, por ser liceo, se responde a una cosa tremendamente mediata que es un instrumento para ingresar a la educación universitaria que es la PSU... en qué sentido... en que las preguntas de las evaluaciones se hacen en la dinámica de la PSU, dando las alternativas que corresponden al cómo esta hecho el instrumento... la forma de evaluar... la forma de planificar esta pensado... en función de obtener un resultado, logren entrar en la universidad.” [E 3: 6]*

▪ *Evaluación utilizada como un instrumento para premiar o castigar.*

Una cuestión bastante más compleja es la que relatan algunos docentes directivos y docentes de aula al señalar que en la práctica educativa se continua premiando o castigando con una nota. En efecto, el entrevistado 4 comparte aquello que el recibe de los alumnos: el profesor se molesta e inmediatamente fija una prueba. Esta situación es relatada en los siguientes términos:

*“... ellos [algunos profesores] utilizan la evaluación como una amenaza frente al chiquillo, en concreto, cuando uno se reúne con los grupos de estudio... ellos dicen: el profesor se enoja, mañana prueba... por tanto, ahí el acompañamiento del aprendizaje de los alumnos pasa a un segundo plano...” [E 4: 4]*

Una situación más cuestionable aún comparte el entrevistado 6, al dar a conocer que algún profesor califica a sus alumnos por las acciones ‘correctas’ o ‘incorrectas’ que realicen en su asignatura. El entrevistado comenta:

*“... algunos profesores que están anquilosados en sus prácticas añejas... hay un profesor de inglés que corre unos de pe a pa... y qué sentido tiene eso, para qué... califica mal a los alumnos porque llegan atrasados a la sala, porque no han hecho su tarea, por esto y por esto otro...” [E 6: 4]*

En el otro extremo de estas prácticas se encuentran aquellos que regalan las notas máximas para ‘premiar’ las buenas acciones de los alumnos, cuestión que según relata la entrevistada 8 es bastante cuestionada por los mismos alumnos. La entrevistada relata esta situación de la manera que sigue:

*“...[los alumnos] tenían muy claro que había profesores que regalaban notas dentro de los profesores de química y ahí está este profesor... ellos lo reclaman, por eso yo le digo, usted a los chiquillos les pone un siete... hay que rico un siete... pero después reaccionan y dicen no, no me lo saqué... son cuestionadores... y ahí está este profesor que por alguna cosa que hagan o no hagan dice: ya hoy día voy a colocar siete notas siete... por qué razón, porque llegaron temprano, es que eso lo rechazamos absolutamente...” [E 8: 3]*

#### 8.2.6. Reflexión del quehacer pedagógico.

- *Necesidad de crear espacios de reflexión entre los profesores.*

La reflexión es una de las características que distingue a todo profesional, en esta línea se dirige la reflexión del entrevistado 5 cuando sostiene que los profesores debieran generar una mayor reflexión pedagógica entre ellos, generando incluso un cierto vocabulario profesional. El entrevistado comparte esta reflexión en los siguientes términos:

*“... nosotros debiéramos generar mayor reflexión pedagógica entre nosotros mismos, a veces puede que uno tenga la posibilidad de conversar de educación con cuatro, seis educadores que están en la misma lucha pedagógica de educar y de sentir la educación como la profesión de uno en forma tan digna que transpira hasta por los poros lo que uno va realizando, pero en general, yo creo que los profesores no hacemos ese compartir profesional pedagógico y una muestra, nosotros debiéramos generar también un cierto vocabulario profesional propio y ese vocabulario profesional propio muchas veces no lo ponemos en práctica porque nos falta esa capacidad de generar encuentros profesionales entre nosotros...” [E 5: 5]*

Una cuestión que llama la atención en esta reflexión es que el entrevistado le endosa la responsabilidad de generar espacios de encuentro a los mismos profesores, cuestión clave cuando uno se refiere a un profesional. Sin embargo, el entrevistado 11 reconoce que las condiciones de trabajo de los profesores no siempre favorecen esta práctica. El entrevistado comenta:

*“... yo creo que la posibilidad de reflexión de parte de los profesores, tiempo mínimo y en algunos casos reales dramáticos porque el profesor lo que tiene en el colegio son las horas frente al curso y no tiene más, o sea tiene que planificar en casa, tiene que evaluar, revisar pruebas en casa y para que hablamos de la reflexión, entonces ahí también hay un tema desde el punto de vista del sistema que no permite la posibilidad de esta reflexión colegiada, por ejemplo, tal vez harán la reflexión individual camino al colegio o al retorno a casa, pero una reflexión colegiada muy poco, mínima.” [E 11: 10]*

- *Existen los espacios de encuentro, pero estos son demasiado pautados.*

Siendo la reflexión pedagógica una necesidad, normalmente los liceos tienen tiempos destinados a encuentros de reflexión y trabajo. Sin embargo, los entrevistados comparten que estos se consumen en cuestiones de tipo administrativo. El entrevistado 4 comparte lo siguiente:

*“Los espacios están que son los días miércoles y tenemos ahí bastante tiempo para poder dedicarlo, pero viene todo demasiado pautado... entonces los espacios están pero los destinamos a otras cosas...” [E 4: 4]*

Y el mismo entrevistado 4 agrega que además las necesidades emergentes van restando y consumiendo los tiempos de los cuales los profesores disponen. El entrevistado relata:

*“... en el colegio las cosas emergentes o urgentes son las que van determinando lo que vamos haciendo día a día y, a veces, en las emergencias y urgencias nos van comiendo, de una u otra manera, la mayor parte del tiempo destinado los días miércoles...”* [E 4: 5]

El entrevistado 5 piensa idealmente como podría gestionarse el tiempo que dedican a la reunión de profesores, sin embargo, inmediatamente acota que los tiempos de los cuales disponen se destinan a cuestiones de tipo administrativo. El entrevistado sostiene:

*“... si uno pone al profesor en un contexto de departamento a reflexionar su quehacer pedagógico y en ese contexto va marcando el camino de lo que los departamentos van haciendo, creo que al profesor se le pone en situación de... sin embargo, hoy día, la mayor cantidad de tiempo se nos van en otro tipo de cosas que son más administrativas y que a lo mejor se podrían hacer de otra manera...”* [E 5: 4]

La entrevistada 9 inicia su discurso dando a conocer los tiempos que se destinan para las reuniones de profesores, sin embargo, inmediatamente comenta que los profesores normalmente se reúnen en espacios no formales a compartir sus experiencias pedagógicas, por cuanto las reuniones formales se dedican a un sinnúmero de requerimientos de tipo burocrático. La entrevistada comparte lo siguiente:

*“En el colegio debería ser la reunión de departamento, en lo formal, porque hay profesores que se juntan en el patio, en la sala de profesores y conversan sobre sus prácticas... en lo formal debería ser la reunión de departamento, pero creo que es un espacio que se hace muy poco práctico porque hay muchos requerimientos burocráticos que hay que cumplir y que restan tiempo a lo importante que es el diálogo pedagógico, el hecho de compartir experiencias creo que es fundamental, creo que sirve tanto, creo que es una escuela súper buena donde además se aprovechan los propios recursos, además es económica y no se aprovecha en un cien por ciento... no, no se hace...”* [E 9: 10]

Por último, me parece que resulta bastante gráfico lo que expone el entrevistado 10, por cuanto con detalles comienza a mostrar los requerimientos que diluyen los momentos de posible reflexión pedagógica, no solo entre los docentes, sino también entre los directivos docentes que son los encargados de orientar y cuidar los diversos procesos que articulan el quehacer del colegio. El entrevistado afirma:

*“... yo creo que no lo hay porque los tiempos de encuentro de los profesores tiene que ver mucho con el tema administrativo y lo consumen las efemérides, lo que hay que hacer: que hay que preparar los buenos días, hay que preparar el acto... yo en el tiempo que estuve en el consejo técnico – pedagógico todo era preparar las actividades del mes, pero nunca ni siquiera el equipo de coordinación tuvo el tiempo para decir un día: a ver... cómo lo estamos haciendo...”* [E 10: 7]

- *Una experiencia de reflexión pedagógica.*

La riqueza de la reflexión pedagógica se descubre reflexionando sobre el quehacer pedagógico, es la experiencia que comparte la entrevistada 9 al dar cuenta de

una experiencia que pudieron realizar entre de asignaturas de enseñanza media y profesores jefes (tutores de curso). La entrevistada relata:

*“... nosotros hicimos este año la experiencia de reunirnos los profesores jefes con los profesores de asignatura, el profesor jefe presentaba el resultado de su curso desde el punto de vista académico y los profesores de asignatura discutían el por qué este curso esta en estas condiciones... qué faltó, a quienes les resultó, que hicieron... eso fue súper bueno, entonces los profesores decían: que interesante sería tener más espacios como este donde yo pueda dialogar compartir mis experiencias a este nivel.” [E 9: 10]*

Una cuestión importante es que, a juicio de la entrevistada, los mismos profesores descubren la necesidad de reunirse y reflexionar con los demás profesores.

### **8.3. Trabajo en equipo.**

Si consideramos que actualmente el trabajo en equipo es una condición indispensable para poder incidir en el proceso formativo de una persona, a juicio del entrevistado 11, la formación inicial docente esta desafiada a formar – fortalecer aquellas competencias que habiliten a los profesores para asumir este desafío. Específicamente, el entrevistado sostiene:

*“... una dimensión muy fuerte del trabajo de un profesor es la relación con distintos actores y yo creo que hoy día no nos estamos haciendo cargo de la formación inicial, lo damos por supuesto que se aprende en la práctica, es lo hoy se denomina habilidades sociales, o competencias sociales como tú quieras llamarle, pero no le damos alimento, porque veamos el plan común de educación, el plan común de educación lo que eventualmente podría darte es... la psicología pero la psicología está centrada en el destinatario del proceso educativo que en este caso sería el estudiante, pero no trabajar con los apoderados, no es trabajar con directivos, no es trabajar con pares.” [E 11: 9]*

#### **8.3.1. Con los demás docentes.**

##### ▪ *Actualmente se funciona en parcelas.*

Una de las cuestiones que caracterizan a los profesionales de la educación es que en su quehacer profesional normalmente funcionan aisladamente. Esta situación es la que relata el entrevistado 4 al comentar lo que sucede en su liceo entre las áreas a partir de las cuales esta organizado el mismo. Es decir, lo que normalmente suele comentarse de los profesores, se puede hacer extensivo al liceo con las diversas áreas a partir de las cuales se organiza, cuando un ‘externo’ intenta adentrarse en alguna de ellas. El entrevistado comenta lo siguiente:

*“... el colegio todavía funciona, no se si será correcto lo que voy a decir, todavía funciona como parcela y hay áreas en donde cuesta intervenir o meterse y eso no es bueno para una institución donde se tiene que dar una forma de organización y de gestión en donde se note que hay un trabajo de equipos y no de áreas muy parceladas.” [E 4: 6]*

Ahora bien, a nivel de profesores el entrevistado 3 intuye que en la actitud más bien reservada de los profesores en su quehacer profesional hay algunos rasgos de inseguridad, es decir, miedo a sentirse cuestionados. Constatando esta situación el

entrevistado nos comenta que a propósito ellos han incluido dentro de las planificaciones el trabajo interdisciplinario. El entrevistado relata:

*“... los profesores son un poco recelosos de compartir como van haciendo las cosas porque parece que fuera que todo el mundo los fuera a criticar, pero se han ido haciendo experiencias de compartir, así como nosotros hemos integrado en nuestra planificación trabajos interdisciplinarios a nivel de las ciencias, en el área de las asignaturas humanistas...”* [E 3: 8]

Por último, un tercer elemento referido a este punto dice relación con lo expuesto por el entrevistado 7: la dificultad en el diálogo entre los profesores de los diversos ciclos de enseñanza, siendo los más reacios a este diálogo pedagógico los del primer ciclo básico. Ahora bien, el entrevistado percibe que su actitud es de defensa... para no exponerse a una posible crítica por el manejo – mayor o menor – que se tiene de los contenidos de la disciplina que espera enseñe a sus alumnos. El entrevistado plantea:

*“... hay profesores que tienen miedo que vean sus verdaderos conocimientos, entonces se aíslan y buscan cualquier motivo para no estar en la misma sintonía... para no exponerse... claro, porque hay muchos problemas que tienen que ver con los conocimientos.”* [E 7: 1]

- *Trabajo a partir de intereses – necesidades comunes.*

Acogiendo que a los profesores no les resulta fácil compartir con otros profesores, el entrevistado 1 saca a la luz una situación que a ellos los obliga a entrar en relación: la necesidad de ponerse de acuerdo con el otro profesor para organizar los contenidos que deben asumir en el transcurso de un año escolar, sirviéndose de los aportes de otras disciplinas. Específicamente, el entrevistado comenta:

*“...porque nos hemos tenido que coordinar con ellos para poder tener las herramientas que nosotros necesitamos para pasar los contenidos, eso se logra... y también con los otros subsectores de aprendizajes porque hay contenidos en los cuales también nosotros nos ligamos con otros, por ejemplo en química, cuando vemos el mundo atómico, cuando comenzamos a ver electricidad necesariamente tenemos que ver teoría electrónica, y eso implica ver el átomo y todo lo demás y ahí nos complementamos con química; en biología, cuando trabajamos fluidos necesariamente tenemos que ver el sistema cardiovascular, desde el punto de vista de la física y, por lo tanto, los chiquillos para poder tocar ese tema tienen que manejarse en el sistema cardiovascular desde el punto de vista de la biología.”* [E 1: 3]

Por tanto, nosotros podríamos decir que esta es un trabajo bastante funcional, es decir, nos necesitamos y porque yo requiero de tu aporte para abordar una temática, entonces propicio el diálogo y el encuentro.

- *Trabajo de departamento, una cuestión clave.*

Una de las estrategias que se están utilizando, en un sinnúmero de centros educativos, para propiciar: el diálogo, el encuentro y la coordinación en el trabajo pedagógico es la creación de los departamentos de acuerdo a los sectores de aprendizaje. Precisamente, la entrevistada 2, refiriéndose a algunas dificultades y falencias que se han visualizado en el sector de ciencias... relata:

*“... y en ciencias salió hacer un trabajo al interior del departamento, en donde ha sido el director del departamento quien ha ejercido un liderazgo muy fuerte... yo creo que una de las cosas que ha ayudado mucho es que hoy día el trabajo de departamento, los profesores junto con dejar listo ahora la planificación tienen que dejar un protocolo que se le entrega a los alumnos a principios de año: los objetivos del sector de aprendizaje, los contenidos, las formas de evaluar y las exigencias que se hacen para ello y algunas herramientas que ellos deben manejar para estudiar en el sector de aprendizaje...” [E 2: 4]*

A propósito del trabajo de departamento, que ha posibilitado: el diálogo, la puesta en común, el consenso, la construcción de material didáctico, la entrevistada 2 nos comenta como se ha ido avanzando en este proceso:

*“... hoy día ningún personaje tiene su metro cuadrado... y dice ya esto es lo mío... se ha ido regulando desde el departamento, de manera que si hay una guía de determinado contenido lo trabaja el departamento completo, hoy día ya no trabajamos guías individuales... y ha ayudado, ha ayudado a que efectivamente los resultados también [ se ] puedan ir dando de mejor manera, porque si hay una guía que en un curso da muy buenos resultados y en otros no da buenos resultados... será el departamento quien deba reeditarlos... porque el profesor tendrá que informarlo...” [E 2: 4]*

Por tanto, es en el mismo proceso del trabajo de departamento donde el profesor se va acostumbrando a dialogar sobre su quehacer profesional.

▪ *A partir de problemáticas que exceden las posibilidades del profesor.*

Dado que actualmente en Chile todos los alumnos están cursando obligatoriamente hasta el cuarto año de enseñanza media, el colegio y específicamente los profesores han comenzado a trabajar con alumnos que llegan con problemáticas que exceden a las posibilidades de intervención del mismo profesor, estos ha medida que han necesitado han debido entrar en contacto con personal de la escuela capacitado profesionalmente para realizar diagnósticos y derivar a tratamientos fuera del colegio si es el caso, esta es la situación que nos relata la entrevistada 2:

*“... los profesores derivan al área de apoyo, o sea, yo tengo la dificultad, logro detectarla y entonces digo necesito que esta persona pudieran derivarla a tal lugar o es necesario que ustedes hagan el diagnóstico previo y luego lo deriven...” [E 2: 7]*

Una situación similar es la que comenta el entrevistado 6, con la salvedad que en los centros escolares dependientes de su municipalidad optaron por implementar un proyecto de integración. En esta situación específica el entrevistado comenta la tensión que se creó entre los especialistas externos – fonoaudiólogos, psicólogos... – y los profesores, el entrevistado relata las reacciones de los docentes de la manera que sigue:

*“Con dificultad, al principio los veían como intrusos... que me viene a enseñar a mí, el tiene al niño una hora en la sala y cree que con eso esta resuelto el problema y no es así... hay un celo profesional muy grande del profesor por abrirse a la ayuda de otros especialistas que no son del área de educación, pero, sin embargo, llevamos dos años con ese proyecto y podría decir que ya a estas alturas ya hay un avance, hay un avance...” [E 6: 2]*

### 8.3.2. Con los alumnos: el desafío de transformarse en 'autoridad'.

La enseñanza media atiende a alumnos que preadolescentes y adolescentes, por tanto, psicológicamente no muy bien dispuesto a asumir las obligaciones que un adulto les imponga, en este contexto, el entrevistado 1 plantea una cuestión que es crucial: el profesor se debe transformarse en una autoridad para el alumno, lo complejo está en que esta autoridad no se impone sino que el alumno está llamado a reconocerla. En concreto, el entrevistado nos plantea la manera en que el profesor puede ir ganando autoridad entre los alumnos:

*“La autoridad también se gana por el manejo disciplinario, estoy hablando de la disciplina que uno enseña, por la consistencia del como uno se presenta frente al alumno, por las decisiones que uno toma acertadas o no dentro de la sala, por el tipo de relación que mantiene con el chiquillo, si es una relación de confianza que no pase más allá de lo que corresponde, porque muchas veces el joven que está enseñando confunde y se deja pasar a llevar por los chiquillos... no se trata de tener distancia con los chiquillos sino de tener una cercanía que sea respetuosa, mutuamente respetuosa... esas son algunas cosas que me parece pueden ayudar a ir ganando esa autoridad.” [E 1: 6]*

En este mismo sentido el entrevistado 5 aporta un elemento que viene a confirmar lo que planteaba el entrevistado anterior. Específicamente, el entrevistado plantea:

*“... en definitiva uno también quiere triunfar pedagógicamente ganándose el aprecio de los muchachos y ese aprecio se gana enseñando bien...” [E 5: 4]*

### 8.3.3. Con los padres de sus alumnos.

#### ▪ Como un requerimiento de los padres.

Actualmente, cada vez con mayor fuerza los padres, cuyos hijos están en edad escolar, están demandando de la escuela un mejor servicio educativo, lo que tiene como resultado que comiencen a interesarse más en profundidad de sus diversos ámbitos y, como consecuencia demanden más información que antes. Esta situación es la que nos da a conocer el entrevistado 5 de la siguiente manera:

*“... hoy día los papás están exigiendo en la escuela mayor protagonismo, en nuestro colegio tenemos una vez al mes reunión con los padres y apoderados donde el profesor está en situación de compartir los avances pedagógicos de los alumnos con sus familias, de hecho cada apoderado de acuerdo a su propio nivel de formación va inquiriendo respecto de sus hijos, va inquiriendo información...” [E 5: 7]*

Sin embargo, el mismo entrevistado 5, reconoce que esta situación no siempre acomoda a los profesores acostumbrado a atrincherarse en su sala de clases. El entrevistado agrega:

*“... nosotros muchas veces no se los damos porque nosotros mismos a veces no nos conviene que el apoderado se meta mucho, nosotros a veces decimos el apoderado no debe meterse específicamente en lo pedagógico, pero resulta que uno va viendo de que si él es el primer responsable de la educación de su hijo, cuando él llega a este colegio o a cualquier otro, siendo consecuentes con eso tenemos que estar preparados para responder a sus inquietudes y formar al apoderado para que su intervención sea productiva pedagógicamente para el alumno...” [E 5: 7]*



▪ *Desde la organización del liceo.*

Desde la organización del liceo, sin embargo, no se considera un tiempo para el diálogo y el encuentro entre el profesor y los padres de familia, a excepción de aquellos en donde el profesor jefe asume como intermediario entre el centro escolar y los papás. Esto lo aporta la entrevistada 2 de la manera que sigue:

*“... el único profesor que tiene espacio para conversar con los apoderados es el profesor jefe y este año lo veíamos a propósito de algunas problemáticas que van apareciendo de repente que es importante que el profesor de asignatura también tenga un espacio para atender apoderados, para que sea el también... porque hasta el momento es el profesor jefe el intermediario con el apoderado...” [E 2: 9]*

No obstante, la entrevistada 9, considera que las instancias de encuentro entre profesor y padres son extremadamente escasas. La entrevistada reacciona de la manera que sigue a la pregunta:

*“Yo siento que no mucho, cuando lo veo en la práctica... las entrevistas, pero son pocas... yo siento que las entrevistas donde el profesor habla con el apoderado sobre la materia, el rendimiento del alumno y lo que está aprendiendo... me atrevería a decir que es nula.” [E 9: 11]*

Ahora bien, el entrevistado 13 reconoce que esta relación – cooperación, cuando menos es problemática, por cuanto exige al colegio ofrecer espacios de participación que no siempre están dispuestos a compartir y; a los padres de los alumnos adquirir un compromiso con el liceo, del que no siempre están convencidos. En definitiva, el entrevistado sostiene:

*“Es probable que cuente, pero nuevamente la cultura escolar establece que son mundos distintos, responsabilidades distintas y que ambos deben estar en espacios separados y el colegio entonces hace como que los padres participan y los padres hacen como que participan también, la misma figura que decía yo de los profesores, hay cierta complicidad absolutamente, porque hay colegios en que se les invita a los padres a que se involucren más y eso también no les viene bien porque sería preferible que el colegio les exigiese menos y por otro lado también el colegio determina espacios muy restringidos, muy reduccionistas en donde los padres pueden participar responsablemente, por decirlo así.” [E 13: 7]*

Por otra parte, en un contexto donde el mecanismo de mercado en educación resulta característico, la entrevistada 15 reconoce que los padres son más exigentes a la hora de elegir un colegio para sus hijos. En efecto, ella lo plantea de la manera que sigue:

*“... los papás son mucho más exigentes que antes, los papás se están dando cuenta que hay diferencias entre los colegios, porque lo que hasta hace algún tiempo lo que le importaba a los papás era que el colegio estuviera cerca de su casa, hoy día los papás se están interesando más por el puntaje del SIMCE, por el tipo de currículum que tiene, no lo dicen con esas palabras, pero cómo se enseña a los hijos, de los alumnos que hay por sala...” [E 15: 6]*

#### **8.4. Vinculación con el medio**

##### **8.4.1. Para ofrecer una propuesta contextualizada.**

En la práctica docente una de las cuestiones que a juicio de la entrevistada 2 complica bastante a los profesores es establecer una relación más estrecha entre la propuesta que se realiza a los alumnos desde los diversos subsectores y la realidad que este vive, en otras palabras, lograr que la propuesta sea significativa para el alumno. La entrevistada sostiene:

*“... establecer esta síntesis entre su propia realidad [la del alumno] y lo que yo le voy a enseñar... ahora creo que eso no ha sido fácil de lograr porque para los docentes no siempre es tan fácil hacer esta relación entre el contexto del alumno y lo que él tiene que enseñar, de manera que vamos por carriles distintos...”* [E 2: 1]

Es fácilmente perceptible que a los alumnos que están actualmente en los liceos les resulta muy familiar el mundo de las nuevas tecnologías, sin embargo, como agrega la entrevistada 2 los profesores no han logrado adentrarse en esta nueva lógica para desarrollar, a partir de estos adelantos, habilidades distintas en los alumnos, razón por la cual la propuesta educativa se ha continuado empobreciendo. La entrevistada agrega:

*“... y aún hoy en día tenemos profesores que todavía trabajan con la pizarra y la tiza en algunos lugares... y eso no ha ayudado a que los chiquillos puedan desarrollar capacidades y que tengamos una educación media diferente, es más, yo diría que hoy día esta mucho más empobrecida que antes...”* [E 2: 1]

En este sentido, la entrevistada 2, reconoce que al profesor le están faltando herramientas para intervenir de una manera distinta en el proceso de formación de sus alumnos y, lograr establecer las relaciones entre: lo que se enseña, la realidad del alumno y el contexto actual. Específicamente, la entrevistada plantea:

*“... yo pienso que han faltado herramientas para el docente para ser capaces de darle a los alumnos una consistencia distinta, tu antes egresabas a un alumno de enseñanza media y hay un tipo culto. Hoy día, los chiquillos saben aquello que les gusta y saben tanto sobre eso pero del resto no tienen ni idea... y ha sido porque no hemos sido capaces de hacer con ello esta conexión entre el contenido específico y su propia realidad y el contexto que nos toca vivir día a día.”* [E 2: 1]

Ahora bien, una estrategia que, el entrevistado 5, reconoce como imprescindible para lograr esta conexión entre el mundo de la escuela, el alumno y su contexto es que la escuela comience a vincularse decididamente con otras organizaciones que le permitan cumplir su tarea de mejor forma. El entrevistado sostiene:

*“... hay poco camino en la práctica de puente entre la escuela y centro educativo superior o centro del trabajo juvenil superior, hay poco contacto en sí de la escuela con el medio externo... la escuela que hoy día se requiere es una escuela más vinculada con los sectores de producción, con el mundo universitario... pero que queda a nivel de deseo no está en la práctica los elementos para hacer habitual ese trabajo...”* [E 5: 2]

Sin embargo, el mismo entrevistado 5, de manera muy gráfica manifiesta que la escuela debe romper su aislamiento y comenzar a mostrarse más dispuesta a relacionarse con el mundo que le rodea. El entrevistado comenta:

*“... la escuela como que a veces está muy encerrada, aparece como una especie de escuela feudal digamos, con muchas torres que lo apartan de lo externo y yo creo que eso tiene que ir cambiando y en algunos centros que son más progresistas, por así decirlo, o son más reflexivos en su educación han tirado puentes en ese edificio de la edad media, para comunicarse con lo externo...” [E 5: 2]*

Por tanto, son los centros escolares – sus profesores – los que estarían desafiados a abrirse al mundo que les rodea, al mundo de los alumnos que atienden, para desde ahí comenzar a reflexionar y replantearse la forma de ser escuela, la forma de entrar en relación con los alumnos desde los diversos subsectores a través de los cuales intervienen en su proceso de formación.

#### 8.4.2. Para establecer redes de apoyo.

Las relaciones que los centros educativos establecen con organizaciones del medio en el que se encuentran insertos son más bien puntuales y funcionales. Es decir, se recurre a ellos sólo cuando se requiere su ayuda y a través de mecanismos muy bien delimitados. La entrevistada 2 comparte una experiencia al respecto:

*“... pero también hay una red de apoyo que te la da la asistente social de algunos organismos que también atienden de forma gratuita y ella tiene toda esa red y ella deriva, tiene los contactos, hoy día estamos derivando a uno de ellos, yo tengo uno que su padre es alcohólico que a través de la asistente social logramos que lo derivara a un centro, que la universidad ‘n’ trabaja también con nosotros, la universidad ‘x’ y ellos reciben muchos de estos casos...” [E 2: 5]*

Dentro de este mismo tipo de relaciones puntuales y funcionales, la entrevistada 2 da a conocer una segunda experiencia realizada:

*“... llegó a través de la fundación Chile una capacitación en competencias computacionales básicas – manejo de Word, Excel, Outlook e Internet – era un curso gratuito y les iba a entregar una certificación internacional, eso significaba que donde fuera el chiquillo, ellos tenían esta competencia y lo puede demostrar porque el certificado es internacional y era para los alumnos de tercer año medio, tanto científico – humanista como TP y, en el área científico – humanista yo pensé que no íbamos a tener gente, sin embargo, fue necesario hacer dos cursos...” [E 2: 6]*

En esta misma lógica, me parece interesante la experiencia que relata el entrevistado 7 a propósito de un proceso de relación – asesoría que desde un liceo particular subvencionado de Santiago se realizó a un liceo municipal de niñas de Chillán con bajos resultados en las pruebas externas aplicadas (SIMCE y PSU). El entrevistado junto con dar a conocer la experiencia quiere mostrar que si en el proceso de educación formal existen: las capacidades mínimas, el apoyo necesario y, la supervisión y el control, se puede avanzar. El entrevistado comenta su experiencia:

*“... los mejores alumnos de éste colegio fueron a enseñarles a las mejores alumnas de ellas... y ahí uno se da cuenta que no es un problema económico... porque capacidad intelectual esta demostrado que el 30% de cualquier grupo la tiene... ahora está que esa capacidad se la puedan sacar... y ahora ellas mismas hablan de su mejoría... pero hizo nada más que lo mismo que hacían siempre, lo único que no tenían el apoyo y el control,*

*porque si ellas tenían deficiencias en el aprendizaje en los conocimientos, esta claro que hay que enseñárselos...” [E 7: 8]*

Ahora bien, refiriéndose a un tipo de relación de colaboración mutua más permanente, el entrevistado 5, sostiene que las escuelas debieran abrir más las puertas a las universidades formadoras de futuros docentes y, transformarse en centros de inducción pedagógica. El entrevistado lo plantea en los siguientes términos:

*“... las escuelas a su vez debieran abrir más las puertas, yo creo que la escuela en ese aspecto es un poquito celosa de lo que sucede dentro de sus paredes, a las universidades a veces les cuesta encontrar escuelas que puedan ser campos de experimentación pedagógica.” [E 5: 9 – 10]*

▪ *Respecto de la relación: universidad – escuelas y liceos.*

De acuerdo a los aportes de los entrevistados, podemos ver que esta falta de vinculación es también percibida por aquellos que son académicos universitarios y por quienes han trabajado en la elaboración de políticas públicas en el área de la educación. En efecto, la entrevistada 16 reconoce que:

*“... la vinculación de las universidades con la escuela es mínima, profesores de aula que hagan clase en la universidad, prácticamente no existen, entonces los chicos llegan llenos de teoría y no tiene nada que ver con lo que uno se encuentra en la sala de clases.” [E 16: 7]*

La misma entrevistada 16, actualmente directora de una Fundación dedicada a la educación formal, constata la necesidad de una retroalimentación mutua: universidad – escuela. Sin embargo, como contrapartida sostiene lo difícil que resulta esta relación; ella lo plantea como sigue:

*“... debiera hacer una retroalimentación... pero [a mí] nunca... me han contactado de una universidad para decirme oye cuales son los requerimientos que ustedes tienen, cómo llegan formados sus profesores, qué necesitan. Nosotros andamos buscando algunos estudiantes en práctica para poder apoyar a nuestros profesores, pero a los estudiantes en práctica finalmente los terminamos formando nosotros y no la universidad.” [E 16: 7]*

Más aún, la entrevistada 16 constata que la dificultad de esta relación radica en la asimetría que se estaría dando en el trato desde la universidad hacia la escuela. La entrevistada afirma:

*“... desde las universidades hay mucho desprecio por las escuelas, mucho. Siempre creen que ellos lo hacen bien y que las escuelas lo hacen pésimo y no es así. O sea me encantaría a mí que algunos de mis profesores puedan hacer clases en la universidad, oye y cuesta mucho formar un buen profesor...” [E 16: 8]*

Reconociendo esta situación, el entrevistado 11 sostiene que es una responsabilidad de la universidad el establecer puentes con la escuela, porque es en estas donde mejor se expresan los nuevos desafíos a los que se verán enfrentados los profesores. El entrevistado sostiene:

*“... tenemos que intencionar nosotros un acercamiento a la realidad y entender las temáticas que está teniendo la gente en la escuela, atender a los problemas que están*

*teniendo los profesores en su inserción profesional, porque no va a ser al revés, yo creo que la responsabilidad es nuestra.” [E 11: 4]*

Profundizando en esta misma temática, el entrevistado 11 reconoce que la escuela es uno el espacio formativo por excelencia para los futuros profesores, por tanto, funcionalmente esta es una vinculación que de manera urgente habría que establecer. El entrevistado lo plantea en los términos que siguen:

*“... la escuela es un espacio formativo para futuros profesores y un espacio real y concreto, con temáticas muy atingentes que se nos escapan de la universidad. Porque una cosa es lo que nos dicen los textos, los libros y la experiencia que hace años tuvimos con la escuela, porque uno se desvincula de la escuela... Entonces en la medida que nosotros intencionamos una acción sistemática con la escuela, podemos darnos cuenta mejor de las demandas de la escuela para acogerla a la formación inicial y poder ir en la formación, dándole elementos a los chiquillos para que se puedan desempeñar en ese contexto.” [E 11: 4]*

Por tanto, el desafío queda bien expresado por el entrevistado 13 cuando manifiesta que la colaboración mutua es el paso necesario, de lo contrario los perjudicados por esta ‘falta de voluntad política’ serán los futuros profesores y los alumnos en medio de los cuales ellos se desempeñen profesionalmente. El entrevistado sostiene:

*“... deberíamos tener una formación en donde pudiésemos estar en una asociación más real entre el sistema escolar y el sistema de formación universitaria, de colaboración real, porque que es lo que ocurre hoy en día de que la universidad no va como la gran academia, que tiene la gran verdad de este pueblo que es la escuela, los profesores estos que no saben, llegan en esa mirada y por otro lado también la escuela descalifica a la universidad porque no sabe lo que es la realidad, y entonces ambos se saludan cordialmente, pero ninguno de los dos se colabora y eso quienes son los perjudicados, son perjudicados los estudiantes nuestros y eso no se aprende con un discurso, ese mecanismo de manejo de grupo, de trabajo en el grupo...” [E 13: 4]*

## **8.5. Responsabilidad profesional al asumir el quehacer pedagógico.**

### **8.5.1. Expectativas de las posibilidades de los alumnos.**

Cuando hablamos de expectativas, estamos pensando en la confianza que los profesores debieran tener en las posibilidades de sus alumnos. Ahora bien, esta confianza lejos de parecer una ingenuidad a menudo logra promover profecías de éxito que acaban cumpliéndose en la mayoría de los casos. Esta premisa es la que nos comparte el entrevistado 1 cuando plantea:

*“...yo creo que nosotros todavía tenemos dificultades en la baja percepción que tienen los profesores de los chiquillos, yo creo que todavía se da y esta es una cuestión más bien general que los profesores no creen en los chiquillos, les cuesta creer en que los chiquillos son potencialmente buenos, que son potencialmente aptos, potencialmente capaces de aprender y eso marca radicalmente los aprendizajes de los chiquillos...” [E 1: 5]*

En la misma dirección está el aporte del entrevistado 5 cuando sostiene que alumnos buscan los mecanismos para demostrar y demostrarse que las expectativas que de él tienen sus profesores son acertadas; además, agrega el entrevistado que el profesor está desafiado a mantener la motivación en sus alumnos. El entrevistado comparte:

*“... cuando uno tiene altas expectativas de los alumnos que uno tiene, los alumnos también se van demostrando que ellos van tomando mayor confianza en sí mismos pero para ellos requieren que uno tenga la capacidad innovadora de ejercer constantemente esa capacidad de motivación en todos los alumnos, en todos los alumnos.” [E 5: 5]*

La temática de las expectativas que los profesores tienen respecto de sus alumnos, corren el peligro de ser ‘profecías autocumplidas’, en efecto, a menudo los profesores terminan demostrándose que tenían razón cuando pensaban que un alumno determinado tendría dificultades, cuestión que por cierto termina siendo igual de evidente para el alumno. Este es un alcance que la entrevistada 9 realiza a propósito de las responsabilidades profesionales del docente. La entrevistada afirma:

*“... en evaluación, por ejemplo, un problema grave que un profesor vea que su alumno lleva cuatro notas y las cuatro son rojas y, el profesor en vez de preocuparse por qué el alumno no aprende pronostica que el alumno va a reprobado, entonces siento que nos hacemos poco cargo de eso.” [E 9: 7]*

Por último, refiriéndose a las expectativas que los papás se forman de los liceos en los que estudian sus hijos, el entrevistado 1 asume que es un tema complejo para los centros educativos porque, entre otras cosas: no siempre se alcanzan los resultados esperados, no todos los alumnos que desean logran postular e ingresar a la educación superior... el entrevistado describe esta tensión, de la manera que sigue:

*“... siempre las expectativas de los padres son más altas de las que nosotros podemos satisfacer, y son más altas porque hay diversos factores que influyen, de hecho si bien hacemos un gran esfuerzo por cubrir los programas de estudios, los mínimos que establece el Ministerio, no han sido asumido con la profundidad que se quisiera y, por lo tanto, no se van a lograr tampoco los resultados esperados desde fuera, en ese sentido hay una tensión permanente, porque no todos nuestros alumnos ingresan a la universidad, no todos nuestros alumnos ingresan a la educación superior, porque hay un porcentaje que siempre va quedando en el camino, ha ido mejorando en el tiempo pero todavía no logramos un porcentaje alto de ingreso ...” [E 1: 7]*

#### 8.5.2. Responsabilidad en el proceso de aprendizaje de los alumnos.

En general, se reconoce que el profesor debe hacerse cargo de lo que sucede con sus alumnos, respecto de los aprendizajes mínimos esperados, a este respecto el entrevistado 7 realiza un alcance: al menos la media del curso debe aprender. El entrevistado plantea:

*“... yo soy partidario de que si el alumno no aprende es culpa mía... por lo menos la media, o sea, si la media no aprende es mi culpa... siempre habrá algunos casos que no quieren estudiar, que no quieren... bueno, eso ya no es responsabilidad del sistema...” [E 7: 6]*

Junto con reconocer la responsabilidad del profesor frente a lo que sucede pedagógicamente con sus alumnos, el entrevistado 6 considera un factor que es importante de mencionar: las evaluaciones externas a las que están sujetos los alumnos y su posterior comunicación a través de los medios de comunicación social y posteriores ranking de escuelas y liceos, genera en los docentes una suerte de frustración y desmotivación. Precisamente, el entrevistado da a conocer esta situación de la siguiente manera:

*“... pero al final de quien es la responsabilidad última de que los niños aprendan... es del profesor de aula y, si el profesor de aula no está motivado, está desganado, está frustrado, difícilmente vamos a lograr éxito escolar...”* [E 6: 2]

Ahora bien, una de las actitudes que generan los bajos resultados es que los docentes se vuelquen hacia su interior para protegerse de posibles críticas o cuestionamientos. El entrevistado 5 gráficamente nos da a conocer su percepción:

*“... pero uno siempre tiende como a protegerse... yo creo que también los profesores tenemos como ese castillo interior que no nos permite confrontarnos y aceptar también de que muchas veces esos alumnos se han quedado por falta de pericia pedagógica de no proponer estrategias pedagógicas adecuadas para que todos puedan aprender...”* [E 5: 6]

Una segunda actitud de los profesores ante resultados inesperados es deslindar responsabilidades en los alumnos, en los papás de los alumnos, en el sistema... con lo cual termina no asumiendo la responsabilidad que le cabe en esos procesos implementados. La entrevistada 9 relata justamente esta situación de la siguiente manera:

*“... yo he escuchado a pocos profesores decir: qué habré hecho mal o qué me habrá faltado por hacer que a mis alumnos no les fue bien, muy poco; además que los profesores, yo siempre he pensado que son una raza bien particular, entonces nos cuesta mucho asumir que tenemos responsabilidades en los no logros de los alumnos, asumimos la parte buena nomás... cuando el alumno tiene logros uno asume que es responsabilidad de uno, cuando al alumno le va mal uno inmediatamente asume que la responsabilidad es del alumno, de la familia, de la sociedad... poco, poco...”* [E 9: 8]

Una aportación que viene a confirmar esta segunda actitud del profesor es la que ofrece de manera escueta el entrevistado 1, al afirmar que la responsabilidad de los malos resultados se traspasa generalmente a los alumnos. El entrevistado plantea:

*“... [la responsabilidad] se traspasa normalmente a los alumnos... normalmente a los alumnos... esa es parte de la expectativa que uno tiene sobre los chiquillos, creo que es coherente con eso...”* [E 1: 6]

### 8.5.3. Trabajo para un alumno promedio.

En el proceso de preparación de su intervención en el aula, el profesor, normalmente prepara y luego realiza esta intervención pensando en un alumno promedio, es decir, las particularidades de los alumnos no son consideradas. Esta es la aportación del entrevistado 1 cuando sostiene:

*“Se enseña a un grupo heterogéneo homogeneizándolo... por lo tanto, el tema de las estrategias... te acuerdas cuando te planteaba el tema de la planificación en relación al tema de las estrategias... por tanto, la individualidad no se toma en cuenta... es más si tu*

*encuentras un grupo de diez buenos alumnos, se trabaja para los diez y te olvidas del resto.” [E 1: 6]*

El mismo accionar es el que comenta el entrevistado 3 al dar cuenta del proceso de supervisión de clases que esta realizando en su liceo. El entrevistado junto con reconocer las fortalezas del profesor, inmediatamente piensa en el desafío que es necesario plantear al profesor: trabajar con todos los alumnos de su clase, incluyendo a los que tienen mayores dificultades. El entrevistado relata la situación de la siguiente manera:

*“... a veces cuando uno esta en el aula esta tan metido en su personaje que le echa pa’ delante no más, por ejemplo, el profesor de química es excelente, planificación muy buena pero pierde la visión de la mitad de la sala hacia atrás... mientras todos los de adelante escuchan con una atención plena, si los de atrás se perdieron... se perdieron toda la clase y a veces la explicación de la clase tiene que ser para todos porque no están solo los de adelante que son 15 o 20 sino que hay 40 alumnos en una sala...” [E 3: 9]*

Por último, el entrevistado 5 vuelve a mencionar la misma opción: trabajar con la media del curso y, entre ellos con aquellos que más capacidades y/o habilidades manifiestan en el subsector que se imparte. El entrevistado reconoce que en ello el profesor tendría que tomar la decisión de trabajar con aquellos alumnos que se van quedando rezagados. El entrevistado manifiesta:

*“... nosotros dedicamos más tiempo, por así decirlo, al grupo curso y no hemos personalizado el aprendizaje en aquellos grupos que se nos van quedando atrás, yo creo que directamente uno en el avance de los contenidos, en el avance de los aprendizajes esperados que uno va realizando, en los cursos en general, uno va tomando la media, no hay la decisión pedagógica personal... porque esto también pasa por la persona del educador...” [E 5: 5]*

#### 8.5.4. Acompañamiento en el proceso de aprendizaje de los alumnos.

##### a) Acompañamiento y opciones de los profesores.

El quehacer docente esta tensionado por un binomio compuesto por: la enseñanza y el aprendizaje; en donde la primera – enseñanza – depende directamente del profesor y, en la segunda – aprendizaje – depende directamente del alumno e indirectamente del profesor. Pues bien, el entrevistado 5 sostiene que los profesores a veces pierden de vista al alumno, centrándose casi exclusivamente en la tarea que le compete directamente enseñar. El entrevistado plantea:

*“... nosotros como educadores a veces estamos más centrados en un egoísmo pedagógico, más preocupados de enseñar nosotros de que los chiquillos aprendan. Yo he reflexionado este punto en muchas ocasiones, yo creo que en la educación muchos de nosotros a veces nos centramos más en nuestro trabajo que en proyectar en los chiquillos lo que ellos tienen que ser capaces de lograr...” [E 5: 2]*

En la misma dirección, el entrevistado 7 es bastante más drástico en su afirmación cuando sostiene:



*“Yo creo que hay de todo, pero me parece que la mayoría hace las clases, las pruebas y punto... y lo del acompañamiento... eso es más bien de palabra, porque si no los resultados no deberían ser tan malos...” [E 7: 3]*

Por otra, la entrevistada 9 apunta a opciones personales que los profesores puedan realizar, más allá de toda obligación, incluso en tiempos adicionales a sus tiempos de trabajo. La entrevistada plantea:

*“... a uno le cuesta un poco más ver a ese profesor que se quedó en el patio, que se quedó en la tarde, que volvió a llamar al alumno, que llamó al apoderado... eso percibo yo.” [E 9: 4]*

La misma entrevistada 9 realiza un paralelo entre los profesores que han realizado esta opción y asumen este trabajo y aquellos que cumplen estrictamente con sus obligaciones laborales. Ella agrega:

*“... tenemos profesores muy preocupados de que los alumnos aprendan... hay un profesor de asignatura que cita apoderados y un profesor de asignatura que cita alumnos y es un profesor que da tareas extras... y sus resultados por supuesto que son buenos, son mejores y, también tenemos profesores que toman sus pruebas cuando corresponde, que evalúan a sus alumnos cuando corresponde... y el alumno empieza el año mal y lo termina mal y el profesor nunca hizo una intervención extra con aquel que estaba en esa situación.” [E 9: 7]*

La entrevistada 8, reconociendo que los tiempos de los que dispone son más bien escasos, comparte la manera en que ella busca acompañar en el proceso de aprendizaje a cada uno de sus alumnos en el mismo transcurso de la clase y, en momento adicionales dependiendo de los tiempos. La entrevista relata:

*“Uno se va dando cuenta al desarrollar, por ejemplo, guías de trabajo, entonces al desarrollar guías ellos pueden ir preguntando todas sus dificultades, todo lo que ellos no entienden, uno va trabajando como más personalizado con el alumno que tiene dificultades porque cada uno se acerca a preguntar sus dudas... esa es una forma de reforzar, no es cuestión de pasar una materia, la prueba y listo... no... entonces hay desarrollo de ideas y cuando tienen dudas, por ejemplo, los de la mañana se quedan en la tarde y si uno puede le va aclarando...” [E 8: 4]*

La entrevistada 16 reconoce que en este proceso es destacable la disposición de los profesores para acompañar en el proceso de aprendizaje de sus alumnos. En efecto, ella comenta su percepción desde la práctica:

*“... veo en general es como buena voluntad de los profesores, los profesores acompañan a sus alumnos, es lo que uno ve. Veo que algunos siempre hay profesores buenos y que marcan a sus estudiantes y creen en ellos y depositan confianza a sus alumnos y sus alumnos florecen, pero también veo mucho a un profesor que no sabe cómo hacerlo porque hay un poco una crisis de las relaciones entre adultos y jóvenes entonces el profesor se pone de parte del alumno y fácilmente es sobrepasado por el alumno...” [E 16: 4]*

b) Acompañamiento y adecuaciones curriculares.

Las adecuaciones curriculares buscan adecuar la propuesta de enseñanza a las peculiaridades y necesidades de los alumnos. De esta manera, sostiene el entrevistado 1 en su liceo han buscado dar respuesta a las necesidades específicas de los alumnos: implementando talleres por medio de los cuales se busca profundizar en dos subsectores fundamentales que son lenguaje y matemáticas. El entrevistado relata esta experiencia de la siguiente manera:

*“... se han hecho algunas adecuaciones curriculares para poder satisfacer esas necesidades, por ejemplo, en tercero y cuarto medio nosotros hemos implementado talleres que están dentro del plan de estudios con tres horas en tercero, tres horas en cuarto medio que son obligatorios y que tienden específicamente a profundizar aquellos aspectos que nosotros no logramos en matemáticas fundamentalmente y en lenguaje y, también avanzar mucho más allá...” [E 1: 7]*

Comentando lo que ha significado el proyecto de integración en educación, el entrevistado 6 relata que a dos años de implementado el proyecto, al menos, ya no se invisibiliza a estos alumnos con dificultades, para los cuales los profesores han comenzado a realizar adecuaciones curriculares. El entrevistado relata la experiencia de la siguiente manera:

*“El proceso ha ido mejorando, por lo menos ya no se invisibiliza a estos niños que tienen estas dificultades sino que se les integra, porque los profesores tienen que hacer adecuaciones curriculares, en la planificación tiene que estar escrito la parte que corresponde, o sea, adecuación curricular para el alumno ‘x’ y que significa esto... que habrá adecuaciones en los contenidos, o adecuaciones en el tipo de evaluación, o adecuación en el tipo de metodologías a ese tipo de niños de acuerdo a la necesidad...” [E 6: 2]*

c) Acompañamiento y ayuda de otros profesionales.

En los centros educativos han comenzado a integrarse profesionales que colaboran directamente a los profesores en el proceso de enseñanza – aprendizaje, justamente esta es lo que nos relata la entrevistada 2 cuando plantea que tanto la psicóloga como la psicopedagoga van acompañando a los alumnos que tienen alguna dificultad en el proceso de aprendizaje. La entrevistada relata:

*“... la psicopedagoga junto con la psicóloga han ido haciendo también algunos talleres que le permita a algunos alumnos que tienen algunas dificultades porque son problemas de hábito o porque necesitan reforzar determinadas destrezas que nos las tienen o por inmadurez...” [E 2: 6]*

## **8.6. Formación continua e innovación.**

### **8.6.1. Formación continua.**

▪ En el lugar de trabajo.

Los procesos de formación continua o permanente que se han ofrecido a los profesores se han caracterizado por ofrecer soluciones a problemas genéricos,

uniformes, estándares. En otras palabras, se ha intentado responder a problemas que, se supone, tienen todos los profesores. Sin embargo, el entrevistado 11, académico de una universidad pedagógica, reconoce la necesidad de una propuesta de formación continua más contextualizada si pretendemos que tenga algún impacto en la práctica de aula. El entrevistado sostiene:

*“Yo creo que habría que apostar a una formación continua, primero que fuera más contextualizada, en los contextos reales de desempeño de los profesores, pero junto con ello como estrategia de formación continua de intencionar que los profesores se conecten con sus conocimientos previos y sus creencias para que la logren mirar y una vez que las miran puedan juzgarlas y una vez que las juzgan puedan ver que tienen que fortalecer, porque sería una debilidad y que tienen que mantener. Porque yo tengo la impresión que hoy día el perfeccionamiento sigue siendo como una acumulación de pergaminos que te mantienen en el sistema, pero no necesariamente mejora tu desempeño en el aula.” [E 11: 8]*

En esta misma sintonía, la entrevistada 16, ex ministra de educación y actualmente directora de una fundación educacional, reconoce la importancia de la formación en el lugar de trabajo, analizando y dialogando el proceso que van implementando en la práctica cotidiana. Ella manifiesta:

*“... yo cada día más apuesto a la formación al interior de las escuelas, para nosotros estamos ahí en lenguaje, en matemática, este año introducimos ciencias, inglés y ciencias sociales, acompañar al profesor ahí, mirar sus planificaciones mirar cómo lo hacen y como las compartió con los otros y de verdad hacerle un seguimiento de cómo hace sus clases, qué tipo de trabajos pide, que pruebas hace, que cosas está preguntando, etc., pero es un acompañamiento in situ que está tratando de resolver las falencias que traen los profesores.” [E 16: 3]*

Ahora bien, el entrevistado 14, ex asesor del ministerio de educación, reconoce el significativo aporte del diálogo entre profesores de un mismo sector de aprendizaje y afines en el proceso de formación continua, cuestión que permite ir fortaleciendo el espíritu de cuerpo y llevando a la práctica el proyecto pedagógico. El entrevistado comenta:

*“... las dos instancias centrales para el perfeccionamiento docente de media son: los departamentos de asignaturas, donde los colegas de la misma asignatura discuten, preparan pruebas semestrales juntos, planifican el año juntos y por lo tanto saben quien es fuerte en que cosa y yo genero cierta red del más duro, habían casos de la idea de juntar departamentos y asignaturas y ha habido cosas bonitas en los colegios, la gente del inglés se junta con ciencias, entonces lo que esta haciendo la gente del inglés en el aire se está apoyando también... entonces hay cosas muy novedosas que sale de ahí. Y lo otro también que tiene que ver con el carácter de proyecto pedagógico y carácter formativo general del liceo donde el grupo de reflexión pedagógica más global.” [E 14: 5]*

▪ *Y nuevas tecnologías de la información y la comunicación.*

La irrupción de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación en los diversos ámbitos de la vida del hombre, es una cuestión que requiere de una reflexión y proyección con la intención de visualizar los aportes que éstas nos pueden ofrecer al proceso de formación de los preadolescentes y jóvenes. En este sentido, el entrevistado

1, comenta del proceso de formación en el que iniciaron a los profesores en este ámbito teniendo como objetivo: comenzar a implementar nuevas formas de enseñanza. El entrevistado plantea:

*“... una de las cosas que nosotros hicimos conscientemente fue comenzar a preparar a los profesores en el uso de las tecnologías de la información, y nosotros vemos como los profesores han ido adquiriendo medios tecnológicos y los van usando, entonces los vamos preparando para ello... cuando hablamos de metodologías activo – participativas que hemos propiciado desde nosotros mismos la capacitación o buscando fuera, nosotros notamos como los profesores van usando nuevas formas de enseñanza... creo que hay una correlación entre lo que nosotros vamos haciendo y lo que después se traduce en el aula, si bien no es generalizado pero sí se nota un porcentaje elevado de profesores que sí lo van haciendo...” [E 1: 8]*

▪ *Y necesidades educativas especiales.*

Una situación compleja para los profesores es tener dentro de su aula a alumnos con necesidades educativas especiales porque no siempre tiene las condiciones para poder hacerse cargo de ellas en su quehacer profesional. En esta dirección está el aporte de la entrevistada 2 cuando sostiene que los profesores van siendo asesorados y formados para trabajar con este tipo de alumnos. La entrevistada sostiene:

*“... si el alumno tiene evaluación diferenciada porque evidentemente tiene algunas debilidades, en ese caso, al profesor de ese sector de aprendizaje también se le entregan los elementos para que puedan saber lo que tienen que hacer, yo creo que también hemos ido dando pasos en términos de lo que los profesores se han ido formando, se les ha ido capacitando desde psicología y desde psicopedagogía se les han ido dando herramientas de cómo ir elaborando instrumentos que permitan evaluar... efectivamente... evaluar a aquellos alumnos que tenemos con dificultades, que de hecho los tenemos...” [E 2: 6]*

▪ *Y recursos económicos.*

Una de las complicaciones del estatuto docente es que otorga beneficios económicos a los profesores de acuerdo a los cursos de ‘perfeccionamiento’ que van realizando en su trayectoria profesional, cuál es la dificultad: los profesores a menudo buscan realizar estos cursos para incrementar sus remuneraciones. En efecto, el entrevistado 13 reflexiona lo siguiente:

*“... hoy día ese perfeccionamiento al tener esa retribución [económica], por lo menos en el sector municipal, ha sido negativo porque perturbó el mercado... los profesores no todos, pero muchos van a preferir un curso de mayor cantidad de horas, que tenga la menor exigencia posible, de tal forma que resulte lo más rentable a la larga... [esto] le hizo muy mal al perfeccionamiento, por ende a la calidad de la educación.” [E 13: 7]*

Lo anterior es corroborado por el entrevistado 14 cuando, haciéndose cargo de lo planteado por el Estatuto Docente, sostiene:

*“... tenemos un incentivo perverso dentro del estatuto y es que se pagan por cursos a las cuales las personas asisten, ni siquiera por los resultados de esos cursos, ni mucho menos por lo que es capaz de aplicar después de hacerlo, tenemos ahí un incentivo que hace que la asistencia al curso es magnífica y la aplicación al curso es peor, ya no está.” [E 14: 3]*

Específicamente, la entrevistada 15, profesional de la Fundación Chile, comenta lo complejo que resulta ofrecer una propuesta de formación permanente y plantear algunas exigencias a los participantes. Ella relata su experiencia de la manera que sigue:

*“... que nos pasa a nosotros cuando vamos a dar un curso en el ámbito municipal, a mi me ha pasado de estar a cargo de un grupo de 120 profesores, y ni siquiera profesores, sino que directivos de corporaciones municipales y tener que hacer un gran trabajo junto con la directora de la corporación para que aceptaran que este curso tenía condiciones de aprobación, que era más allá de la asistencia, entonces el profesor municipal está acostumbrado de ir a un curso, sentarse, asistir y que después le den un certificado por una cantidad de horas y esa cantidad de horas, significa un nivel mayor de ingresos, independientemente si él aprendió o no aprendió, independiente si eso que aprendió lo transfirió al aula y lo puso en práctica, es algo muy difícil de manejar, con esta otras miradas de que con las competencias que tienen ámbitos que vienen desde lo que sé desde la motivación, desde la atribución que tengo para dar respuesta desde mi desempeño a un estándar institucional, cambia mucho de cómo me estoy posicionando yo al interior de la organización, le da una herramienta a los directivos para gestionar.” [E 15: 4]*

Esta situación la podemos graficar con el testimonio entregado por una profesora de un liceo municipal – entrevistada 8 – quien comenta la experiencia vivida en uno de estos cursos de formación permanente dictado por una universidad de Santiago. Ella comenta su experiencia:

*“El año pasado fuimos todos en masa [curso de formación continua ofrecida por la universidad ‘x’], pero eran los días sábado, todos los sábados... nos engañaron, nos engañaron... porque nos dijeron, a nosotros allá nos pagan los cursos de perfeccionamiento, entonces, que nos iban a aceptar por no se cuantas horas en el perfeccionamiento, fuimos todos los de ciencias... tecnología esta incorporándose a las ciencias, entonces estaban: los de tecnología, biología, física, química y matemáticas... habíamos cinco departamentos y todos allá... fuimos a esos cursos que nos gustaron, eran dinámicos, entretenidos... pero a la hora de los quiubos nos daban puros certificados...” [E 8: 5]*

▪ *Ofrecidas por el Ministerio de Educación.*

El Ministerio de Educación a través del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) ha venido ofreciendo instancias de perfeccionamiento docente, desde el año 1965, con una clara orientación a la renovación de las metodologías de enseñanza y las estrategias de aprendizaje, alentando de este modo la innovación en las aulas. A este respecto, el entrevistado 12 reconoce que estas propuestas tienen un carácter más bien instrumental, él plantea:

*“... si uno observaba la propuesta del Ministerio a través del Centro de Perfeccionamiento y... las que surgían desde las universidades, gran parte de ellas eran de carácter instrumental, en términos de cubrir aspectos parciales de la formación de los docentes como cursillos de evaluación o de didáctica, cursillo de este y este otro, pero no atendiendo a la cuestión profunda de la mirada en la concepción curricular.” [E 12: 6]*

El entrevistado 12 cuestiona el modo que han comenzado a gestionar las propuestas de formación permanente del profesor. En efecto, él sostiene:

*“Yo diría que ya desde el 2001 o 2002 en adelante se empieza y hay una preocupación distinta. Comienza esta preocupación con los planes de perfeccionamiento fundamental desde el Ministerio, pero la mirada tercerista o de servicios que empieza a meterse en el sistema educacional también con esta mirada neoliberal, lamentablemente juega en contra a esta expectativa de formación porque se genera todo un proyecto ambicioso de la formación de los docentes para ponerlos al día respecto del marco curricular distinto, que podría haber sido más integrativo, incluso en esa perspectiva y no tan instrumental pero se traduce por esta cosa de solicitar servicios externos, que se solicitan y se licitan en universidades varias que se hagan cargo de este tema de formación y estas otras no teniendo tampoco tanto equipo preparado al respecto...” [E 12: 6]*

Ahora bien, en la práctica estas propuestas de formación permanente ofrecidas por el Ministerio de Educación tienen la característica de ser gratuitos para los profesores que los asumen, por lo cual, todos tienen la posibilidad de asistir siempre y cuando se inscriban en los tiempos destinados para ello. El entrevistado 3 comenta justamente esta situación, los profesores no se inscriben para no ver disminuidas sus vacaciones. El entrevistado sostiene:

*“... también los profes aquí tienen una responsabilidad porque todos los años el ministerio de educación abre concursos para participar en diversos cursos de perfeccionamiento disciplinares o de áreas y, a veces, también los profesores no participan porque se les acortan las vacaciones en una semana...” [E 3: 7]*

El entrevistado 6 comenta las esperanzas cifradas en el proceso de formación continua que están desarrollando en su comuna para los profesores del sector municipal y la actitud de los profesores durante el mismo. El entrevistado relata:

*“... nosotros tenemos la esperanza de que eso tenga algún impacto este año en las escuelas... que se planifique de una manera distinta, que se busquen estrategias diferentes para lograr nuevos aprendizajes, que se desarrollen evaluaciones menos punitivas y que se evalúen los procesos y no solamente las cosas puntuales... o sea, tenemos la esperanza de que sea así, tendremos que evaluarlo como se da... lo que si noto es que los profesores no están yendo a gusto a clases en este tiempo, están todos desagradados, todo el día reclamamos... mira esto...; que fome el profesor; eso yo ya lo vi... (dan ganas de decir) bueno y si lo viste porque no lo aplicas... pero así es, hay una resistencia grande.” [E 6: 6]*

#### 8.6.2. Innovación en la práctica de aula.

Cuando pensamos en innovación en la práctica de aula, con seguridad estamos pensando en una mejora. Sin embargo, esta innovación requiere de parte de los profesores una disposición a la desinstalación: desde prácticas rutinarias a nuevas prácticas que involucren los distintos aportes que provienen desde las ciencias humanas, de la educación... El entrevistado 4 plantea que al parecer los profesores no estarían dispuestos a innovar y/o a dejar sus antiguas prácticas. El entrevistado lo expone de la siguiente manera:

*“Yo diría que porque es más cómodo seguir haciendo más de lo mismo, es decir, no necesariamente una capacitación se traduce en aplicar lo aprendido en la sala de clases e ir gestionando los procesos pedagógicos de una manera distinta.” [E 4: 1]*

Precisamente, el entrevistado 5 alude a un elemento que es natural en todo proceso de innovación: la resistencia de parte de los profesores. El entrevistado sostiene: *“... a veces... nos gana la repetición de contenidos, porque yo creo que todavía muchos de los docentes que hacemos clases fuimos formados en la línea que se enseña la materia y no tanto centrado en el aprendizaje de los muchachos ni mucho menos en las competencias, en ese aspecto yo creo que ha cambiado la educación de un tiempo a esta parte y hay cierta resistencia a ese cambio debido a la formación que el profesor tiene que es mucho más restringida.” [E 5: 3]*

Sin embargo, el mismo entrevistado 5 es consciente de la necesidad de innovar porque, como lo plantea: los mismos alumnos perciben cuando su profesor ha comenzado a quedar obsoleto. El entrevistado agrega que en esto el centro escolar debería transformarse en un aliciente para que el profesor continúe formándose:

*“... los alumnos se dan cuenta, así como un libro queda obsoleto, también los chiquillos y las personas que están en puesto de relevancia en una escuela tienen que saber darse cuenta cuando un profesor va quedando obsoleto, así que yo diría que hay que hacer un esfuerzo en que la institución pueda centrarse en que sus educadores puedan estar en constante perfeccionamiento y en constante modernización pero también el propio docente tiene que preguntarse si esta logrando transferir lo que estudia a sus alumnos...” [E 5: 9]*

Ahora bien, consultada por el impacto que tienen en su quehacer docente los cursos de perfeccionamiento que ha realizado, la entrevistada 8 respondió:

*“Sí, sí, por ejemplo, a uno lo ayuda en sus planificaciones... la famosa ‘b’ de bouin, una vez lo implementé acá pero me costó, porque no es tan fácil, al final lo dejé botado pero igual lo intenté... lo hice en un curso cuando hice ese curso en la católica, después algunos laboratorios también, que lo implementé aquí sacado de los laboratorios que yo hacía en ese curso de enero...” [E 8: 5 – 6]*

Por último, una actitud diversa ante la formación continua, destaca la entrevistada 9, tienen los docentes que personalmente han buscado seguir formándose, por cuanto experimentan un reencantamiento con su disciplina y en su quehacer profesional. La entrevistada afirma:

*“... los profesores que lo están haciendo a título personal si se nota, absolutamente, porque además el profesor se vuelve a reencantar con todo el tema del aprendizaje y se vuelve a reencantar con su disciplina también... entonces, por ejemplo, los profesores que acá en el colegio están haciendo un magíster en su disciplina tienen a sus alumnos motivadísimos con su asignatura... súper motivados, porque el profesor viene encantado de la universidad y, porque me imagino se sentirá importante, porque esta recibiendo algo que lo ayuda a hacer mejor las cosas... si se nota... acá hay profesor que han re – estructurado sus planificaciones en función de aquello que recibieron recién.” [E 9: 10]*

### **8.7. Supervisión del quehacer pedagógico del profesor.**

La supervisión y el control del quehacer pedagógico es la última dimensión que nosotros recogemos desde las entrevistas. En efecto, varios de los entrevistados reconocen que en el ejercicio de la docencia, los docentes necesitan a una persona que desde fuera les ayude a retroalimentar lo que esta siendo su quehacer profesional en medio de los alumnos. El entrevistado 4 sostiene que una de las formas de retroalimentación puede ser el resultado de un proceso de supervisión de clases, especialmente de aquellas áreas instrumentales: lenguaje, matemáticas y ciencias. El entrevistado plantea:

*“... eso pasa necesariamente por aumentar y mejorar la supervisión de lo que están haciendo los docentes, por ejemplo, la observación de clases y yo no iría tanto por el tema de observar a todos los profesores, nosotros debiéramos observar los subsectores que son más instrumentales en el colegio y ahí es donde tenemos que focalizar nuestras estrategias para producir mejoras...”* [E 4: 6]

Tan importante es este proceso de supervisión y control que, como plantea el entrevistado 7, el profesor puede creer que esta realizando muy bien su trabajo formativo, sin embargo, puede estar equivocado. El entrevistado sostiene:

*“Yo creo que los profesores, en general, intentan hacer las cosas bien... te lo digo sinceramente, creo que la mayoría tiene el deseo de hacerlo bien, pero como no hay control... yo puedo tener el deseo pero lo puedo estar haciendo mal... entonces, si no hay control el profesor se queda solo en la sala y el lo puede estar haciendo con mucha intención, pero la intención puede estar mal... o sea, yo no creo que se haga intencionalmente, sino que al faltar ese control cada profesor toma las riendas del asunto y lo hace como el cree que esta bien.”* [E 7: 4]

El entrevistado 6 insiste en la misma dirección, agregando que este proceso de supervisión y control puede generar un momento de reflexión muy provechoso tanto para el profesor como para el supervisor. El entrevistado comenta:

*“... yo creo que hay falta de control, las personas que están a cargo de las escuelas o de los liceos en este caso les falta esta etapa de control, de verificar que eso se ve, que eso no se ve, que es lo que esta pasando en el aula, ir al aula, visitar el aula, hacer observación de clases, que esas clases sean retroalimentadas al profesor, decirles en qué te puedo ayudar para que el proceso cambie, porque si seguimos así nos estamos transformando en cualquier cosa menos en un centro educacional...”* [E 6: 3]



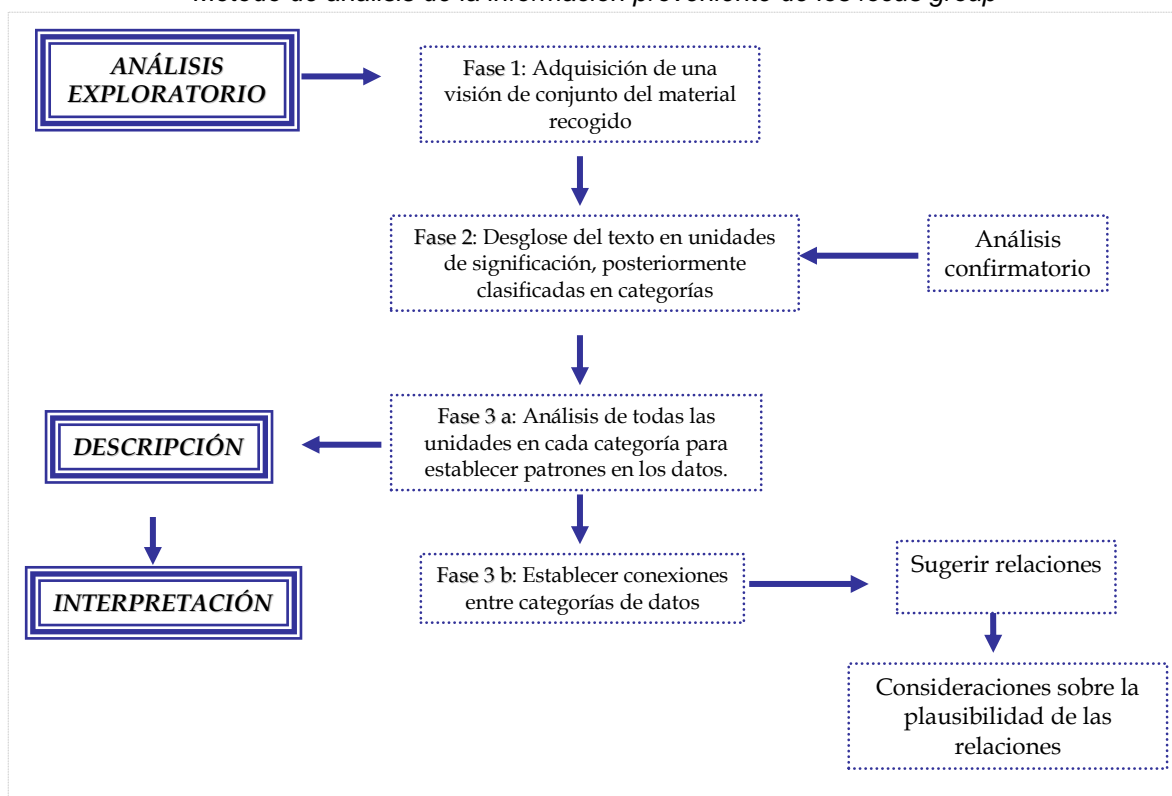
### 9. ANÁLISIS DE RESULTADOS III: RESPECTO DE LOS FOCUS GROUP.

Una vez elaborada la pauta de preguntas, cuidando observar los requerimientos que para el efecto plantea Gutiérrez, nos contactamos con los directivos de un liceo particular subvencionado para estudiar la posibilidad que alumnos que egresaban en esos días de la enseñanza media nos pudieran colaborar para el trabajo de investigación, les dimos a conocer los objetivos de la misma y ellos se ofrecieron se contactar a los alumnos que pudieran aportar en este proceso. Concertamos el día de realización del focus group y en el día y hora acordada lo pudimos realizar en uno de los salones del liceo.

Con los demás estudiantes, nos pusimos en contacto con una universidad y específicamente con estudiantes que habían egresado en los últimos cuatro años de la enseñanza media, de un liceo científico – humanista de una de alguna de las comunas seleccionadas para este estudio, hubo alumnos que accedieron y concertamos dos momentos de encuentro para favorecer la participación de los estudiantes voluntarios. Ahora bien, estos encuentros se desarrollaron en la misma universidad donde ellos están estudiando.

Considerando que el procedimiento para el análisis de la información recogida es similar al empleado para el análisis de las entrevistas, presentamos el esquema que nos ha servido en este proceso.

Esquema N° 5  
Método de análisis de la información proveniente de los focus group



Considerando el procedimiento seguido, presentamos a continuación las categorías y dimensiones a partir de los cuales hemos organizado toda la información que es el resultado de los tres focus group realizados.

### **9.1. Conocimiento pedagógico del contenido a enseñar.**

Una de las cuestiones que más valoran los alumnos en sus profesores de enseñanza media es el dominio de la disciplina que enseña. Ahora bien, el estudiante 9, agrega además, que el profesor este dispuesto a enseñar y a desarrollar una buena clase. Este estudiante afirma:

*“El dominio de lo que ellos hacen, o sea, que se les nota que son preparados, que tienen vocación, que son gente dispuesta, que esta aquí para enseñar, que de verdad le gusta lo que hace, que lo hacen con dedicación y se preocupan de dar una buena clase.”* [FG 1, 9: 3]

Una opinión que confirma la anterior es la que aporta la estudiante 2 cuando junto con mencionar el manejo de la disciplina, destaca la actitud de las profesoras, sobre todo con aquellas alumnas que manifestaban algún grado de dificultad; en efecto, la estudiante acota:

*“Yo tuve dos profesoras que me marcaron bastante, que fue la de castellano y la de inglés y, un poco la de historia, ellas realmente se manejan en los contenidos y podían explicarte lo mismo mil veces y de diferentes manera para que uno pudiera entender lo que estaban pasando realmente y, bueno, tenían una paciencia que era envidiable y que realmente los contenidos, como ellos podían explicarlo de diferentes formas, a uno realmente le quedaba... podía entenderlo...”* [FG 3, 2: 3]

El mismo estudiante 9 insiste en que no basta que haya sólo un buen manejo de la disciplina, sino que el profesor establezca además: una buena relación y comunicación con sus alumnos y, perciba que en sus alumnos esta formando a los futuros ciudadanos. El estudiante plantea que el profesor ha de ser:

*“Íntegro, que no se focalice en vomitar lo que sabe... sino que haya una relación... que no sea la nota el fin de su intervención... que no sea pasar la materia porque mañana hay prueba... que no sea la búsqueda de fines tan relativos [notas] sino que el fin sea la formación integral de una persona que esta buscando integrarse a la sociedad más tarde.”* [FG 1, 9: 8]

Además de las características antes mencionados, el estudiante 2, se focaliza en las actividades que ellos esperaban que sus profesores realizaran con ellos, sabiendo de antemano que eran la base para una buena planificación de intervención en el aula. De esta manera, el estudiante reconoce el modus operandi que ellos tenían como alumnos frente a sus profesores:

*“... había profesores que evaluaban en el comienzo con un diagnóstico... eso es lo que uno cuestiona mucho a los profesores... yo me daba cuenta... para mi era como una regla, pero sin decirlo, que tenía que haber un diagnóstico, entonces el profesor que lo hacía empezaba como bien con todos nosotros... ya este tipo sabe como hacer las cosas... o de repente nosotros nos poníamos de acuerdo: preguntémosle tal cosa a ver si*

*la sabe y, los profesores que sabían... ya se ve que sabe, lo dejábamos tranquilo... no así con otros que no nos hacían los diagnósticos, empezaba a hablar y lo interrumpíamos... profesor y esto... y si no sabía responder... al final no lo tomábamos en cuenta..." [FG 2, 2: 5]*

Desde otro ángulo recogemos el aporte del estudiante 5, quien recordando sus años de enseñanza media trae a discusión la experiencia que el tuvo con una profesora que no supo responder a una consulta, además de no reconocer este su vacío. El estudiante comenta:

*"... la profesora que tenía más años, tenía como cincuenta años en ese establecimiento, esa profesora tenía cero manejo de contenidos, no entiendo, todavía sigue ahí... uno le hacía preguntas de acuerdo a su tema, ella era profesora de artes y de tecnología, y uno le preguntaba: profesora que estilo es esto, no sabía y decía: la próxima clase te lo digo..." [FG 3, 5: 3]*

## **9.2. Didáctica empleada en el proceso de enseñanza – aprendizaje.**

### **9.2.1. Planificación.**

Una de las actitudes características de los alumnos de enseñanza media es su inmediatismo y su visión funcionalista del proceso de enseñanza – aprendizaje. En efecto, al plantearse la discusión respecto de los subsectores que en la enseñanza media fueron obligatorios y cuáles optativos, el estudiante 9 planteaba su visión crítica al respecto:

*"A veces a uno le da la impresión que esta estudiando algo que no le sirve... a mi me ha pasado en historia... estudiar un mapa y aprenderme veinte lugares, cuando en la PSU van a preguntarme a lo más por un tema, entonces ese tipo de cosas, en la estructura de la enseñanza en el colegio tiene que mejorar porque no puede ser que uno este teniendo baches en lo que necesita y en lo que no igual tenga que cursarlo..." [FG 1, 9: 1]*

Refiriéndose específicamente al tema de la planificación, el estudiante 5 reconoce que tuvo profesores en enseñanza media que no planificaban sus clases y, por lo mismo generalmente se les hacía demasiado extensa la hora de clase. Este estudiante comenta:

*"... no planificaban sus clases, se notaba, porque faltaba... llevaban veinte minutos y decían ya siéntense y conversen un poco más, entonces eso lo encontraba na' que ver porque se supone que debe tener toda la clase planificada para toda la hora." [FG 3, 5: 1]*

#### ▪ **Conocimiento de los objetivos de aprendizaje.**

Una cuestión importante dentro del proceso de enseñanza – aprendizaje consiste en tener claridad respecto de los objetivos de aprendizaje que se espera consigan los alumnos. A propósito de esto, les planteamos a los estudiantes cuanto de eso conocieron ellos durante su enseñanza media.

El estudiante 6 daba a conocer su experiencia, en la que todos sus profesores iniciaban el año escolar dando a conocer los objetivos y la forma en que esperaban

lograrlo, a su vez a fines de año o de semestre retomaban los mismos para evaluar hasta donde habían podido llegar. Esta dinámica nos la explica el estudiante de la manera que sigue:

*“Todos mis profesores planteaban los objetivos al iniciar el año y nos decían: aquí vamos a llegar a lograr esto, por favor, anótenlo en su cuaderno, yo por ejemplo, tenía anotado en mi cuaderno todos los objetivos que los profesores nos planteaban... era una tónica en realidad, todos planteaban sus objetivos y al final de semestre o año se hacía una clase para tratar esos objetivos, de hecho todos planteaban su exposición y todas se dirigían a eso... a ver cuánto de eso se había logrado.” [FG 3, 6: 4]*

Refiriéndose a la forma de actuar de un profesor, la estudiante 3, reconoce que les daba a conocer más bien los contenidos que asumiría durante un período de tiempo determinado, sin embargo, la misma estudiante reconoce que no siempre se alcanzaba lo propuesto por el profesor debido a la heterogeneidad del curso en esta asignatura. La estudiante expone lo que sigue:

*“Es que el profe nos explicaba... cuando llegaba nos decía: estas son las unidades que vamos a ver, en esta unidad vamos a ver tales y tales cosas y yo por esto quiero o espero que ustedes lleguen a hacer esto, esto y esto... y el nos iba mostrando todos los objetivos que nosotros cumpliéramos dentro de cada unidad... igual no se cumplía todo porque no todos teníamos la misma base...” [FG 3, 3: 3]*

El estudiante 7 junto con reconocer que los profesores compartían los objetivos que deseaban alcanzar en su asignatura, señala que la concreción de estos es muy complicada. El estudiante sostiene:

*“Si se da el objetivo, el planteamiento a seguir, la materia que se va a pasar, los aprendizajes esperados... a nivel general... ahora, la concreción de eso es lo complicado porque nunca se logra.” [FG 1, 7: 5]*

El mismo estudiante 7 agrega que el mayor o menor logro de los objetivos es una cuestión que tiene que evaluar cada uno de los alumnos, considerando el esfuerzo realizado en esa área. El estudiante plantea:

*“Es muy complicado llevarlo a la práctica... ahora, uno personalmente va viendo si te pasaron tanta materia... si tu en realidad sientes que la aprobaste... es como más personal... porque en un curso no falta al que no le gusta un ramo... te los dan y después uno los adopta de acuerdo al esfuerzo que va haciendo...” [FG 1, 7: 6]*

### 9.2.2. Metodologías.

#### ▪ Tradicional.

Los profesores que adhieren a este método actúan dando por supuesto que el profesor es el que enseña, tiene un rol ‘activo’ y alumno es el que aprende, por tanto, tiene un rol ‘pasivo’. El estudiante 2 identifica a sus profesores como ‘pasadores de materia’ y además ‘controladores’ vía prueba de los contenidos recordados por los alumnos. El estudiante comenta su experiencia de la manera que sigue:

*“... en general, los profes eran de dictar materia y al final la prueba, casi todos eran así y, al contrario de mis compañeros el de historia pasaba materia, no se preocupaba mucho de las fechas, y hacía mapas conceptuales, siempre su mapa conceptual para hacer como un*

*recordatorio después de cada clase... era bueno ese... pero los otros eran como dictadores de materia y después la prueba.” [FG 2, 2: 3]*

La estudiante 4 reconoce que a ella le sucedió lo mismo, pero agrega: en vez de motivarme eso me cansaba, me aburría... La estudiante da a conocer lo que fue la práctica de sus profesores en enseñanza media:

*“A mi me paso algo parecido... eso de dictar y dictar materia en historia... y me cargaba esa materia y, en vez de motivarme, que me gustara un poco la historia... me cansaba, me aburría, me daba sueño, entonces como que la historia hay gente como que le gusta mucho, pero igual es un poco latera porque es pura memoria...” [FG 2, 4: 3]*

Aunque con matices, la metodología comentada por el estudiante 10, siendo tradicional, al parecer logra conectar, motivar y crear un sentido de responsabilidad en los alumnos... esta es una cuestión importante a considerar porque de acuerdo a lo que nos comparte el estudiante esta es una dinámica que ‘les acomoda’ y logra que ellos aprendan. El estudiante explica lo que sigue:

*“... nosotros tenemos dos profesores de matemáticas... muchos pueden decir que uno es mejor que el otro, pero son metodologías distintas porque, por ejemplo, el profesor ‘a’ a nosotros nos pasa dos clases teóricas, una de práctica y prueba, entonces mantiene como muy fresca una materia como para hacer una prueba; la profesora ‘b’ es más práctica, pasa guías... que la estudiemos, que la hagamos... obviamente que si uno no va a hacer la guía no va a aprender... depende de la actitud de los alumnos.” [FG 1, 10: 4]*

▪ *Relación teoría – práctica en el proceso de enseñanza – aprendizaje.*

Una de las demandas continuas de los alumnos es que los profesores se quedan en un plano teórico y cuesta demasiado que bajen a la práctica, a aquello que el alumno puede observar y experimentar. Justamente eso es lo que reclama el estudiante 9 cuando plantea que, siendo factible de probar aquello que se va abordando en el sector de las ciencias, los profesores generalmente se limitan a las posibilidades que da la sala de clases, un power point o una guía. El estudiante afirma:

*“Tenemos hartos espacios donde desarrollar las clases: tenemos el laboratorio, tenemos el cerro, tenemos un parque cerca y, sin embargo, todo se limita a la sala de clases, a un power point o a una guía, entonces a lo mejor, el colegio necesita utilizar más los recursos que tiene... fomentar más el uso del laboratorio, fomentar más el uso de las áreas verdes que nos rodean... en el fondo es: tener la materia en concreto, no solo a través de una guía...” [FG 1, 9: 2]*

El mismo estudiante 9 insiste en la posibilidad de comprobar aquello que se esta abordando en el área de las ciencias. El estudiante plantea:

*“... lo que yo decía, en biología, física y química hay materia que totalmente probables, que son practicables, uno puede verlas y comprobarlas y, que eso fomenta el interés y la integración de la materia en el alumno.” [FG 1, 9: 3]*

La estudiante 4 reconoce que la metodología utilizada por sus profesores eran excelentes porque explicaban dando ejemplos de la vida cotidiana, una cuestión tan simple que puede facilitar el aprendizaje de los alumnos. La estudiante comparte su experiencia:

*“Había profesores que tenían la didáctica para enseñar... matemáticas, lenguaje y química y eran excelentes, o sea, a nosotros nos explicaban de mil formas y hasta las personas que nunca habían entendido en los años anteriores entendían, a parte que explicaban usando ejemplos cotidianos, que los pudieran aplicar, no solo la fórmula y eso.” [FG 3, 4: 3]*

▪ *Utilización de material tecnológico.*

Uno de los grandes desafíos de los profesores es adentrarse en el mundo de las nuevas tecnologías y buscar en que aspectos les pueden ser de utilidad en el proceso de enseñanza y que habilidades cognitivas pueden desarrollar los alumnos al hacer uso de ellas. Justamente en este punto, los alumnos se muestran bastante críticos del uso que hacen algunos profesores de estos medios.

En efecto, el estudiante 3 reconoce que el uso de un power point genera curiosidad al inicio, sin embargo, cuando se abusa de este medio los alumnos fácilmente se desconectan de la clase y esperan que esta termine. El estudiante comenta:

*“A veces la metodología que usan los profesores no es la mejor porque, a veces, un power point... y ve todas las semanas un power point... a lo mejor el primer mes: ¡oh! que atractivo, pero después da lo mismo, que pase lo que pase el power point y vamos rápido para terminar la clase.” [FG 1, 3: 2]*

Ahora bien, el estudiante 10, analizando la situación reconoce que el profesor es el que no ha sabido usar el medio, por cuanto se ha conformado con escribir el contenido en el power sin mayores explicaciones ni ofrecer posibilidades de aplicar lo que esta proponiendo. El estudiante realiza este análisis en los siguientes términos:

*“... yo pienso que el profe no ha sabido utilizar el power point, un power point se puede utilizar súper bien, o sea, uno puede mostrar la materia y hacer que se escriba lo que está ahí, pero el profe también tiene que dar sus objetivos, su idea central a lo que se está hablando... cuestión que no hace el profe... porque hace que escribamos y dice: bueno, lee lo que esta ahí, luego pasa la diapositiva y así sencillamente... entonces, es difícil para uno aplicar los conocimientos...” [FG 1, 10: 3]*

El estudiante 5 matiza las opiniones anteriores planteando que todo depende del uso que del medio tecnológico realice el profesor y ejemplifica con el uso que hace otro profesor de ciencias, el de física, en el que destaca que utiliza el medio con un apoyo y que en las clases busca la aplicación de aquello que se esta exponiendo. El estudiante plantea su percepción diciendo:

*“Igual depende del profe... porque en su caso, que es el profesor de biología, creo que en ese caso es como el power point, lo pasamos y no aprendemos nada... pero por ejemplo en física... el profe pasa la materia, la expone y la metodología es buena... siempre hace power point... ya no pasa materia... pero la aplicamos... yo creo que eso depende del profesor... no podemos generalizar que el power point es malo y es una mala metodología.” [FG 1, 5: 3]*

▪ *Motivación, cuestión clave en el proceso de aprendizaje.*

Una variable que es necesario considerar en el proceso de enseñanza – aprendizaje es que si los estudiantes tienen interés en saber algo, estarán más

dispuestos a hacer el esfuerzo necesario para aprenderlo; y, por otra parte, los profesores pueden crear un interés intrínseco en el material a enseñar despertando la curiosidad en los alumnos.

En esta dirección está lo que comparte el estudiante 6 cuando plantea que el profesor captaba el interés de los alumnos porque iba estructurando la clase de una manera amena y cercana a los alumnos. El estudiante comenta:

*“Yo tenía un profesor de historia en que la clase era muy entretenida, porque armaba un cuento, por decirlo así, con la misma clase de historia, él iba armando la historia pero súper bien... era muy entretenida.”* [FG 3, 6: 2]

A su vez, el estudiante 3, comparte el medio que uno de sus profesores utilizaba para captar su atención: ofrecerles la nota máxima en el curso... a condición de que realizaran un sinnúmero de actividades y tareas que aseguraban el aprendizaje de sus alumnos. El estudiante relata su experiencia diciendo:

*“Yo tenía profes que hacían trabajos en grupo, talleres y el profe de matemáticas que le hablé hacia hartos talleres, él nos decía a comienzos de semestre ustedes tienen un siete y ustedes tienen que cuidar ese siete, tienen que ganárselo, tienen que ir a talleres que ustedes tienen que entregar y trabajos en grupos que hacían hartos también... había otros que solo dictaban, que tomen apuntes y dictaban, dictaban... que eran los profes de castellano y de historia.”* [FG 2, 3: 3]

### 9.2.3. Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje

En este punto los estudiantes, en los diversos focus group, coinciden en que el ambiente que se pueda crear en la sala de clases dependerá de las características del profesor; es así como reconocen, en su experiencia escolar, a aquellos profesores que se ganaron el respeto de los alumnos y, por tanto, lograban generar un buen ambiente en la sala de clases y, a aquellos profesores que les resultaba bastante más difícil conseguir un buen ambiente.

- *De parte de los profesores que se ganan el respeto de sus alumnos.*

El estudiante 2 reconoce que con los profesores que se ganaban el respeto de los alumnos éstos eran bastante más considerados y, ayudan a cuidar el buen ambiente y respeto durante la hora de clases. El estudiante señala:

*“... con los que se ganaban el ‘respeto’ uno con ellos como era más considerado... oye, no molesten en la clase porque el profe es bueno, lo que comentábamos entre nosotros...”* [FG 2, 2: 6]

Un aporte que viene a confirmar lo anterior es el que realiza el estudiante 6, al indicar que los profesores sabían como actuar cuando se producía algún problema en la sala de clases, aunque también menciona el caso de un profesor que le resultaba muy complicado generar un buen ambiente. El estudiante comenta esta situación de la manera que sigue:

*“... nunca faltaba el compañero que comenzaba a hacer tonteras, pero los profesores sabían muy bien manejar esas situaciones a excepción de este profesor que mencioné,*

*que era de castellano, y prácticamente se le subían al chorro... no lograba imponerse lo veían como un abuelo, por decirlo así... porque así era... y no había caso...” [FG 3, 6: 5]*

En esta misma dirección, el estudiante 3 además señala que había clases en las que, por la fisonomía de la misma, era bastante más fácil crear un buen ambiente, éste ejemplifica con el caso de educación física. El estudiante sostiene:

*“Como en todo había clases en que igual motivaba más porque era un ambiente más agradable, en educación física todos ordenados ahí, porque a parte de compartir con los compañeros en otro plano uno se divertía, los profes hacían harto trabajo en grupo... en otros, por ejemplo, en filosofía era una lata llegar a clases porque la profe se ponía a enseñar y había muchos que se quedaban dormidos, entonces no era un ambiente agradable...” [FG 2, 3: 6]*

▪ *De parte de los profesores que se ganan el respeto de sus alumnos.*

Uno de los motivos que esgrimen los alumnos para no respetar el ambiente de una clase es la actitud con la que el profesor asume su quehacer laboral. En efecto, el estudiante 3, reconoce que cuando los alumnos descubren que un profesor es demasiado relajado y no tiene el carácter para llamar la atención a alguno que distrae la atención: los alumnos no lo respetan y el ambiente de la clase no es el más favorable. El estudiante señala:

*“Yo creo que ahí juega un papel importante el carácter de cada profe, porque si uno llega a la sala y al profe como que le da lo mismo, que no es capaz de gritar ¡ya siéntense!, porque como que el alumnado sabe eso, siente eso... entonces como que comienza a agarrarlo para el chuleteo, les da lo mismo, habla y lo tratan para el leseo; no en cambio un profe con carácter... le podís tirar una talla, pero cuando te pasas... te reta y todos callados.” [FG 1, 3: 3]*

El mismo estudiante 3 pone sobre el tapete el caso de una profesora de inglés, la cual, de acuerdo a la información que entrega, junto con carecer del carácter necesario para imponer respeto dentro de la sala de clases, además adolecía de orden al momento de realizar la clase. El estudiante lo comenta en los siguientes términos:

*“Como pasa en inglés... por ejemplo, a la profe de inglés la encuentro así incapaz... y en la sala es un recreo cuando la profe hace clases, esta hablando y nadie la pesca... si ella tuviera carácter... a lo mejor no gritando y, siendo un poco más ordenada, porque tu le dices: profe que vamos a hacer hoy día... no sé, que hicimos la clase pasada... que estábamos viendo...” [FG 1, 3: 4]*

Una situación similar relata la estudiante 4, la de una profesora que al no poder realizar las clases proponía algunos ejercicios en la pizarra. La estudiante relata esta experiencia de la siguiente manera:

*“... la profesora de matemáticas que llegaba y no tenía voz de mando, llegaba y no podía hacer clases... nos ponía cinco ejercicios en la pizarra... después llegaba el fin de semestre y teníamos puros rojos porque se le habían perdido todos los trabajos... y no nos respondía nada...” [FG 3, 4: 2]*

El estudiante 1 junto con hacer presente que en general el ambiente de clases era bueno, señala el caso de algunos profesores a los cuales los alumnos simplemente no



respetaban y, por lo mismo prácticamente no podía realizar clases. Esta situación, bastante compleja para el profesor, la estudiante la relata en los siguientes términos:

*“... en general, el ambiente que se creaba era bueno, pero tenía ciertos profesores, por ejemplo... de química no tenía control sobre la clase y, por lo mismo los alumnos le faltaban el respeto bastante y bien grande... igual en la clase al principio nadie lo tomaba en cuenta y se ponía nervioso, se ponía histérico y ahí comenzaba la clase... en ese ramo en especial no se generaba un buen ambiente.” [FG 3, 1: 6]*

Por último, incluyo el aporte del estudiante 3, quien refiriéndose a la necesidad de crear un ambiente propicio para desarrollar una clase, afirma:

*“Y si el profe no lo crea lo crean los propios alumnos y ahí es donde se arma el desorden porque los alumnos van a pensar en pasarlo bien en la clase, entonces ahí es donde el profe tiene que regular eso, tiene que ver ese problema.” [FG 2, 3: 7]*

#### 9.2.4. Recursos didácticos.

Respecto de los recursos, a partir de los focus group, vemos que no basta con que haya recursos, sino que además éstos deben estar en buenas condiciones y al servicio del quehacer de los profesores del centro escolar. Un tema aparte es el de los centros escolares que carecen de estos recursos.

Ahora bien, a partir de la información que arrojan los focus group nos parece oportuno redactar la misma en torno a los siguientes puntos: en primer lugar, la situación de los centros que contaban con recursos didácticos y los utilizaban; en segundo lugar, la situación de los centros que teniendo recursos didácticos no eran utilizados por sus profesores y alumnos; y, en tercer lugar, los centros que carecían de recursos didácticos.

##### ▪ *Había recursos y se ocupaban.*

Nos parece interesante el aporte que realiza la estudiante 3 porque no solo menciona los recursos tecnológicos que posee el liceo, sino que además da a conocer el uso didáctico que realizan los profesores de espacios públicos cercanos a su centro escolar y, la manera simple de ir generando nuevos recursos por parte de otros profesores. La estudiante comenta:

*“Nosotros ocupábamos... también había un televisor por sala, teníamos una sala de video pero se ocupaba más que nada... era una sala de video y conferencias... la usábamos en castellano para hacer lectura, en inglés para ver las películas, en artes íbamos al parque... que se le llama el parque de las esculturas... en lenguaje también a veces íbamos a ese parque porque nos sacaba del contexto del colegio, para trabajar en otro ambiente, en música el profe ocupaba diversos métodos, hasta nosotros teníamos... nos hacía inventar instrumentos musicales, nos hacía poner música a poemas, bien variados los recursos.” [FG 3, 3: 5]*

El estudiante 2 recuerda que en su colegio contaban con recursos tecnológicos, lo interesante es que él muestra la manera en que se organizaban los profesores para sacar el mayor provecho pedagógico a los mismos, tanto es así que incluso el mismo estudiante señala que también ellos estaban llamados a trabajar con esos medios. El estudiante relata:

*“En mi colegio, eso estaba recordando, tenía mucha cosa tecnológica... entonces, cada departamento, los de ciencias, los de matemáticas tenían su data y su computador... entonces cuando ellos iban a exponer algo ponían el programa y exponían así las clases y a nosotros nos pedían hacer mucho power point y ese tipo de cosas...” [FG 2, 2: 4]*

La estudiante 2 junto con dar a conocer los recursos con los cuales contaba su colegio, nos señala que el colegio había diseñado un curso de computación, curso que con toda seguridad buscaba adentrar a todos los alumnos en el uso pedagógico de este medio tecnológico. La estudiante muestra lo que su colegio le ofreció a este respecto:

*“En mi colegio había un televisor en cada sala aunque siempre ocuparon la pizarra pero también había una sala donde estaba el proyector y como que algunos profesores la utilizaban, pero esta sala era una para todo el colegio, al igual que la sala de video porque también existía esa sala y la ocupábamos de vez en cuando en historia porque íbamos de vez en cuando a ver películas, bueno existían como cuarenta y cinco computadores pero para todo el colegio, teníamos que ir turnándonos porque había un ramo que era computación entonces depende de la clase que nos tocaba... o sea, si nos tocaba esa clase íbamos a esa sala, también ocupábamos las guías.” [FG 3, 2: 4]*

Ahora bien, llama la atención por una parte como se genera la necesidad cuando en un centro educativo existe un recurso tecnológico moderno y, por otra parte, lo que nos comenta la estudiante 4: la subutilización de recursos con los que contaban sin problemas, este es un caso en que sería interesante revisar la gestión de los recursos didácticos. La estudiante comenta:

*“En mi caso ocupábamos pizarrón y eso, para pedir un data teníamos que pedirlo con dos meses de anticipación porque era para todo el colegio y era de kinder a cuarto medio, la sala de computación la tenían que ocupar sólo los de básica, lo que tenía bien equipado eran los laboratorios, tenía dos laboratorios, eran de química y biología... pero lo ocupábamos dos veces al año, lo demás era puro trabajo en la sala de clases.” [FG 3, 4: 5]*

Por último, resulta curioso observar la manera en que se gestionan los recursos didácticos tecnológicos y, la manera en que los alumnos reconocen a aquellos profesores que se esfuerzan por enriquecer metodológicamente su clase con la inclusión de elementos que posibiliten la participación de los alumnos. El estudiante 3 relata su experiencia escolar:

*“... los computadores del colegio eran cinco o seis y estaban cerrados todo el año y uno tenía que inscribirse y tener el promedio más alto del curso para ocuparlos, yo creo que el que más ocupó los recursos que tenía fue de educación física porque él ocupó unas colchonetas, los balones... todo lo que estaba al alcance de él para enseñarnos, porque los otros profes... el profe de historia de vez en cuando sacaba un mapa y lo colocaba en la pizarra, el profe de castellano usaba libros... pero que ya estaban viejos...” [FG 2, 3: 4]*

▪ *Había recursos y no se ocupaban.*

En este segundo punto, agrupamos la información que dice relación con la bajísima posibilidad que existe en algunos centros escolares de ocupar los recursos didácticos, ya sea por: problemas de gestión; cantidad de equipos por alumnos; calidad de los mismos...

La primera situación que conviene observar es la referida a la poca cantidad de equipos tecnológicos en relación a la cantidad de profesores y alumnos, es lo que nos relata la estudiante 4 de la manera que sigue:

*“En mi caso, teníamos computadores, data y teníamos esas pizarras digitales... pero eran como bien apretados en el colegio porque no prestaban las cosas para nada, si algún profesor lo pedía... no lo esta ocupando otra persona, siempre había algún problema... como que había uno para todo el colegio entonces como que no... había sala de computación con Internet, pero a la hora de imprimir no me dejaban...”* [FG 2, 4: 5]

La segunda situación que observamos dice relación con las opciones que realizan las autoridades del colegio para el uso de los recursos con los que cuenta. En efecto, de acuerdo con el relato de la estudiante 1, sería importante conocer las razones por las cuales un laboratorio sólo se puede ocupar hasta segundo medio, siendo que el colegio imparte dos niveles más. La estudiante relata:

*“... por lo general usaban pizarra, si bien tenían computadores, impresoras, laboratorio, todo lo hacíamos dentro de la sala de clases, los computadores eran como seis entonces usábamos un computador como para cuatro personas... igual éramos pocos, en la sala de laboratorio no la usábamos nunca, teníamos una sala de inglés que tenía audífonos y una escuchaba cassettes y todo pero esa sala yo la deje de usar en segundo medio y nadie iba para allá, solamente los niños pequeños.”* [FG 3, 1: 4]

La tercera situación que recogemos me parece que la podríamos calificar de desidia, por cuanto, de acuerdo a lo que relata el estudiante 5 en su colegio contaban con recursos didácticos... sin embargo, pocos en buen estado. El estudiante comparte su percepción de la situación:

*“En el colegio había alrededor de veinte computadores... de los cuales dieciocho estaban malos siempre, no se por que, nosotros mensualmente pagábamos una cuota para tener impresiones y los computadores formaban parte de ellos, sin embargo, el laboratorio no tenía nada, nosotros teníamos que llevar todas las cosas... los profesores generalmente los recursos que utilizaban para hacer sus clases era la pizarra... de tiza..., ya recién en cuarto medio tuvimos una pizarra de plumón... nuestros profesores no podían hacer mejor sus clases debido a eso, no tenían los recursos suficientes para poder realizarlas.”* [FG 3, 5: 5]

- No había recursos.

El estudiante 3 refiriéndose a la metodología que utilizaban los profesores de su liceo en el desarrollo de la clase – tradicional – en parte la atribuye a una falta de recursos para proveer de material didáctico al centro escolar. El estudiante comparte esta situación afirmando:

*“Yo creo que tiene que ver también con el tema de los recursos que tiene cada colegio porque en el municipal que yo estaba... igual no es un colegio que tenga tanta plata... por lo mismo los profesores no tenían televisores, porque yo creo que una materia de historia: la segunda guerra mundial se puede pasar en un video o en una película y va a ser mucho más interesante que estar leyendo, entonces el tema de los recursos pasa también por la clase de educación que se brinda.”* [FG 2, 3: 4]

### 9.2.5. Evaluación

Cuando a los estudiantes se les plantea la temática referida al proceso de evaluación en enseñanza media, ellos inmediatamente lo asociaron a las pruebas por medio de las cuales sus profesores les calificaban.

El estudiante 2 junto con comentar el buen puntaje que obtuvieron los alumnos, de ambos cuartos medios, en la prueba SIMCE comparte la forma en que sus diversos profesores realizaban sus clases y la manera en que los 'evaluaban'. El estudiante comenta su experiencia en los siguientes términos:

*“En el SIMCE salimos con un buen puntaje, los dos cursos, los cuartos medios tenemos mucho potencial y en el caso de los profes... la metodología que usa el profesor 'x' es como de ir llenando tu cabeza de todos los conocimientos... las pruebas de los libros no es sobre los libros... sino que nos hace aplicar la materia a partir además de lo que se explicó en clases... eso hace que tú inconscientemente vayas apropiándote de ese aprendizaje y después tu vez y vas localizando tal y tal cuestión... las pruebas en ciencias son igual muy... ya apréndete esto y tu vas a la clase y se te olvida... no te generan una memoria a largo plazo...” [FG 1, 2: 2]*

Resulta interesante considerar que el estudiante 2, refiriéndose a su profesor de lenguaje, agregue que a este no le interesaba tanto la nota, sino que los alumnos adquirieran un método de trabajo y, es importante porque aquí aparece un elemento que es clave en la evaluación: la atención que se va colocando al proceso de aprendizaje que va realizando el alumno. En este contexto, el estudiante asocia la nota a dos factores: esfuerzo y conocimiento... cuestión que considera es una fuente de motivación para el trabajo del alumno. El estudiante explica:

*“No es que importe tanto la nota... al profe le interesa más lo que aprendas... a veces le entregas un trabajo escrito y te lo revisa ochocientas veces y te pone un siete porque tu vas adoptando un método... la nota te ayuda para la PSU, pero tiene que ir siendo acorde al esfuerzo, al conocimiento... esa es una buena motivación para el alumno...” [FG 1, 2: 5]*

Junto con dar una mirada sinóptica sobre la manera de proceder de algunos de sus profesores en materia de evaluación, el estudiante 3 agrega un elemento que es importante en el proceso de evaluación: abrir el proceso e involucrar al alumno en el mismo, aunque no solo al momento de calificar. El estudiante da a conocer su experiencia de la manera que sigue:

*“... tenían muchas formas de evaluar los profes... había algunos que pasaban materia, materia y al final prueba, pruebas semestrales y así; había otros que se regían por talleres, era un conjunto de talleres que llevaban una nota; otro, como dije, el profe que nos regalaba siete... teníamos que seguir los talleres y al final nos hacía una prueba; había uno que era el profe de religión que era una 'autoevaluación' porque uno hablaba con el profesor y al final él te preguntaba: que nota crees tu que te mereces, uno se iba y al final había otra nota puesta... más bien era una coevaluación porque la hacíamos junto con el profe...” [FG 2, 3: 5]*

Por último, la estudiante 5 da cuenta de una manera restringida de entender la evaluación: trabajo – calificación; prueba – calificación, cuestión que permite aventurarse

a sostener que los profesores trabajan en función de las calificaciones y los alumnos entienden que esto debe ser de esta manera. La estudiante plantea:

*“... en matemáticas eran guías y más las pruebas, las guías se dividían en dos notas semestrales; en lenguaje hacían pruebas de libros; historia típico la línea de tiempo y pruebas; en biología, física, química eran pruebas.”* [FG 2, 5: 6]

### 9.2.6. Reflexión del quehacer pedagógico

Siendo la reflexión una de las actitudes propias de todo profesional, resulta interesante constatar que en esta reflexión del quehacer profesional los profesores hagan partícipes de la misma a los alumnos. En efecto, es importante porque indirectamente, como nos relata el estudiante 6, los profesores al preguntarles a sus alumnos por su proceso de formación están evaluando en la práctica su acción profesional. El estudiante comenta su experiencia de la manera que sigue:

*“... a pesar de las exigencias [académicas] que había ahí, los profesores sabían llevar a cabo la clase y siempre había espacios de reflexión, por decirlo así, siempre había espacios en que cada profesor, no se si era pauta de reunión de profesores, pero todos los profesores terminada la clase preguntaban: cómo les ha ido; qué han hecho en la otra asignatura, se relaciona con esta; hay algo que hayan visto de acá... y así en todas las clases.”* [FG 3, 6: 2]

## 9.3. Trabajo en equipo.

### 9.3.1. Con los demás docentes.

Al plantear a los estudiantes su percepción sobre el trabajo en equipo entre los profesores de su colegio, en general, ellos establecieron la relación entre trabajo en equipo y trabajo interdisciplinario, cuestión que por lo demás es entendible porque es aquello que ellos pueden visualizar a diario en el liceo.

Específicamente, los estudiantes perciben una relación entre las propuestas de asignaturas que pertenecen a un mismo sector de aprendizaje o a sectores estrechamente relacionados. En efecto, el estudiante 7 señala esta situación cuando comenta la manera en que se relacionaba la propuesta que le estaban realizando, a la vez, en lenguaje e historia. El estudiante comenta:

*“Se daba porque todo se relacionaba, de repente estábamos en lenguaje y nos explicaban... no sé... la edad dorada y después en historia nos repetían lo mismo entonces como que van complementando materia.”* [FG 1, 7: 7]

A su vez, el estudiante 2 manifiesta que era perceptible la relación entre las asignaturas pertenecientes al sector de aprendizaje de ciencias, aunque el mismo percibe que la propuesta de biología se relacionaba también con educación física. El estudiante da a conocer su experiencia en los siguientes términos:

*“Lo que más se daba era en los ramos: biología, física y química, ellos estaban más relacionados, entregaban un proyecto y ahí nosotros mezclábamos todo este tipo de cosas, pero en los otros no... aunque de repente biología hasta con educación física, como que nos decían esto y el profesor lo explicaba más a fondo.”* [FG 2, 2: 7]

El estudiante 3 percibe esa estrecha relación entre la propuesta de las asignaturas del plan común con las del electivo, cuestión que es bastante más cercana porque por la misma propuesta ministerial en los electivos se retoma y profundiza aquello que esta propuesto para el plan común. El estudiante comparte lo siguiente:

*“También se daba en el electivo humanista y el plan común porque yo notaba que siempre los profes decían: ya en el plan común les están pasando esto, entonces ahora nosotros vamos a hacer esto... en lo otro no había conexión... funcionaba más entre el plan común y el electivo: lenguaje, historia.”* [FG 2, 3: 7 – 8]

Por último, el estudiante 2 se plantea una duda razonable: matemáticas y física se complementan... será que los profesores se comunican o es una cuestión más bien accidental. El estudiante comparte su percepción diciendo:

*“Algunas veces matemáticas y física se complementan pero yo no se si es porque se hablan o que...”* [FG 1, 2: 7]

### 9.3.2. Con los alumnos: el desafío de transformarse en autoridad.

Como hemos visto anteriormente, los alumnos respetan a sus profesores cuando les reconocen competencia en aquello que enseñan, cuestión a la cual es preciso agregarle una actitud acorde con la profesión que tienen.

Respecto del primer punto, el estudiante 10 refiriéndose a un profesor específico de su liceo, señala que reconocen en ese profesor el dominio del tema que enseña y el dinamismo que imprime a sus clases. El estudiante comparte:

*“... como dicen todos tiene un buen dinamismo en la clase, tiene un dominio inmenso del tema...”* [FG 1, 10: 8]

Respecto del segundo punto: actitud acorde a la profesión, el estudiante 3 comparte la experiencia que vivió con una de sus profesoras: se atrevió a criticar el método de enseñanza que ella ocupaba, la reacción del alumno fue replegarse para no tener problemas en la asignatura. Precisamente este tipo de actitudes son las que hacen que a un profesor no le sea reconocida su autoridad. El estudiante da a conocer su experiencia:

*“... yo en mí caso una vez me atreví a criticarle el método que tenía una profe, o sea, no a la profe sino la forma que tenía para enseñar, hablaba y nadie le entendía, hablaba muy bajo, entonces la profe: cómo se te ocurre, entonces entre todos hablábamos que la profe hablaba muy bajo... pero me atreví a decirle y fue mi gran error... después la profe: a ver, a ver, quien dice eso, entonces nadie levanto la mano y nadie me siguió, entonces quedé como marcado en química... nunca más volví a decirle...”* [FG 2, 3: 2]

Refiriéndose a la temática de la creación de un buen ambiente en la sala de clases, la estudiante 1 ejemplifica con un profesor al cual no le reconocían autoridad, de hecho plantea que le faltaban el respeto... pero agrega: él se ponía nervioso e histérico y comenzaba la clase, actitudes que los alumnos perciben con facilidad y no aceptan fácilmente en sus profesores. La estudiante sostiene:

*“... [el profesor] de química no tenía control sobre la clase y, por lo mismo los alumnos le faltaban el respeto... igual en la clase al principio nadie lo tomaba en cuenta y se ponía nervioso, se ponía histérico y ahí comenzaba la clase...” [FG 3, 1: 6]*

### 9.3.3. Actitud de los profesores en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Los estudiantes que participaron en los focus group reconocen que la actitud de los profesores influye sobremanera en la disposición mayor o menor de los alumnos en las clases. En efecto, ellos reconocen desde profesores que permanentemente están preocupados que sus alumnos aprendan; aquellos profesores que en sus clases motivan, invitan al trabajo de sus alumnos; otros que simplemente dejan hacer; por último, los que teniendo mucha vocación, pero por su edad ya están cansados y no están en condiciones de hacerlo mejor. A partir de estos puntos articularemos la información entregada por los estudiantes en los focus group.

#### ▪ Preocupación por el aprendizaje de los alumnos.

Teniendo en consideración que los alumnos de enseñanza media están bastante tensionados por el tema de la prueba de selección universitaria, es interesante que el estudiante 2 reconozca que muchos alumnos no tienen necesidad de tomar preuniversitarios (clases extra para preparar la prueba de selección universitaria), por la preocupación que tienen sus profesores por el aprendizaje. El estudiante comenta su experiencia de la manera que sigue:

*“... yo entiendo que los profes de lenguaje y matemáticas de este colegio son bastante buenos, hay muchos alumnos que no toman ni preuniversitarios en las áreas de ellos porque se ve que ha aprendido de los profes de acá, lenguaje y matemáticas son formas de distintas de hacer las clases pero las dos generan un buen aprendizaje, el hecho que los profes han logrado desarrollar nuestras capacidades... pero en algunas todavía les falta...” [FG 1, 2: 4]*

En la misma dirección, el estudiante 8, reconoce que un buen profesor es aquel que está preocupado de que sus alumnos aprendan. El estudiante escuetamente manifiesta.

*“[Que tenga] Buena disposición, estar preocupado de que uno aprenda, que tenga buena disposición.” [FG 1, 8: 8]*

#### ▪ Motivación por el trabajo que realiza.

Una de las actitudes que los alumnos reconocen en sus profesores es que a estos les guste enseñar y eso pueda ser perceptible, actitud que directa o indirectamente hace que el alumno se conecte con la propuesta del profesor. Esto nos relata el estudiante 7 cuando afirma:

*“... hay profesores de historia que incluso uno los ve remando en la sala... haciendo los gestos que hacían los antiguos, que no sea todo tan rígido, que se note que al profe le gusta lo que esta enseñando, la materia que esta pasando...” [FG 1, 7: 7]*

En la misma dirección podemos ubicar la percepción que tiene el estudiante 2 cuando señala que una clase depende mucho de la actitud que adopte el profesor: un profesor motivado, entusiasmo a sus alumnos; un profesor que asume la tarea docente

como un peso, desmotiva a sus alumnos. El estudiante expone su percepción de la manera que sigue:

*“A mi me parece que depende mucho de la posición que adopte el profe, porque si llega un profe así como con lata al curso, uno se bajonea y chao... en cambio, si llega un profesor y saluda vamos haciendo una clase más dinámica, obvio mantiene a todo el curso como en un estado así de alerta...”* [FG 1, 2: 4]

Otra actitud que es reconocida por las alumnas es que los profesores se muestren dispuestos, llanos a atender las dificultades que los alumnos van encontrando en el desarrollo de su trabajo escolar. Esto es lo que nos da a conocer la estudiante 3 en los siguientes términos:

*“...nosotras teníamos con una profe, pero si teníamos dudas íbamos a preguntarle a la otra profe, porque ella sabía más, siempre tenía mayor disposición para atender a los alumnos que la otra profesora.”* [FG 3, 3: 1]

Por último, dos estudiantes comentan situaciones similares en la que contrastando la situación vivida con profesores distintos, terminan reconociendo a aquel profesor que: motiva incluso en aquellas materias en las que aparentemente los alumnos pudieran no tener todas las condiciones; exige de acuerdo a las capacidades y características de sus alumnos. A continuación tenemos el relato de la estudiante 3 quien nos comenta:

*“... en mi caso tuve dos profes de matemáticas, uno que me hizo primero y segundo y, otro tercero y cuarto... el de primero y segundo era capo: enseñaba, motivaba, a mi nunca me gusto la matemáticas... entonces, el hizo que igual me gustaran, pero después tercero y cuarto me cambiaron al profesor y fue totalmente distinto, el profe podía saber mucho, pero de enseñar, la cosa didáctica no pasaba mucho...”* [FG 2, 3: 2]

A su vez, la estudiante 5 nos relata su experiencia escolar en los siguientes términos:

*“... en tercero medio tuve una profesora muy buena en un electivo de literatura, hacia unas pruebas durísimas en donde sabe realmente si los alumnos aprendió o no... y otra profesora en cuarto medio que todo era sobre..., o sea, demasiado básico era como en enseñanza básica, además nadie la tomaba en cuenta porque hablaba muy bajo y todas las alumnas la tomaban para la chacota, por lo menos yo no me desmotivé porque igual seguí estudiando... pero no aprendí mucho, siendo que yo dominaba un poco el programa y lo que entraba en ese año, era súper interesante, y yo me perdí todo eso por culpa de la profe.”* [FG 2, 5: 2]

▪ *Dejar hacer.*

Una actitud que hizo presente un estudiante en uno de los focus group es la de unos profesores que teniendo todas las posibilidades, por el tipo de colegio en que trabajaban, se mostraban bastante displicentes con aquello que era su quehacer profesional: formar a preadolescentes y adolescentes de enseñanza media. El estudiante 2 comenta su experiencia en los términos que siguen:

*“... los profesores de educación física eran tipos que se dedicaban más a: ya jueguen a la pelota y ese tipo de cosas, entonces ellos mismos no se tomaban en serio su trabajo que, a parte de ser profesores de educación física eran también pedagogos, entonces también tienen que enseñar otro tipo de cosas...”* [FG 2, 2: 2]



- **Cansancio.**

Por último, si bien el estudiante 3 reconoce la vocación y el esfuerzo que realizaban sus profesores, acepta que el cansancio les pasa la cuenta y a veces no llegan a motivar a sus alumnos. Este estudiante expone su experiencia como sigue:

*“... yo estudié en un municipal y ahí se ve harto la vocación de los profesores, se ve mucho el cansancio de los profesores, ya viejos, ya de harto tiempo haciendo clases y lo otro es que tienen harto entusiasmo... [aunque]... al ya estar cansados a los profes a veces les da lo mismo las clases, los alumnos no se motivan tanto...”* [FG 2, 3: 1]

#### **9.4. Responsabilidad profesional al momento de asumir el quehacer pedagógico.**

##### **9.4.1. Responsabilidad en el ejercicio profesional.**

Un elemento que nos parece importante sacar a la luz es que el propuso el estudiante 2 cuando plantea que un buen profesor debe ser justo y asumir responsabilidades, dentro de las cuales reconoce que una de las claves es que el profesor se disponga a pedir disculpas por algunos errores o cuando pasan a llevar a alguno de sus alumnos. El estudiante afirma:

*“Que sean profes justos... que asuman responsabilidades en algunas fallas y diga: disculpen... porque cuando te pasan como a llevar... un profe justo que busque el bien común, además tiene que ser buena persona con un buen feeling...”* [FG 1, 2: 8]

##### **9.4.2. Trabajo para un alumno promedio.**

Una cuestión que reclaman los alumnos es que los profesores normalmente trabajan con aquellos alumnos que tienen más capacidades y/o habilidades en las materias que se están enseñando. Es lo que nos comenta el estudiante 2 al referirse a los profesores de ciencias, el plantea lo siguiente:

*“... al menos en la parte científica falta que los profes vayan desarrollando las capacidades de los alumnos porque a los alumnos que les va bien se potencian en esa área pero al grueso del alumnado.”* [FG 1, 2: 4]

El estudiante 5 junto con reconocer que una de sus profesoras trabajaba con aquellos alumnos que tenían más facilidades en matemáticas, agrega una cuestión que es al menos cuestionable: ignorar a los alumnos que menos capacidades y/o habilidades tienen. El estudiante relata:

*“... la profesora de matemáticas que teníamos nosotros se preocupaba de aquellos alumnos que sabían más, dejaba de lado a todos aquellos alumnos que no sabían, o sea, que no manejaba bien la clase y decía: van a entrar a clases... ya te toca de nuevo estar conmigo... y después daba su clase y le preguntaba sólo a las personas que habían entendido...”* [FG 3, 5: 6]

##### **9.4.3. Acompañamiento en el proceso de aprendizaje de los alumnos.**

Una de las cuestiones más complejas en el quehacer profesional de los profesores de enseñanza media es el factor tiempo, sobre todo aquellos que intervienen

en subsectores en donde las horas de clases son más bien escasas, por tanto, los profesores trabajan a menudo en más de un liceo.

A propósito de lo anterior, hemos creído oportuno abordar este punto en dos apartados: uno que dice relación con el acompañamiento que van dando los profesores en el mismo transcurso de la clase; y, el segundo, el acompañamiento que dan algunos profesores en horario fuera de clases.

▪ *Durante el transcurso de la clase.*

El estudiante 2 reconoce la disposición de uno de sus profesores para acompañar el proceso de aprendizaje de los alumnos, sin embargo, considera que en este caso es clave el interés del alumno, dando por descontada la disposición del profesor. El estudiante afirma:

*“Depende del alumno, caso matemáticas el profe a todos les enseña por igual... profe sabe, me puede repetir y te repite y yo se que a algunos los llama... depende mucho del profesor y también del interés del alumno... porque hay algunos que no demuestran interés...”* [FG 1, 2: 6]

En la misma dirección pero con un procedimiento diverso, el estudiante 1, relata la experiencia con uno de sus profesores quien les pedía realizar talleres y durante el transcurso de los mismos iba preguntando y ofreciendo su ayuda. El estudiante da a conocer su experiencia diciendo:

*“En mí caso poco, sólo el profesor de física que hacía talleres e iba pasando por los grupos y preguntaba: cómo van, cómo están y ahí iba reforzando y revisando si el aprendizaje era el que él quería.”* [FG 2, 1: 8]

En un área distinta, la educación física, la estudiante 4 reconoce la actitud de un estudiante en práctica que asumió la clase demostrando personalmente, en el transcurso de la misma, aquello que estaba pidiendo realizar a sus alumnos. La estudiante comenta su experiencia en los siguientes términos:

*“... cuando llegó este practicante [de educación física] nos hizo hacer como un circuito: teníamos que trotar, teníamos que hacer resistencia y muchas cosas así... y el profe lo hizo con nosotros todo, entonces: vamos chiquillos corran e hizo todo con nosotros [decía] mírenme, mírenme... así se hace... o sea, como que nos enseñaba dentro del ramo que hacía...”* [FG 2, 4: 8]

▪ *Fuera del horario de clases.*

Una manera diversa de acompañar el proceso de aprendizaje de los estudiantes es ocupando un tiempo extra del profesor, cuestión que depende única y exclusivamente de las posibilidades del profesor.

El estudiante 2, junto con dar a conocer que en su curso nadie pedía explicaciones para no ser objeto de burlas de sus compañeros (curso demasiado competitivo), relata la experiencia de una profesora que fuera del tiempo de clases les preguntaba por grupos a sus alumnos cuáles eran las dificultades que habían

encontrado, además de reconocer la buena disposición de la profesora, el estudiante considera que no es lo más indicado. El estudiante lo relata en los siguientes términos:

*“... había una profesora sí que como que no nos hacía caso, ella nos conocía, era de matemáticas y ella de repente decía: alguien entendió y todos: sí, si... pero ella se quedaba después y nos decía: qué no entendieron... y a parte de daba un tiempo, pero yo creo que eso es matarse como profesor, se quedaba fuera de su hora porque vivía cerca del colegio, se quedaba hasta la hora que le diera con nosotros ahí enseñándonos, pero no creo que sea bueno, porque es matarse.”* [FG 2, 2: 7]

Otros estudiantes comentan que a ellos los profesores, cuando observaban que tenían dificultades en sus asignaturas les ofrecían clases en un horario distinto al de las clases, los estudiantes relatan de la manera que sigue sus experiencias.

La estudiante 1, reconociendo que tenían profesores que hacían clase en la universidad, comenta que les hacían clases fuera del horario escolar para preparar las pruebas. La estudiante lo relata de la manera que sigue:

*“... teníamos [algunos] profesores que eran muy buenos que venían de universidades, que hacían clases en universidades y que nos acompañaron durante toda la educación media y si hacía falta nos hacían clases fuera del horario escolar, nos preparaban para la prueba, entonces igual fue bueno...”* [FG 3, 1: 2]

El estudiante 6 recalca que había atención para los alumnos que tenían más dificultades de estudio, junto con mencionar que los profesores ofrecían posibilidades para mejorar las notas obtenidas en las pruebas. El estudiante relata su experiencia:

*“... los profesores en sus horas de tiempo libre hacían clases para esos alumnos o se realizaban trabajos para mejorar la nota, pero había atención para aquellos alumnos que tenían dificultades.”* [FG 3, 6: 6]

La estudiante 4 comparte el apoyo que le ofrecían los diversos profesores durante la enseñanza media y, además de comentar que les hacían clases extras en día sábado, señala que sus profesores ponían atención sobremanera en aquellos alumnos que presentaban más dificultades en su materia. La estudiante relata:

*“Nosotros teníamos harto apoyo de los profesores, como eran distintas áreas, por ejemplo, en matemáticas, los profesores fijos nos daban harto apoyo, pedíamos que nos ayudaran y nos hacían clases, nos pedían ir un día sábado o a fin de mes había una clase, dependiendo de la unidad del profesor, pero siempre estaba presente para los alumnos deficientes para ayudarles, siempre estaba diciendo: entendieron o iba a las personas... al contrario los profesores de matemáticas, que era excelente, no se fijaban tanto en las personas que entendían sino que se fijaba más en las personas que no entendían su materia.”* [FG 3, 4: 6]

Por último, la estudiante 5 comenta que algunos de sus profesores se servían del correo electrónico para recibir preguntas o interrogantes que sus alumnas pudieran tener en algunos de sus trabajos y luego hacía extensiva la respuesta en la clase siguiente. La estudiante comenta:

*“Yo tenía profesores que se apoyaban como en un correo para que uno le contara si tenía que hacer algún trabajo o algo... y él a la siguiente clase decía: mira esto...”* [FG 2, 5: 8]

#### 9.4.4. *Acompañamiento de los alumnos que culminan la enseñanza media.*

Un dato importante de mencionar es que los alumnos al egresar de la enseñanza media (aproximadamente 17 años) no siempre tienen claridad respecto de lo que desean estudiar, en más de alguna oportunidad tienen claridad respecto del área, pero no necesariamente especialidad ni universidad; que en general los liceos se orientan sobremanera hacia la prueba de selección universitaria dejando en un segundo plano el desarrollo de habilidades que le permitirán al alumno no solo acceder, sino permanecer en la educación superior.

En el primer caso, relacionado con la escasa claridad respecto de lo que se quería estudiar, el estudiante 3 comenta la manera en que su liceo le brindó apoyo y cómo decidió finalmente qué y dónde estudiar. Es estudiante relata:

*“En mi caso, para nada ayudaban a decidir lo que yo iba a estudiar... al final yo salí de cuarto de la PSU ese año y no me fue tan mal, pero no sabía a que postular... había que estudiar... pero trabajé para juntar la plata y después me decidí por educación física porque me gustan los deportes... pero nunca tuve un profesor que me dijera: mira estas son las aptitudes que tu tienes, para qué puedes servir, lo único que me pasaron fue una encuesta en la que aparecían hartas preguntas, era un test vocacional, pero nunca me preocupé de lo que aparecía al final... pero no me sirvió mucho para ver para donde iba la micro...” [FG 2, 3: 8]*

La escasa claridad respecto de lo que se pretende en un futuro mediato, generalmente, es la característica de los estudiantes que piensan en la educación superior, la cuestión es que justamente en ese proceso, se supone que debiera estar el centro escolar para ir entregando algunos elementos que ayuden en esa decisión. El estudiante 2 comparte su experiencia en este sentido:

*“A mi me paso algo... yo, primero, en enseñanza media quería estudiar arquitectura, esa era mi meta, los profesores estaban todos bien conmigo porque ellos bien... todos preparándose para la PSU y, a mi no se que me habrá dado como en cuarto medio quise postular a la escuela de oficiales de carabineros y, como que nadie de los profesores me apoyó... porque todos diciendo: no ... eso no es para ti, ese es otro mundo... todos dando la espalda, porque como que ellos querían que estudiara arquitectura...” [FG 2, 2: 8]*

Dentro de la misma temática, pero una experiencia diversa es la que comparte el estudiante 10 por cuanto comenta que en su liceo tenían orientación vocacional, tuvieron la visita de distintas universidades y contaban con información respecto de las carreras, las metodologías que seguían y otros pormenores. Este estudiante comenta:

*“Pero el colegio también nos ha ayudado en el área vocacional porque todas las semanas teníamos una universidad distinta a explicarnos las carreras, como era la metodología, nos explicaba lo que eran las becas... pero más que nada se aprende las diferentes posibilidades...” [FG 1, 10: 7]*

En el segundo caso, están los estudiantes a los cuales en sus respectivos liceos se preocuparon de prepararlos para rendir la prueba de selección universitaria. En la forma de preparar para rendir esta prueba esta la variedad. En este contexto, el

estudiante 6 comenta que en su colegio todos los profesores destinaban una clase a realizar facsímiles (ensayos de prueba de selección universitaria), a excepción de aquellos subsectores en donde no se rendía esta prueba. El estudiante comenta su experiencia:

*“Yo, en cuarto medio, todos los profesores una clase, a excepción de las clases en las que no se rinde PSU... la destinaban para realizar facsímiles: en historia, en lenguaje, en biología... y dio buenos resultados.”* [FG 3, 6: 8]

La estudiante 2, siendo similar al proceso comentado anteriormente, agrega que al finalizar los resultados obtenidos en la resolución de los facsímiles eran calificados con una nota. La estudiante lo expone en los siguientes términos:

*“Yo tenía clases que se llamaban PSU matemáticas, de historia y castellano, entonces esa clase se centraba netamente en lo que iba a entrar en la PSU, la materia y reforzar cosas y, bueno al final como un incentivo para esos facsímiles les ponían notas y esas notas eran acumulativas para castellano común o diferenciado... y también hubo resultados bien buenos en la PSU.”* [FG 3, 2: 8]

La estudiante 4, comenta un proceso similar a los anteriores, sin embargo, agrega que el último año de enseñanza media las pruebas realizadas por los profesores habían sido sólo facsímiles. La estudiante da a conocer su experiencia de la manera que sigue:

*“En mi caso, en el área de las matemáticas cumplió mis expectativas, estaba bien preparada para entrar en la universidad en esa área, las demás no... pero lo que pasó en cuarto medio es que nosotros trabajamos con puros facsímiles, las pruebas eran facsímiles y había cuatro ensayos generales que eran pruebas masivas, eran coeficiente dos, también eran ensayos de PSU...”* [FG 3, 4: 8]

Por último, la experiencia del estudiante 5, quien comenta que recién estando en la universidad comenzó a descubrir los ‘vacíos’ que habían quedado después de doce años de estudio. El estudiante comenta:

*“En el colegio que estudié, estudié toda mi vida educativa [escolar], desde el principio hasta el final... yo no supe si realmente el colegio había cumplido mis expectativas sino hasta llegar acá, hasta saber realmente que es la educación, que es una planificación, yo no supe hasta que llegué a la universidad... anteriormente estuve en otra... ahí supe que el colegio no había cumplido con las expectativas, o sea, que no había hecho de mi una persona capaz de poder abordar cualquier problema... matemático, físico, no sé... no había logrado eso...”* [FG 3, 5: 7]

### **9.5. Formación continua e innovación.**

El estudiante 6 desde su experiencia personal, su padre es profesor, aborda críticamente la actitud de los profesores ante el tema de la formación continua, comentando que no pocas veces se percibe como una persecución y pocas veces como una ayuda para mejorar la intervención en el aula. Ahora bien, el estudiante plantea que no siempre estos procesos de formación continua están bien motivados de parte de las autoridades respectivas. En definitiva, el estudiante plantea lo siguiente:

*“Yo creo que el perfeccionamiento docente que hay hoy en día no se aprovecha, o sea, yo lo veo en mi padre... mi padre es profesor de básica... soy bien crítico en esto... no les*

*interesa, encuentran que es una persecución y yo le digo: oye pero es para que mejores y es para que puedas llevar mejor tu clase... yo encuentro que el perfeccionamiento docente no esta bien alentado o los profesores no lo quieren... no sé cual es el motivo que existe ahí, porque incluso los portafolios... si se esta proponiendo que los profesores sean más capaces, que los profesores sean más competentes hay que aprovecharlo y más encima que el colegio te de la posibilidad gratuitamente, por decirlo así, de perfeccionarte... que te manden un mes entero a perfeccionarte... yo encuentro que es una posibilidad y una oportunidad que no se da tres veces.” [FG 3, 6: 9]*

## 10. **Contrastación de información (triangulación).**

### 10.1 **Respecto de las competencias técnicas.**

Teniendo en consideración el planteamiento que realizamos respecto de lo que entenderíamos en esta investigación al referirnos a un profesor técnicamente competente<sup>80</sup> y, a la luz de la información que hemos recogido por medio del cuestionario, las entrevistas y los focus group emergen algunos núcleos o ejes que nos serán de utilidad para realizar el proceso de contrastación.

Específicamente, estos núcleos o ejes que emergen son: el dominio pedagógico – disciplinar; la planificación de la intervención pedagógica; la capacidad de reflexión crítica; la capacidad análisis de las demandas que provienen del contexto socio – cultural.

Ahora bien, el análisis de varianza unidireccional realizado a esta categoría: competencia técnica, nos permite afirmar que no existe una diferencia significativa entre los docentes considerando:

- La institución donde realizaron sus estudios de formación pedagógica.
- El liceo donde realizan su trabajo profesional.
- La comuna en que se encuentra ubicado el colegio.
- Los años de ejercicio de la profesión docente.
- La especialidad que poseen y en la cual ejercen.

#### 10.1.1. *Del dominio pedagógico – disciplinar.*

Desde la información que arrojan los cuestionarios, podemos afirmar que los profesores, que han participado en este proceso de investigación, reconocen que tanto en la actualidad como a futuro uno de los aspectos más relevantes en el ejercicio de la profesión es el dominio de la disciplina que se enseña.

En efecto, los promedios que obtienen los ítems que dicen relación con este aspecto son los más valorados por los profesores encuestados. En concreto, los promedios en estos ítems son:

- Dominio de la disciplina que enseña: con un promedio de 4,40 correspondiente al 88% de aprobación y una desviación estándar de .721

Idealmente, los encuestados en promedio esperarían que el dominio de la disciplina que enseñan fuera aún mayor, precisamente en esta pregunta, el promedio es de 4.90 correspondiente al 98% de aprobación y una desviación estándar de .389

- Estar al día en la disciplina que enseña: con un promedio de 4.16 correspondiente al 83,2 % de aprobación y una desviación estándar de .907

---

<sup>80</sup> Un profesor técnicamente competente es aquel que demuestra en el quehacer docente que posee los conocimientos que le permiten transformar el contenido de la disciplina que enseña en unidades de significados comprensibles para un grupo diverso de estudiantes.

Idealmente, los encuestados en promedio esperarían que los docentes estuvieran más actualizados en la disciplina que enseñan, justamente en este ítem, el promedio es de 4.84 correspondiente al 96,8 % de aprobación y una desviación estándar de .470

- Conoce métodos de evaluación que le permiten monitorear el progreso de cada uno de sus alumnos: con un promedio de 3.87 correspondiente al 77,4% de aprobación y una desviación estándar de .952

Idealmente, los encuestados en promedio esperarían que los docentes conocieran diversos métodos de evaluación que le permitan monitorear el progreso de cada uno de sus alumnos, el promedio es de 4.78 correspondiente al 95,6 % de aprobación y una desviación estándar de .454

Si contrastamos esta información con la que nos aportan las entrevistas y los focus group encontramos: por un lado, que los directivos y docentes entrevistados al igual que los estudiantes que participaron en los focus group coinciden con los profesores encuestados en considerar que estos aspectos son claves a la hora de plantearse el tema del ejercicio de la profesión docente; sin embargo, por otra parte, es en las áreas donde los entrevistados y los participantes en los focus group encuentran la mayor cantidad de desafíos, especialmente para los profesores más jóvenes.

Ahora bien, conviene considerar que las opiniones de los entrevistados están divididas porque mientras unos consideran que los desafíos más importantes están en el área de la formación disciplinar, los segundos opinan que las mayores falencias están en la formación pedagógica, más allá de estas distinciones es importante recoger que es necesario no dar por supuesto cuestiones que se desea y espera encontrar en un profesor que ejerce o llega a ejercer la profesión docente en un liceo.

- *Falencias en la formación disciplinar.*

A este respecto, el entrevistado 14, habiendo participado directamente en la elaboración e implementación de las políticas educativas, plantea la necesidad del conocimiento de aquello que se va a enseñar, por cuanto es la base para poder intervenir en el proceso formativo de los estudiantes de enseñanza media. Específicamente, al plantearle si la clave para intervenir competentemente en el proceso de formación de los alumnos de enseñanza media radica en el conocimiento de la disciplina a enseñar, el entrevistado responde lo siguiente:

*“No, no está el conocimiento, pero el conocimiento es absolutamente un piso, en el fondo por decirlo, no basta con saber matemáticas para ser un profesor de matemáticas y, tenemos en Chile gente que enseña matemáticas y no sabe matemáticas, tiene que enseñar inglés y no sabe inglés, ahí hay un punto basal que no está siendo bien evaluado.” [E 14: 1]*



Específicamente, uno de los docentes entrevistados manifiesta sus aprehensiones sobre la formación disciplinar de los profesores en ejercicio, en ámbitos que son fundamentales para el ejercicio de su profesión y, que debieran haber sido trabajadas en el proceso de formación inicial. Específicamente, abordando esta cuestión el entrevistado 7 percibe:

*“... que hay muchas lagunas de conocimientos, por ejemplo, no dominan los contenidos... [en matemáticas] hay muchas lagunas en el análisis de datos, normalmente los profesores se tiran a hacer álgebra y no van para esta parte porque les cuesta más, no porque les falta el tiempo como dicen, sino porque les cuesta más o porque saben menos y esto es una cuestión extensiva...” [E 7: 2]*

En este mismo sentido, la entrevistada 8 refiriéndose a algunas de las deficiencias que presentan los nuevos profesores, junto con tratar de explicarse la situación, señala que a su juicio es una falta de cuidado de las nuevas universidades al ofrecer una propuesta de formación inicial docente que adolece de algunos elementos fundamentales para su posterior ejercicio profesional, ella comenta:

*“... los profesores nuevos tienen muchas deficiencias... en qué sentido... en cuanto a los estudios que han alcanzado a hacer... han tenido serios problemas, algunos, no todos por supuesto... han tenido serios problemas porque la formación de ellos es muy distinta a la formación que se daba en universidades más tradicionales, por ejemplo, profesores de inglés... no les hacían fonética a ellos como estudiantes de inglés, en la pedagogía en inglés... entonces los profesores más antiguos decían: pero cómo llegan estos profesores sin que nunca les hayan hecho fonética, pero dentro de su malla curricular no estaba...” [E 8: 2]*

Como vemos, las aportaciones tanto de los profesores como de las personas que han estado implicados directamente en la construcción e implementación de las políticas educativas coinciden en señalar como uno de los factores esenciales en el ejercicio de la profesión docente el manejo del contenido a enseñar.

▪ *Falencias en la formación pedagógica.*

Como contrapartida, hay entrevistados que, desde otra perspectiva y experiencia, consideran que los docentes tienen una buena formación disciplinar, sin embargo, muestran serias debilidades a nivel pedagógico, lo que estaría demostrando que sus formadores debieran privilegiar un contacto directo con liceos donde ellos posteriormente irán a desempeñarse profesionalmente. Concretamente, el entrevistado 4 sostiene:

*“... en términos de preparación a nivel de contenidos, todo lo que tiene que ver con lo conceptual yo diría que se manejan bien [los profesores], el tema está que uno percibe poco o nada de vinculación entre la universidad y las instituciones que imparten educación... secundaria, por cuanto ellos manejan muy pocas estrategias a nivel de la sala de clases, manejan muy pocas herramientas para el planeamiento de la educación, manejan también pocos elementos que dicen relación con generar condiciones más óptimas para el aprendizaje y, más bien son las instituciones educativas las que van ayudando a formar a estos docentes en la medida que se van insertando a cada institución...” [E 4: 3]*

Por tanto, junto con reconocer la falencia podemos deducir, a partir de sus palabras que esta problemática se podría abordar fortaleciendo la colaboración mutua entre la universidad y los centros escolares. Justamente, en ese mismo sentido está lo planteado por el entrevistado 5:

*“... los profesores nuevos, en general, dominan los contenidos pero no así la didáctica, yo noto que hay un vacío en los profesores nuevos que tiene que ver más que nada en ver como puedo yo enseñar lo que sé, yo creo que los profesores que salen de las universidades... son expertos en su área de saber pero... hacen crisis... en que eso que saben no lo logran traspasar a sus alumnos justamente porque no siempre las universidades han centrado la formación...en los alumnos que los profesores van a atender... yo creo que la educación superior no logra hacer las terminaciones del profesor, yo creo que estas terminaciones el profesor las puede alcanzar en el colegio al cual va...”*  
[E 5: 9]

Reconociendo esta situación, el entrevistado 11 sostiene que la universidad esta llamada a asumir la responsabilidad de acercarse a la escuela, porque en éstas se expresan directamente los nuevos desafíos a los que se verán enfrentados los profesores. El entrevistado sostiene:

*“... tenemos que intencionar nosotros un acercamiento a la realidad y entender las temáticas que está teniendo la gente en la escuela, atender a los problemas que están teniendo los profesores en su inserción profesional, porque no va a ser al revés, yo creo que la responsabilidad es nuestra.”* [E 11: 4]

▪ *Falencias en el proceso de acompañamiento de la formación pedagógico – disciplinar.*

Uno de los factores que estaría tensionando los aspectos antes mencionados es el proceso de acompañamiento en la formación pedagógico – disciplinar. En efecto, la entrevistada 15 reconoce que un porcentaje importante de jóvenes que ingresan a estudiar pedagogía tienen serias falencias, cuestión que no estaría siendo asumida por las universidades en el proceso de formación inicial. Ella lo expresa como sigue:

*“... hay un gran porcentaje de alumnos que entran en una carrera de pedagogía cuyas competencias como estudiantes no corresponde al primer año de universidad y... las universidades no se hacen cargo de eso.”* [E 15: 8]

La misma entrevistada 15 comenta que, años atrás, como académica de una universidad pedagógica, pudo constatar algunas de las problemáticas presentadas por sus estudiantes en el proceso formativo, ella comenta:

*“... a mí me tocó tener niños con graves dificultades de aprendizajes que no estaban superadas, niños que no comprendían lo que leían, que no se expresaban por escrito, que no eran capaces de redactar y la universidad sigue impartiendo sus cursos como si fuera un alumno promedio... que tiene todas las competencias esperables para un egresado de enseñanza media, alumno que habla mal, que se expresa mal, que el lenguaje no lo utiliza bien...”* [E 15: 8]

En síntesis:

Podemos decir que existiendo coincidencia en la importancia que tiene el manejo y actualidad en la disciplina que se enseña, es preciso agregar todos los aspectos que dicen relación con el manejo pedagógico de aquello que se va a enseñar. Por lo tanto, es

preciso no sólo poner la mirada en aquello que es la propia especialidad, que hay que manejar y muy bien, sino también en todos los aspectos que se requieren para hacer comprensible 'aquello' a todos los alumnos, incluso a quienes manifiestan algún grado mayor de dificultad, momento en que aparece la actitud reclamada por los alumnos a sus profesores: escucha, disposición, capacidad para acercarse a la situación cotidiana en que viven sus alumnos. Es decir, el desafío en este punto es lograr una simbiosis entre el manejo disciplinar y pedagógico de lo que se va a enseñar.

Finalmente, en este punto existe coincidencia entre los profesores encuestados, los entrevistados y los estudiantes participantes en los focus group.

#### *10.1.2. De la planificación de la intervención pedagógica.*

Desde la información que arrojan los cuestionarios, podemos afirmar que los profesores, que han participado en este proceso de investigación, reconocen que actualmente el tema de la planificación es un desafío, lo que queda corroborado en las respuestas que dan a la pregunta de lo que debiera darse en el futuro.

En efecto, el promedio que obtiene el ítem que dice relación con este aspecto no alcanza el 75 % de aprobación, que hemos establecido como mínimo para este efecto, de parte de los profesores encuestados. En concreto, los promedios en este ítem son:

- Planifica su intervención pedagógica desde una perspectiva multidisciplinaria: con un promedio de 3,59 correspondiente al 71,8 % de aprobación y una desviación estándar de 1.018

Idealmente, los encuestados en promedio esperarían que la planificación de su intervención pedagógica desde una perspectiva multidisciplinaria fuera bastante mayor, de hecho el promedio se eleva a un 4.67 correspondiente a un 93,4 % y una desviación estándar de .645 lo que a todas luces se nos manifiesta como un desafío.

Si contrastamos la información que nos arroja el cuestionario con aquella que nos entregan las entrevistas y los focus group referido a esta temática, nos encontramos con un sinnúmero de elementos que vienen a corroborar lo que está diciendo soterradamente el cuestionario.

Entre otros elementos que aparecen en las entrevistas y focus group están: la manera en que los profesores realizan su planificación; la forma en que esa planificación asume los aportes de otras áreas del conocimiento; la relación que se puede establecer entre planificación y manejo de los contenidos a enseñar. Para un mejor análisis nos parece oportuno abordar este aspecto siguiendo consecutivamente los puntos antes mencionados.

#### ▪ *Forma en que planifican los profesores.*

El entrevistado 3 atribuye al período del año en que se elabora la planificación el problema de la actitud de los docentes hacia la misma, es decir: descuido, contentándose

con cumplir con un requerimiento de quien dirige la cuestión pedagógica en el centro escolar. El entrevistado plantea:

*“... siempre es un problema el asunto de la planificación porque la planificación nosotros normalmente la hacemos al final del año y este año también va a ser así... y que hace uno al final de año, esta tremendamente cansado y al final que hace cortar y pegar o repetir la planificación del año anterior y entregarla porque se cumple de alguna manera...”* [E 3: 3]

En la misma dirección está la información que nos entrega el entrevistado 6, en la que comenta que profesores de su centro escolar optan por copiar una planificación de años anteriores, con el fin de cumplir con un requisito ‘administrativo’, porque en definitiva es un documento que no es puesto en práctica, nos detenemos en su relato:

*“... por lo que he visto en mis colegas... he visto a unas que copian planificaciones de años anteriores y la entregan como un trámite a la unidad técnica... trámite porque... no se aplica en la sala de clases... he visto a otros que se dan el trabajo de pasar en limpio una planificación de años anteriores y la entregan... pero tampoco se hace carne...”* [E 6: 2 – 3]

El mismo entrevistado 6 agrega además que una cuestión es la elaboración de la planificación y otra distinta es aquello que se realiza en el contexto de aula, en donde sucede un sinnúmero de situaciones difícilmente previsibles. El entrevistado alude a esta situación diciendo:

*“... entonces, la planificación que entregan es una cosa, pero lo que va dentro de la sala de clases es otra realidad, obedece a cuestiones emergentes no planificadas... de repente hay profesores bien rigurosos que tienen una planificación, pero de eso hacen el diez o el veinte por ciento...”* [E 6: 3]

▪ *Planificación e interdisciplinariedad.*

Cuando al tema de la planificación se le agrega el de la interdisciplinariedad la cuestión se vuelve bastante más compleja porque si vemos que a los profesores no les resulta tan fácil planificar, menos aún el ponerse de acuerdo con otros para planificar en común entre subsectores distintos. Sin embargo, desde las entrevistas podemos afirmar que se llevan a cabo experiencias puntuales relacionadas con la organización de aquello que se va a enseñar, como nos lo comenta el entrevistado 1 quien saca a la luz una situación que a ellos los obliga a entrar en relación: la necesidad de ponerse de acuerdo con el otro profesor para organizar los contenidos que deben asumir en el transcurso de un año escolar, sirviéndose de los aportes de otras disciplinas. El entrevistado comenta:

*“...porque nos hemos tenido que coordinar con ellos para poder tener las herramientas que nosotros necesitamos para pasar los contenidos, eso se logra... y también con los otros subsectores de aprendizajes porque hay contenidos en los cuales también nosotros nos ligamos con otros, por ejemplo en química, cuando vemos el mundo atómico, cuando comenzamos a ver electricidad necesariamente tenemos que ver teoría electrónica, y eso implica ver el átomo y todo lo demás y ahí nos complementamos con química; en biología, cuando trabajamos fluidos necesariamente tenemos que ver el sistema cardiovascular, desde el punto de vista de la física y, por lo tanto, los chiquillos para poder tocar ese tema tienen que manejarse en el sistema cardiovascular desde el punto de vista de la biología.”*  
[E 1: 4]

Por tanto, nosotros podríamos decir que esta es un trabajo bastante funcional, porque mientras este trabajo sea visto como facilitador se asume, de lo contrario el tema de la planificación multidisciplinar queda simplemente como un ideal.

Ahora bien, los estudiantes perciben esta relación 'multidisciplinar' en propuestas de asignaturas que pertenecen a un mismo sector de aprendizaje o a sectores estrechamente relacionados. En efecto, el estudiante 7 comenta:

*“Se daba porque todo se relacionaba, de repente estábamos en lenguaje y nos explicaban... no sé... la edad dorada y después en historia nos repetían lo mismo entonces como que van complementando materia.”* [FG 1, 7: 7]

A su vez, el estudiante 2 manifiesta que era perceptible la relación entre las asignaturas pertenecientes al sector de aprendizaje de ciencias, aunque el mismo percibe que la propuesta de biología se relacionaba también con educación física. El estudiante da a conocer su experiencia en los siguientes términos:

*“Lo que más se daba era en los ramos: biología, física y química, ellos estaban más relacionados, entregaban un proyecto y ahí nosotros mezclábamos todo este tipo de cosas, pero en los otros no... aunque de repente biología hasta con educación física, como que nos decían esto y el profesor lo explicaba más a fondo.”* [FG 2, 2: 7]

Sin embargo, el estudiante 2, se plantea una duda razonable: matemáticas y física se complementan... ¿será que los profesores se comunican o es una cuestión más bien accidental? El estudiante comparte su percepción diciendo:

*“Algunas veces matemáticas y física se complementan pero yo no se si es porque se hablan o que...”* [FG 1, 2: 7]

▪ *Planificación y manejo de los contenidos a enseñar.*

Cuando el entrevistado 7 se refiere al tema de la planificación inmediatamente trae a colación el escaso manejo de los contenidos disciplinares y, reconoce que es difícil pensar en la cuestión didáctica sin tener un buen manejo de la disciplina. En concreto, él sostiene:

*“... porque si no se bien, como voy a saber cómo enseñar. De hecho, hay algunos profesores que sin saber tanto, como tienen una buena didáctica algo logran... pero es muy difícil pensar la didáctica si no sé lo que tengo que hacer de manera didáctica.”* [E 7: 2 – 3]

En síntesis:

Podemos afirmar que vuelve a aparecer la importancia del manejo de los contenidos disciplinares para poder emprender la tarea de la planificación, tarea que, sin embargo, se ha transformado en una 'obligación' administrativa, es decir, se hace para cumplir con un requerimiento, pero no necesariamente para que se transforme en una hoja de ruta en el quehacer pedagógico. En todo caso, hay experiencias en donde los profesores se ponen de acuerdo y planifican juntos, pero no dejan de ser experiencias aisladas o como piensa un estudiante: probablemente fortuitas. En este punto existe coincidencia entre los profesores encuestados, los entrevistados y los estudiantes participantes en los focus group.

### 10.1.3. De la capacidad de reflexión crítica del proceso de enseñanza.

Desde la información que arrojan los cuestionarios, podemos afirmar que los profesores, que han participado en este proceso de investigación, reconocen que actualmente el tema de la reflexión crítica del proceso de enseñanza es un desafío, lo que queda corroborado en las respuestas que dan a la pregunta de lo que debiera suceder en el futuro al respecto.

En efecto, el promedio que obtiene el ítem que dice relación con este aspecto no alcanza el 75 % de aprobación, que hemos establecido como mínimo para este efecto, de parte de los profesores encuestados. En concreto, el ítem plantea:

- Ha reflexionado críticamente los objetivos fundamentales verticales y transversales de la enseñanza media: con un promedio de 3.68 correspondiente al 73,6 % de aprobación y una desviación estándar de 1.062

Idealmente, los encuestados en promedio esperarían que la reflexión crítica de los objetivos fundamentales verticales y transversales de la enseñanza media, fuera bastante mayor, de hecho el promedio se eleva a un 4.75 correspondiente a un 93,4 % y una desviación estándar de .481 lo que a todas luces se nos manifiesta como un desafío.

Si contrastamos la información que nos arroja el cuestionario con aquella que nos entregan las entrevistas y los focus group referido a esta temática, nos encontramos con algunos elementos que vienen a corroborar esta necesidad de incrementar la capacidad de reflexión crítica de parte de los profesores, cuestión que estaría evidenciando el cuestionario.

Es preciso reconocer que la capacidad de reflexión es una de las características que distingue a todo profesional, en esta línea se dirige el planteamiento del entrevistado 5 al afirmar:

*“... nosotros debiéramos generar mayor reflexión pedagógica entre nosotros mismos, a veces puede que uno tenga la posibilidad de conversar de educación con cuatro, seis educadores que están en la misma lucha pedagógica de educar y de sentir la educación como la profesión de uno en forma tan digna que transpira hasta por lo poros lo que uno va realizando, pero en general, yo creo que los profesores no hacemos ese compartir profesional pedagógico y una muestra, nosotros debiéramos generar también un cierto vocabulario profesional propio y ese vocabulario profesional propio muchas veces no lo ponemos en práctica porque nos falta esa capacidad de generar encuentros profesionales entre nosotros...” [E 5: 5]*

Una cuestión que llama la atención en esta reflexión es que el entrevistado le endosa la responsabilidad de generar espacios de encuentro a los mismos profesores, cuestión clave cuando uno se refiere a un profesional.

Ahora bien, siendo la reflexión pedagógica una necesidad, normalmente los liceos tienen tiempos destinados a encuentros de reflexión y trabajo. Sin embargo, los

entrevistados comparten que estos se consumen en cuestiones de tipo administrativo. El entrevistado 4 comparte lo siguiente:

*“Los espacios están que son los días miércoles y tenemos ahí bastante tiempo para poder dedicarlo, pero viene todo demasiado pautado... entonces los espacios están pero los destinamos a otras cosas...”* [E 4: 4]

Y el mismo entrevistado 4 agrega que además las necesidades emergentes van restando y consumiendo los tiempos de los cuales los profesores disponen. El entrevistado relata:

*“... en el colegio las cosas emergentes o urgentes son las que van determinando lo que vamos haciendo día a día y, a veces, en las emergencias y urgencias nos van comiendo, de una u otra manera, la mayor parte del tiempo destinado los días miércoles...”* [E 4: 5]

El entrevistado 5 piensa idealmente como podría gestionarse el tiempo que dedican a la reunión de profesores, sin embargo, inmediatamente acota que los tiempos de los cuales disponen se destinan a cuestiones de tipo más bien administrativo. El entrevistado sostiene:

*“... si uno pone al profesor en un contexto de departamento a reflexionar su quehacer pedagógico y en ese contexto va marcando el camino de lo que los departamentos van haciendo, creo que al profesor se le pone en situación de... sin embargo, hoy día, la mayor cantidad de tiempo se nos van en otro tipo de cosas que son más administrativas y que a lo mejor se podrían hacer de otra manera...”* [E 5: 4]

Por último, me parece que resulta bastante gráfico lo que expone el entrevistado 10, por cuanto con detalles comienza a mostrar los requerimientos que diluyen los momentos de posible reflexión pedagógica, no solo entre los docentes, sino también entre los directivos docentes que son los encargados de orientar y cuidar los diversos procesos que articulan el quehacer del colegio. El entrevistado afirma:

*“... yo creo que no lo hay porque los tiempos de encuentro de los profesores tiene que ver mucho con el tema administrativo y lo consumen las efemérides, lo que hay que hacer: que hay que preparar los buenos días, hay que preparar el acto... yo en el tiempo que estuve en el consejo técnico – pedagógico todo era preparar las actividades del mes, pero nunca ni siquiera el equipo de coordinación tuvo el tiempo para decir un día: a ver... cómo lo estamos haciendo...”* [E 10: 7]

En síntesis:

Si bien los entrevistados reconocen la importancia de la reflexión en el quehacer profesional del profesor, todos coinciden en señalar que los tiempos disponibles y de encuentro normalmente se dedican a cuestiones administrativas. En efecto, uno de los entrevistados incluso manifiesta que es una cuestión que traspasa a los profesores y llega incluso al equipo de gestión del liceo, es decir, no se destinan tiempos de encuentro existentes a la reflexión de aquello que se ha realizado, de aquello que se está realizando y de aquello que se está proyectando realizar. En este aspecto concuerdan las opiniones de los profesores encuestados y de los directivos entrevistados.

#### 10.1.4. Análisis de las demandas que provienen del contexto socio – cultural.

Desde la información que arrojan los cuestionarios, podemos afirmar que los profesores, que han participado en este proceso de investigación, reconocen que actualmente la capacidad de análisis de las demandas que provienen del contexto es un desafío, lo que queda corroborado en las respuestas que dan a la pregunta de lo que debiera darse en el futuro.

En efecto, el promedio que obtiene el ítem que dice relación con este aspecto no alcanza el 75 % de aprobación, que hemos establecido como mínimo para este efecto, de parte de los profesores encuestados. En concreto, el promedio en este ítem es:

- Analiza las demandas que provienen del contexto socio – cultural al ámbito de la educación: con un promedio de 3.73 correspondiente al 74,6 % de aprobación y una desviación estándar de 1.029

Idealmente, los encuestados en promedio esperarían que el análisis de las demandas que provienen del contexto socio – cultural al ámbito de la educación, fuera bastante mayor, de hecho el promedio se eleva a un 4.64 correspondiente a un 93,4 % y una desviación estándar de .601 lo que a todas luces se nos manifiesta como un desafío.

Si contrastamos la información que nos arroja el cuestionario con aquella que nos entregan las entrevistas y los focus group referido a esta temática, nos encontramos con algunos elementos que vienen a corroborar esta necesidad de favorecer o incrementar en los profesores la capacidad de análisis de la gran cantidad de demandas que desde el contexto socio – cultural actualmente se hacen al ámbito de la educación, cuestión que estaría evidenciando el cuestionario.

En la práctica docente una de las cuestiones que a juicio de la entrevistada 2 complica bastante a los profesores es establecer una relación más estrecha entre la propuesta que se realiza a los alumnos desde los diversos subsectores y la realidad que este vive, en otras palabras, lograr que la propuesta sea significativa para el alumno. La entrevistada sostiene:

*“... establecer esta síntesis entre su propia realidad [la del alumno] y lo que yo le voy a enseñar... ahora creo que eso no ha sido fácil de lograr porque para los docentes no siempre es tan fácil hacer esta relación entre el contexto del alumno y lo que él tiene que enseñar, de manera que vamos por carriles distintos...”* [E 2: 1]

Es fácilmente perceptible que a los alumnos que están actualmente en los liceos les resulta muy familiar el mundo de las nuevas tecnologías, sin embargo, como agrega la entrevistada 2 los profesores no han logrado adentrarse en esta nueva lógica para desarrollar, a partir de estos adelantos, habilidades distintas en los alumnos, razón por la cual la propuesta educativa se ha continuado empobreciendo. La entrevistada agrega:

*“... y aún hoy en día tenemos profesores que todavía trabajan con la pizarra y la tiza en algunos lugares... y eso no ha ayudado a que los chiquillos puedan desarrollar capacidades y que tengamos una educación media diferente, es más, yo diría que hoy día esta mucho más empobrecida que antes...”* [E 2: 1]



En este sentido, la entrevistada 2, reconoce que al profesor le estarían faltando herramientas para intervenir de una manera distinta en el proceso de formación de sus alumnos y, lograr establecer las relaciones entre: lo que se enseña, la realidad del alumno y el contexto actual. Específicamente, la entrevistada plantea:

*“...tu antes egresabas a un alumno de enseñanza media y [tenías] un tipo culto. Hoy día, los chiquillos saben aquello que les gusta... pero del resto no tienen ni idea... y ha sido porque no hemos sido capaces de hacer con ello esta conexión entre el contenido específico y su propia realidad y el contexto que nos toca vivir día a día.” [E 2: 1]*

Ahora bien, una estrategia que, el entrevistado 5, reconoce como imprescindible para lograr esta conexión entre el mundo de la escuela, el alumno y su contexto es que la escuela comience a vincularse decididamente con otras organizaciones que le puedan permitir cumplir su tarea de mejor forma. El entrevistado sostiene:

*“... hay poco camino en la práctica de puente entre la escuela y centro educativo superior..., hay poco contacto en sí de la escuela con el medio externo... la escuela que hoy día se requiere es una escuela más vinculada con los sectores de producción, con el mundo universitario... pero que queda a nivel de deseo no está en la práctica los elementos para hacer habitual ese trabajo...” [E 5: 2]*

Sin embargo, este es un desafío que también se plantea a las universidades formadoras de profesores. En efecto, esta falta de vinculación es también percibida por aquellos que son académicos universitarios y por quienes han trabajado en la elaboración de políticas públicas en el área de la educación. La entrevistada 16 constata:

*“... la vinculación de las universidades con la escuela es mínima, profesores de aula que hagan clase en la universidad, prácticamente no existen, entonces los chicos llegan llenos de teoría y no tiene nada que ver con lo que uno se encuentra en la sala de clases.” [E 16: 7]*

La misma entrevistada 16, manifiesta que la dificultad de esta relación radica en la asimetría que se estaría produciendo en el trato desde la universidad hacia la escuela. La entrevistada afirma:

*“... desde las universidades hay mucho desprecio por las escuelas... Siempre creen que ellos lo hacen bien y que las escuelas lo hacen pésimo y no es así. O sea, me encantaría a mí que algunos de mis profesores puedan hacer clases en la universidad, oye y cuesta mucho formar un buen profesor...” [E 16: 8]*

Profundizando en esta misma temática, el entrevistado 11 reconoce que la escuela es uno el espacio formativo por excelencia para los futuros profesores, por tanto, funcionalmente esta es una vinculación que de manera urgente habría que establecer. El entrevistado sostiene:

*“... la escuela es un espacio formativo para futuros profesores y un espacio real y concreto, con temáticas muy atingentes que se nos escapan de la universidad. Porque una cosa es lo que nos dicen los textos, los libros y la experiencia que hace años tuvimos con la escuela... Entonces en la medida que nosotros intencionamos una acción sistemática con la escuela, podremos darnos cuenta... de las demandas de la escuela para acogerla a la formación inicial... y poder ir en la formación, dándole elementos a los chiquillos para que se puedan desempeñar en ese contexto.” [E 11: 4]*

Por tanto, el desafío queda bien expresado por el entrevistado 13 cuando manifiesta que la colaboración mutua es el paso necesario, de lo contrario los perjudicados por esta 'falta de voluntad política' serán los futuros profesores y los alumnos en medio de los cuales ellos se desempeñen profesionalmente. Él sostiene:

*"... deberíamos tener una formación en donde pudiésemos estar en una asociación más real entre el sistema escolar y el sistema de formación universitaria, de colaboración real, porque que es lo que ocurre hoy en día de que la universidad no va como la gran academia, que tiene la gran verdad de este pueblo que es la escuela... y por otro lado... la escuela descalifica a la universidad porque no sabe lo que es la realidad, y entonces ambos se saludan cordialmente, pero ninguno de los dos se colabora y eso quienes son los perjudicados, son perjudicados los estudiantes nuestros y eso no se aprende con un discurso, ese mecanismo de manejo de grupo, de trabajo en el grupo..." [E 13: 4]*

En síntesis:

Este es un desafío que unido a los anteriores permite tener una visión panorámica de lo que estaría sucediendo con los profesores mirados desde la competencia técnica, profesores que: reconocen la importancia del manejo de la disciplina que enseñan, pero desafiado para lograr una simbiosis con un manejo pedagógico de aquello que enseñan; que reconocen falencias en el tema de la planificación (relacionada con el conocimiento pedagógico del contenido), pero bastante funcionales al momento de entrar en relación con sus colegas para pensar en un proyecto conjunto; con escasa capacidad de reflexión crítica sobre lo que han realizado, están realizando y proyectan realizar... pero con tiempos dedicados ampliamente a la cuestión administrativa; profesores encerrados en su quehacer, de espaldas a la realidad del alumno y su contexto, de las exigencias que actualmente se realizan a la escuela.

## **10.2. Respeto de las competencias metodológicas.**

Teniendo en consideración el planteamiento que realizamos respecto de lo que entenderíamos en esta investigación al referirnos a un profesor metodológicamente competente<sup>81</sup> y, a la luz de la información que hemos recogido por medio del cuestionario, las entrevistas y los focus group emergen algunos núcleos o ejes que nos serán de utilidad para realizar el proceso de contrastación.

Específicamente, estos núcleos o ejes que emergen son: el uso de las nuevas tecnologías; el proceso de evaluación de la progresión de los aprendizajes de los alumnos; la implementación de estrategias que favorezcan la participación.

Ahora bien, el análisis de varianza unidireccional realizado a esta categoría: competencia metodológica, nos permite afirmar que no existe una diferencia significativa entre los docentes considerando:

---

<sup>81</sup> Un profesor metodológicamente competente es aquel que sabe aplicar los conocimientos a la situación laboral concreta utilizando procedimientos adecuados a las tareas, a solucionar problemas de forma autónoma y transferir con ingenio las experiencias adquiridas a situaciones nuevas.

- La institución donde realizaron sus estudios de formación pedagógica.
- El liceo donde realizan su trabajo profesional.
- La comuna en que se encuentra ubicado el colegio.
- La especialidad que poseen y en la cual ejercen.

Mientras que, el análisis de varianza unidireccional realizado muestra una diferencia significativa entre las respuestas que dieron los docentes considerando:

- Los años de ejercicio de la docencia.

#### 10.2.1. *Del uso de las nuevas tecnologías.*

Desde la información que arrojan los cuestionarios, podemos afirmar que los profesores, que han participado en este proceso de investigación, reconocen que actualmente el uso de las nuevas tecnologías como un medio para favorecer el proceso formativo tanto de los alumnos como el del mismo profesor es un desafío, lo que queda corroborado en las respuestas que dan a la pregunta de lo que debiera darse en el futuro.

En efecto, los promedios que obtienen los ítems que dicen relación con este aspecto son poco valorados por los profesores encuestados; en efecto, el primero de ellos no alcanza el 70 % de aprobación, mientras que el segundo obtiene poco más de un 75 % de aprobación. En concreto, los promedios en este ítem son:

- Incorpora como elemento habitual de trabajo el uso de las TIC: con un promedio de 3.47 correspondiente al 69,4 % de aprobación y una desviación estándar de 1.087

Idealmente, los encuestados en promedio esperarían que la incorporación de las TIC al trabajo habitual del profesor fuera mayor, precisamente en esta pregunta el promedio es de 4.56 correspondiente al 91,2 % de aprobación y una desviación estándar de .653

- Ofrece a los alumnos la posibilidad de adquirir los conocimientos y habilidades para sacar el mejor provecho al uso de las TIC: con un promedio de 3.77 correspondiente al 75,4 % de aprobación y una desviación estándar de 1.000, cuestión que grafica la polarización que se produjo frente a esta pregunta planteada a los profesores encuestados.

Idealmente, los encuestados en promedio esperarían que se ofreciera a los alumnos más posibilidades de adquirir los conocimientos y habilidad para sacar el mejor provecho al uso de las TIC, precisamente en esta pregunta el promedio es de 4.66 correspondiente al 93,2 % de aprobación y una desviación estándar de .592

Si contrastamos la información que nos arroja el cuestionario con aquella que nos entregan las entrevistas y los focus group referido a esta temática, nos encontramos con algunos elementos que vienen a corroborar esta necesidad de valorar y utilizar las TIC como un medio para favorecer el proceso formativo tanto de los alumnos como el de los

mismos profesores, cuestión que estaría evidenciando la información que hemos logrado reunir.

Desde las entrevistas aparece que una cuestión fundamental, al contar con los recursos didácticos, es la aplicación pedagógica que de ellos realice el profesor. Precisamente éste es el problema al que se ven enfrentados los liceos que cuentan con estos medios, de hecho el entrevistado 4 junto con afirmar que los profesores no aprovechan todas las posibilidades que ofrecen las TIC, sostiene:

*“... nosotros en el colegio utilizamos poco las TIC, cuando hay un cúmulo de posibilidades en Internet por ejemplo, que más eficientemente los chiquillos pueden ir aprendiendo, usando estas tecnologías y, en cambio, el profesor sigue con la clase tradicional y frontal y no aprovechando esto...”* [E 4: 2]

Ahora bien, la existencia de los recursos tecnológicos – en un liceo – no garantizan una mejor intervención pedagógica sino que esta dependerá de la aplicación que de éstos hagan los profesores. La entrevistada 9 plantea su percepción:

*“...yo creo que no tenemos un problema en los recursos, sino un problema en el uso de los recursos, entonces el profesor tiene la idea que tiene que utilizar el data, entonces qué hace el profesor de física, pone una fórmula en el data y la proyecta... entonces uno pone en la evaluación: el profesor utiliza el data como recurso didáctico... sí, no le podría decir que no, pero cómo lo utiliza.”* [E 9: 6]

Al parecer, la irrupción de nuevos recursos tecnológicos se ha transformado para los profesores en su mayor desafío; en efecto, el entrevistado 5 sostiene que no solo es necesario usar estos medios sino enlazarlos con la propuesta pedagógica tanto personal como de colegio. El entrevistado, refiriéndose al uso de las TIC de las cuales disponen los profesores de su liceo, afirma:

*“...no la utilizan por dos razones: primero, porque muchos de ellos por la cantidad de años que lleva en la docencia no son contemporáneos a estos medios... y, segundo porque no se trata solo de usarlos sino que hay que vincularlos con las propuestas pedagógicas que tiene en la sala y eso para usarlos bien requiere mayor tiempo...”* [E 5: 4]

Por su parte, los estudiantes tienen una visión bastante crítica de la utilización de estos medios, uno de ellos, el estudiante 10 analizando la situación reconoce que todo dependerá del uso que el profesor hace de estos medios. El estudiante, refiriéndose a un profesor, realiza el análisis en los siguientes términos:

*“... yo pienso que el profe no ha sabido utilizar el power point, un power point se puede utilizar súper bien, o sea, uno puede mostrar la materia y hacer que se escriba lo que está ahí, pero el profe también tiene que dar [a conocer] sus objetivos...cuestión que no hace el profe... porque hace que escribamos y dice: bueno, lee lo que esta ahí, luego pasa la diapositiva y así sencillamente... entonces, es difícil para uno aplicar los conocimientos...”* [FG 1, 10: 3]

El entrevistado 7 sostiene que los profesores no estarían haciendo uso o buen uso de estos recursos tecnológicos porque no todos tienen la capacidad de descubrir el aporte de éstos al proceso de enseñanza – aprendizaje. El entrevistado plantea:

*“... uno se puede dar cuenta claramente que no todos tienen la capacidad de transformación y de rapidez que puede tener uno, es lógico si tu miras hay muy poco uso de la computación, pero muy poco uso porque no pueden usarlo porque no saben, porque cuando se dice que se usan las TIC se quedan en hacer el power point... pero no usan los sistemas que realmente son para educación, pero me imagino que es porque no los saben usar...” [E 7: 5]*

En síntesis, podemos afirmar que en los liceos que cuentan con medios tecnológicos, éstos se han transformado en un desafío para los profesores: cómo aprender a manejarlos sacándoles el máximo beneficio al servicio de proceso de enseñanza – aprendizaje; desde ya los estudiantes critican a los profesores que no han sabido utilizar estos medios y simplemente han reemplazado una guía por un power point. Al parecer, como plantea un par de entrevistados la razón podría estar en el desfase que se ha producido entre las capacidades del profesor y las posibilidades que ofrecen estos nuevos medios.

#### *10.2.2. Del proceso de evaluación de los aprendizajes.*

Desde la información que arrojan los cuestionarios, podemos afirmar que los profesores, que han participado en este proceso de investigación, reconocen que actualmente la construcción y/o empleo de herramientas que permitan evaluar la progresión de los aprendizajes de los alumnos es un desafío, lo que queda corroborado en las respuestas que dan a la pregunta de lo que debiera darse en el futuro.

En efecto, los promedios que obtienen los ítems que dicen relación con este aspecto se muestran más bien ambivalentes, porque mientras el primero no alcanza el 75 % de aprobación, el segundo alcanza el 84 %. En concreto, los promedios en este ítem son:

- Promueve la práctica de la autoevaluación entre sus alumnos: con un promedio de 3.68 correspondiente al 73,6 % de aprobación y una desviación estándar de 1.121

Idealmente, los encuestados en promedio esperarían que la práctica de la autoevaluación entre sus alumnos fuera bastante mayor, de hecho el promedio se eleva a un 4.75 correspondiente a un 95 % y una desviación estándar de .527

- Dialoga con sus alumnos a partir de sus evaluaciones: con un promedio de 4.20 correspondiente al 84 % de aprobación y una desviación estándar de .897

Idealmente, los encuestados en promedio esperarían que el diálogo con sus alumnos a partir de sus evaluaciones fuera bastante mayor, de hecho el promedio se eleva a un 4.90 correspondiente a un 98 % y una desviación estándar de .310

Si contrastamos la información que nos arroja el cuestionario con aquella que nos entregan las entrevistas y los focus group referido a esta temática, nos encontramos con algunos elementos que vienen a corroborar esta necesidad de construir y/o emplear

herramientas que permitan evaluar la progresión de los aprendizajes de los alumnos, cuestión que estaría evidenciando la información que hemos logrado reunir.

Desde las entrevistas se desprende que una de las tentaciones que experimentan constantemente los docentes es reducir su acción pedagógica a ‘pasar contenido’ y luego verificar si estos contenidos han sido asimilados por los alumnos, esto es justamente lo que nos propone el entrevistado 7 al ser consultado sobre la metodología que debieran utilizar los profesores de matemáticas. El entrevistado plantea:

*“Yo creo que habría que pasar el contenido y hacer pruebas de mucho más rigor que las que se hacen... o sea, en todo el país hay algunos que son una máquina de hacer pruebas con alternativas... [decisión cuestionable], porque el alumno no escribe, no realiza...”* [E 7: 3]

Una opinión que se puede entender en la misma dirección que la anterior es la que plantea el entrevistado 1 cuando comenta el alcance que tienen las pruebas de nivel, pruebas estandarizadas que se aplican a todos los cursos de un nivel. Esto lo explica el entrevistado de la manera que sigue:

*“...yo creo que tenemos falencias en la evaluación todavía, se ha hecho esfuerzo, por ejemplo, a nivel de colegio las pruebas de nivel que nos permiten evaluar también el logro de los objetivos que nos hemos propuesto por niveles... entonces se hace una prueba estandarizada por nivel por cada subsector de aprendizaje y se aplica a todos los cursos del nivel...”* [E 1: 4]

La entrevistada 2 da un paso más adelante respecto de las anteriores, al relatar que en su liceo están pensando en aplicar pruebas de nivel elaboradas externamente. Este proyecto lo comparte la entrevistada en los siguientes términos:

*“... donde si tenemos que dar un paso, obviamente eso tiene un costo también, es que las pruebas de nivel fueran elaboradas externamente, no desde el mismo departamento, porque ese sería otro indicador que nos permitiría darnos cuenta si efectivamente las metodologías utilizadas están funcionando, ahora nos quedan en evidencia por los resultados, por los rendimientos que van teniendo...”* [E 2: 4]

Como afirma el entrevistado 3, no pocas veces la evaluación se ha transformado en una cuestión meramente administrativa, por cuanto se aplican instrumentos pero a sus resultados no se les otorga ninguna importancia en el proceso de enseñanza – aprendizaje. El entrevistado afirma:

*“... a veces nosotros diagnosticamos y de qué nos sirve el diagnóstico si vamos a aplicar un programa tal cual viene, no tomamos el diagnóstico como punto de inicio.”* [E 3: 3]

Un aporte similar nos ofrece el entrevistado 4 cuando comenta que la evaluación no siempre tiene como objetivo cuidar el proceso de aprendizaje de los alumnos sino más bien el cumplimiento de una cuestión administrativa. En efecto, el explica esta situación de la manera que sigue:

*“el tema de la evaluación, para los profesores que llegan no está centrado en el aprendizaje... sino que está centrado en cumplimiento de una cosa administrativa, la nota por la nota, ahí hay un tema de fondo, entonces básicamente se nota donde los profesores*

*van replicando un sistema de evaluación que ellos conocieron cuando estuvieron en la educación secundaria y en la universidad...” [E 4: 4]*

Sin embargo, uno de los mayores desafíos respecto de esta temática es lograr una evaluación de procesos, justamente esto es lo que plantea el entrevistado 5, cuando reflexionando sostiene:

*“... los alumnos entienden que cada clase o encuentro con el profesor es ya en sí una evaluación que me entrega información, que me proyecta, que me va generando desafíos educativos que a lo mejor antiguamente estaban como definidos para la parte de los exámenes, para la parte final del proceso de enseñanza, hoy día se ha diversificado y esta más presente en casi todas las partes de su proceso.” [E 5: 5]*

En esta dirección va justamente la experiencia que nos relata el estudiante 2, refiriéndose a su profesor de lenguaje de quien destaca que no le interesaba tanto la nota, sino que los alumnos adquirieran un método de trabajo y, esto es importante porque se centra la atención en el proceso de aprendizaje que va realizando el alumno. En este contexto, el estudiante asocia la nota a dos factores: esfuerzo y conocimiento... cuestión que considera es una fuente de motivación para el trabajo del alumno. El estudiante explica:

*“No es que importe tanto la nota... al profe le interesa más lo que aprendas... a veces le entregas un trabajo escrito y te lo revisa ochocientas veces y te pone un siete porque tu vas adoptando un método... la nota te ayuda para la PSU, pero tiene que ir siendo acorde al esfuerzo, al conocimiento... esa es una buena motivación para el alumno...” [FG 1, 2: 5]*

En síntesis:

A partir de las informaciones recogidas podemos sostener que el tema de la preocupación por el proceso de aprendizaje de los alumnos es un desafío, en este punto el proceso de evaluación es clave por cuanto permite recibir una retroalimentación constante de este proceso. Sin embargo, la información recogida en las entrevistas y los focus group son tan ambivalentes como los datos obtenidos del cuestionario, por cuanto mientras varios de los entrevistados tienen una concepción más bien tradicional del proceso: pasar contenidos y luego aplicar pruebas más exigentes; aplicación de pruebas de nivel estandarizadas; pensar en aplicar pruebas estandarizadas elaboradas externamente; por otra parte otros entrevistados y estudiantes reconocen el valor del acompañamiento en este proceso de aprendizaje, en donde la evaluación es un medio al servicio de...

### *10.2.3. De la implementación de estrategias que favorecen la participación de los alumnos.*

Desde la información que arrojan los cuestionarios, podemos afirmar que los profesores, que han participado en este proceso de investigación, reconocen que tanto en la actualidad como a futuro uno de los aspectos más relevantes en el ejercicio de la profesión es la implementación de estrategias que favorezcan la participación de los alumnos.

En efecto, los promedios que obtienen los ítems que dicen relación con este aspecto están dentro de los más valorados por los profesores encuestados. En concreto, los promedios en este ítem son:

- Utiliza diversas modalidades de interacción durante el desarrollo del proceso formativo: con un promedio de 4.27, correspondiente al 85,4 % de aprobación y una desviación estándar de .783

Idealmente, los encuestados en promedio esperarían poder utilizar diversas modalidades de interacción durante el desarrollo del proceso formativo fuera bastante mayor, de hecho el promedio se eleva a un 4.83 correspondiente a un 96,6 % y una desviación estándar de .420

- Organiza las clases favoreciendo la participación activa de los alumnos: con un promedio de 4.21, correspondiente al 84,2 % de aprobación y una desviación estándar de .894

Idealmente, los encuestados en promedio esperarían que la práctica de la autoevaluación entre sus alumnos fuera bastante mayor, de hecho el promedio se eleva a un 4.88 correspondiente a un 97,6 % y una desviación estándar de .349

Si contrastamos la información que nos arroja el cuestionario con aquella que nos entregan las entrevistas y los focus group referido a esta temática, nos encontramos con algunos elementos que vienen a mostrar la necesidad de cuidar algunos aspectos para mejorar y/o fortalecer la participación de los alumnos en su proceso de aprendizaje, cuestión que estaría evidenciando la información que hemos logrado reunir.

Desde las entrevistas podemos afirmar que para fomentar el uso de nuevas metodologías es necesario formar a los profesores; en efecto, es lo que nos relata el entrevistado 1, en la esperanza que los profesores luego las puedan y quieran ponerlas en práctica. El entrevistado comenta:

*“Se han hecho grandes esfuerzos en preparar a los profesores desde el punto de vista de metodologías, ojala que los profesores utilicen metodologías activo – participativas y para ello el colegio también ha dotado de diversos medios a los profesores...”* [E 1: 4]

El entrevistado 10 comenta que el material tecnológico: computador y proyector multimedia con los que cuentan las salas de clases son subutilizados por los profesores y, quienes los utilizan lo hacen de una manera también tradicional, cambiando la escritura en la pizarra por las exposiciones de las mismas cuestiones en un power point. El entrevistado nos relata su impresión después de haber visitado algunas clases:

*“Yo creo que sus estrategias siguen siendo las mismas de siempre: tratar de dictar una clase, están reemplazando la pizarra por el power, pero el power cumple las veces de pizarra... no cumple una dinámica... entonces podríamos tener engañosamente una mirada que hay una innovación pedagógica, pero yo creo que no hay ninguna innovación pedagógica... yo creo que hay un elemento tecnológico que viene a suplir la pizarra, entonces en lugar de borrar la pizarra, de escribir en la pizarra... yo borro en el computador y escribo en el computador...”* [E 10: 4]



Ahora bien, todo lo anterior adquiere sentido cuando nosotros lo pensamos en torno a la persona de los alumnos, cuestión que aporta el entrevistado 4, puesto que junto con plantear que continúan gestionando su intervención pedagógica de manera tradicional, se sitúa frente a un alumno que esta demandando una mayor autonomía, dado el contexto en el que nos movemos. En concreto, el entrevistado sostiene:

*“... nosotros seguimos gestionando la educación de manera muy tradicional, que no va con los tiempos y con los cambios que la educación requiere hoy día; tradicional porque la mayor parte de los docentes no sigue desarrollando la autonomía en los chiquillos, sigue con la clase frontal, poco trabajo en equipo, mínimo uso de las tecnologías de la información.”* [E 4: 1]

El entrevistado 3 plantea que los profesores, en su práctica profesional, tienden a repetir la manera de intervenir en el proceso de formación de la misma forma en que vio que sus profesores actuaron con el siendo alumno, dando a conocer que probablemente es la manera que le otorga una mayor seguridad. El entrevistado comenta lo siguiente:

*“Yo creo que los profesores en este colegio enseñan como ellos aprendieron desde sus maestros... repiten los modelos, porque son los modelos que dan más resultados y además porque son los modelos más fáciles de realizar...”* [E 3: 4]

En síntesis:

A partir de los datos que nos ofrece la encuesta podemos afirmar que esta temática tiene un porcentaje bastante significativo de aprobación; sin embargo, a la hora de cruzar estos datos con la información que nos ofrecen las entrevistas es posible apreciar una gran discrepancia. En efecto, los ítems dicen relación con la aplicación de estrategias que favorecen la participación de los alumnos y, la información de las entrevistas nos dicen que frente a unos alumnos que piden mayor autonomía en el proceso de aprendizaje, los profesores continúan trabajando de manera tradicional, con clases frontales, incluyendo algunos equipos tecnológicos... pero que simplemente vienen a sustituir la pizarra. Por tanto, a la luz de los datos, más que de una conquista, este aspecto se presenta como un gran desafío para los profesores: dar mayor protagonismo a los alumnos en su proceso de aprendizaje.

### **10.3. Respetto de las competencias sociales.**

Teniendo en consideración el planteamiento que realizamos respecto de lo que entenderíamos en esta investigación al referirnos a un profesor socialmente competente<sup>82</sup> y, a la luz de la información que hemos recogido por medio del cuestionario, las entrevistas y los focus group emergen algunos núcleos o ejes que nos serán de utilidad para realizar el proceso de contrastación.

Específicamente, estos núcleos o ejes que emergen son: la participación – colaboración de los profesores con los órganos de gestión escolar; el trabajo en equipo

---

<sup>82</sup> Un profesor socialmente competente es aquel que esta atento a las nuevas exigencias del contexto, dispuesto al diálogo, al entendimiento y la cooperación con los demás integrantes de la comunidad escolar, demostrando un comportamiento orientado hacia el grupo.

con los demás docentes; los espacios – tiempo de encuentro para el acompañamiento de los alumnos y sus padres.

Ahora bien, el análisis de varianza unidireccional realizado a esta categoría: competencia social, nos permite afirmar que no existe una diferencia significativa entre los docentes considerando:

- La institución donde realizaron sus estudios de formación pedagógica.
- El liceo donde realizan su trabajo profesional.
- La comuna en que se encuentra ubicado el colegio.
- Los años de ejercicio de la docencia.
- La especialidad que poseen y en la cual ejercen.

#### *10.3.1. Participación en la gestión del liceo.*

Desde la información que arrojan los cuestionarios, podemos afirmar que los profesores, que han participado en este proceso de investigación, reconocen que actualmente el tema de la participación – colaboración con los órganos de gestión escolar respectivos, en la definición de las orientaciones del proceso de formación obligatoria es un desafío, lo que queda corroborado en las respuestas que dan a la pregunta de lo que debiera darse en el futuro.

En efecto, los promedios que obtienen los ítems que dicen relación con este aspecto son bastante cuestionadores, por cuanto ninguno de ellos alcanza siquiera el 70 % de aprobación de parte de los profesores encuestados. En concreto, los promedios en estos ítems son:

- Participa en la elaboración de los proyectos – educativo, curricular – del liceo: con un promedio de 3.38, correspondiente al 67,6 % de aprobación y una desviación estándar de 1.152

Idealmente, los encuestados en promedio esperarían poder participar en la elaboración de los proyectos – educativo, curricular – del liceo, de hecho el promedio se eleva a un 4.76 correspondiente a un 95,2 % y una desviación estándar de .476

- Participa en la implementación de los proyectos – educativo, curricular – elaborados en el liceo: con un promedio de 3.48, correspondiente al 69,6 % de aprobación y una desviación estándar de 1.091

Idealmente, los encuestados en promedio esperarían poder participar en la implementación de los proyectos – educativo, curricular – del liceo, de hecho el promedio se eleva a un 4.77 correspondiente a un 95,4 % y una desviación estándar de .581

- Participa en la evaluación de los proyectos – educativo, curricular – implementados en el liceo: con un promedio de 3.31, correspondiente al 66,2 % de aprobación y una desviación estándar de 1.126

Idealmente, los encuestados en promedio esperarían poder participar en la evaluación de los proyectos – educativo, curricular – del liceo, de hecho el promedio se eleva a un 4.75 correspondiente a un 95 % y una desviación estándar de .532

Si contrastamos la información que nos arroja el cuestionario con aquella que nos entregan las entrevistas referida a esta temática, nos encontramos con algunos elementos que vienen a corroborar esta necesidad de trabajar en pos de ir generando espacios para tener una participación más activa en el proceso de elaboración, implementación y evaluación de los proyectos que orientan el proceso de enseñanza – aprendizaje del liceo.

En efecto, desde una de las entrevistas surgen algunas pistas que nos puede ayudar a mejor comprender esta falta de participación y de compromiso de los profesores en la gestión de los centros educativos en el sector municipal. : la primera, dice relación con una falta de liderazgo de parte de quienes dirigen los centros escolares; la segunda, esta relacionada con la falta de claridad respecto de los objetivos que persigue la autoridad política de la comuna con la cuestión educativa; y, la tercera esta relacionada con una participación muy mediada por decisiones posteriores de la autoridad política comunal.

Respecto de lo primero, se estaría manifestando en la poca capacidad que estarían demostrando los directivos de las escuelas y liceos para convocar a todos los docentes en vistas de un proyecto común. Esto es lo que nos comparte el entrevistado 6 en los siguientes términos:

*“... las personas que están a cargo de dirigir los establecimientos educacionales, en este caso a nivel de liceo... no cohesionan los grupos, no forman un liderazgo participativo donde ganen adhesión de la gente para un proyecto común... ni mucho menos... creo que en eso gravita... por tanto, una debilidad es la administración...”* [E 6: 1]

Respecto de lo segundo, el mismo entrevistado 6 nos entrega una pista más al afirmar que ellos como profesores no tienen claridad respecto de cuáles son los objetivos que persigue la autoridad política de la comuna, aunque cuentan con un proyecto que es fruto de un trabajo realizado por una empresa externa, por lo cual no ha sido asumido en la práctica. El entrevistado agrega:

*“... otra debilidad es no tener un horizonte claro hacia donde vamos a llevar la educación municipal en la comuna, por ejemplo... se logró hacer un proyecto educativo comunal, se contrato una empresa para que hiciera el proyecto comunal, pero ese proyecto comunal no tiene vida, no es carne de nada.”* [E 6: 1]

Respecto de lo tercero, y respondiendo a una pregunta que hacía referencia a la participación de los docentes en el proceso de elaboración del nuevo plan educativo comunal, el mismo entrevistado 6 reconoce que han tenido participación, sin embargo, es consciente que finalmente todo el proceso tiene un filtro de tipo político a nivel comunal. El entrevistado afirma:

*“Esta vez sí, hicimos valer nuestra opinión, hicimos presión para que se nos consultara sobre el proyecto futuro de escuela de la comuna, sin embargo, los resultados a los cuales llegamos generalmente tienen un filtro a nivel de los que dirigen la educación municipal, vale decir, el jefe de educación o en este caso los asesores de la alcaldía.” [E 6: 1]*

En síntesis:

A partir de la información que hemos logrado recoger podemos afirmar que los profesores no perciben con claridad que sus aportes sean reconocidos por los sostenedores de los liceos; a su vez descubren que en las decisiones pesan más las decisiones políticas antes que las educativas en materias que competen a los centros escolares, todas cuestiones que tienen como resultado: que los profesores no se comprometan y aquello que se proyecta para los centros escolares desde quienes son sostenedores de los mismos, termine siendo simplemente un documento que no llega a plasmarse en la realidad.

#### *10.3.2. Del trabajo en equipo con los demás docentes.*

Desde la información que arrojan los cuestionarios, podemos afirmar que los profesores, que han participado en este proceso de investigación, reconocen que actualmente el tema del trabajo en equipo y cooperativo es ambivalente, porque en algunos aspectos aparece como un desafío, por cuanto no logra alcanzar el 75 % de aprobación y en otros lo supera con creces, lo que queda corroborado en los datos que mostramos a continuación.

Como podemos observar los dos primeros ítems dicen relación con su experiencia de trabajo en equipo, en cambio, el tercer ítem dice relación con la formación al trabajo cooperativo que esta llamado a promover. Estos ítems son:

- Desarrolla estrategias que ayudan a enfrentar posibles conflictos durante el trabajo en equipo: con un promedio de 3.67, correspondiente al 73,4 % de aprobación y una desviación estándar de .963

Idealmente, los encuestados en promedio esperarían poder desarrollar estrategias que ayuden a enfrentar posibles conflictos durante el trabajo en equipo de mejor manera, de hecho el promedio se eleva a un 4.78 correspondiente a un 95,6 % y una desviación estándar de .447

- Reconoce que el trabajo asumido de manera cooperativa contribuye al desarrollo profesional: con un promedio de 4.20, correspondiente al 84 % de aprobación y una desviación estándar de .907

Idealmente, los encuestados en promedio esperarían reconocer más decididamente que el trabajo en asumido de manera cooperativa contribuye al desarrollo profesional, de hecho el promedio se eleva a un 4.84 correspondiente a un 96,8 % y una desviación estándar de .434

- Implementa metodologías que favorecen el trabajo cooperativo entre los alumnos: con un promedio de 4.13, correspondiente al 82,6 % de aprobación y una desviación estándar de .836

Idealmente, los encuestados en promedio esperarían implementar, de mejor manera, metodologías que favorezcan el trabajo cooperativo entre los alumnos, de hecho el promedio se eleva a un 4.84 correspondiente a un 96,8 % y una desviación estándar de .399

Si contrastamos la información que nos arroja el cuestionario con aquella que nos entregan las entrevistas y los focus group referido a esta temática, nos encontramos con algunos elementos que nos estarían indicando la necesidad de incrementar el trabajo en equipo entre los profesores, cuestión que estaría evidenciando la información que hemos logrado reunir.

Desde las entrevistas surgen algunas pistas que pueden ayudar a adentrarnos en la dinámica que se va tejiendo en las relaciones entre los profesores; para articular de mejor forma esta información la presentaremos en los siguientes puntos: la situación actual respecto del trabajo en equipo de los docentes; el trabajo de departamento como una cuestión clave en este proceso de fortalecimiento; el trabajo en equipo a partir de necesidades e intereses comunes.

- La situación actual.

Una de las cuestiones que caracterizan a los profesionales de la educación es que en su quehacer profesional normalmente funcionan aisladamente. Esta situación es la que relata el entrevistado 4 al comentar lo que sucede en su liceo entre las áreas a partir de las cuales esta organizado el mismo. Es decir, lo que normalmente suele comentarse de los profesores, se puede hacer extensivo al liceo con las diversas áreas a partir de las cuales se organiza, cuando un 'externo' intenta adentrarse en alguna de ellas. El entrevistado comenta lo siguiente:

*"... el colegio todavía funciona... como parcela y hay áreas en donde cuesta intervenir o meterse y eso no es bueno para una institución donde se tiene que dar una forma de organización y de gestión en donde se note que hay un trabajo de equipos y no de áreas muy parceladas."* [E 4: 6]

El entrevistado 3 comenta que, a nivel de profesores, esto se percibe en la actitud más bien reservada de éstos en su quehacer profesional, lo que podría indicar cierta inseguridad, es decir, miedo a sentirse cuestionados. Constatando esta situación, el entrevistado relata:

*"... los profesores son un poco recelosos de compartir como van haciendo las cosas porque parece que... todo el mundo los fuera a criticar, pero se han ido haciendo experiencias de compartir, así como nosotros hemos integrado en nuestra planificación trabajos interdisciplinarios a nivel de las ciencias, en el área de las asignaturas humanistas..."* [E 3: 8]

Por último, un tercer elemento referido a este punto dice relación con lo expuesto por el entrevistado 7: la dificultad en el diálogo entre los profesores de los diversos ciclos de enseñanza, siendo los más reacios a este diálogo pedagógico los del primer ciclo básico. Ahora bien, el entrevistado percibe que su actitud es de defensa... para no exponerse a una posible crítica por el manejo que se tiene de los contenidos de la disciplina que espera enseñen a sus alumnos. El entrevistado plantea:

*“... hay profesores que tienen miedo que vean sus verdaderos conocimientos, entonces se aíslan y buscan cualquier motivo para no estar en la misma sintonía... para no exponerse... claro, porque hay muchos problemas que tienen que ver con los conocimientos.” [E 7: 1]*

- Una cuestión clave: el trabajo de departamentos.

Una de las estrategias que se están utilizando, en un sinnúmero de centros educativos, para propiciar el diálogo, el encuentro y la coordinación en el trabajo pedagógico es la creación de los departamentos de acuerdo a los sectores de aprendizaje. Precisamente, la entrevistada 2, refiriéndose a algunas dificultades y falencias que se han visualizado en el sector de ciencias... relata:

*“... y en ciencias salió hacer un trabajo al interior del departamento, en donde ha sido el director del departamento quien ha ejercido un liderazgo muy fuerte... yo creo que una de las cosas que ha ayudado mucho es que hoy día el trabajo de departamento, los profesores junto con dejar listo ahora la planificación tienen que dejar un protocolo que se le entrega a los alumnos a principios de año: los objetivos del sector de aprendizaje, los contenidos, las formas de evaluar y las exigencias que se hacen para ello y algunas herramientas que ellos deben manejar para estudiar en el sector de aprendizaje...” [E 2: 4]*

Por tanto, es en el mismo proceso del trabajo de departamento donde el profesor se va acostumbrando a dialogar sobre su quehacer profesional.

- A partir de intereses – necesidades comunes.

Acogiendo que a los profesores no les resulta fácil compartir con otros profesores, el entrevistado 1 (profesor de física) comenta una situación que les exige entrar en relación: necesidad de ponerse de acuerdo con el otro profesor para organizar los contenidos que deben asumir en el transcurso de un año escolar, sirviéndose de los aportes de otras disciplinas. Específicamente, el entrevistado comenta:

*“...porque nos hemos tenido que coordinar con ellos para poder tener las herramientas que nosotros necesitamos para pasar los contenidos, eso se logra... y también con los otros subsectores de aprendizajes porque hay contenidos en los cuales también nosotros nos ligamos con otros, por ejemplo en química, cuando vemos el mundo atómico, cuando comenzamos a ver electricidad necesariamente tenemos que ver teoría electrónica, y eso implica ver el átomo y todo lo demás y ahí nos complementamos con química; en biología, cuando trabajamos fluidos necesariamente tenemos que ver el sistema cardiovascular, desde el punto de vista de la física y, por lo tanto, los chiquillos para poder tocar ese tema tienen que manejarse en el sistema cardiovascular desde el punto de vista de la biología.” [E 1: 3]*

Por tanto, nosotros podríamos decir que esta es un trabajo bastante funcional, es decir, porque se necesitan y porque se requiere del aporte mutuo para abordar una temática, entonces se propicia el diálogo y el encuentro.

En síntesis:

A partir de la información que hemos recogido en las encuestas y entrevistas podemos afirmar que si bien los profesores dicen valorar el trabajo cooperativo como una instancia que les ayuda a su desarrollo profesional, no es tarea fácil de concretar porque como nos plantean los entrevistados existe una cierta inseguridad en los docentes, por tanto, hay miedo a los cuestionamientos que les puedan plantear los demás a su ejercicio profesional (manera de hacer, manejo de contenidos). En este mismo contexto aparecen algunas experiencias, el trabajo por departamentos, que buscan sacar del aislamiento profesional a los profesores, aunque por la información recogida parece ser una cuestión más administrativa: responder a exigencias externas; o funcional: porque necesitan un aporte específico del otro se reúnen, se ponen de acuerdo y luego cada uno sigue con lo suyo.

#### *10.3.3. De los espacios de encuentro para el acompañamiento de los alumnos y sus padres.*

Desde la información que arrojan los cuestionarios, podemos afirmar que los profesores, que han participado en este proceso de investigación, reconocen que actualmente estarían requiriendo más espacios de encuentro para el acompañamiento de los alumnos y sus padres, cuestión que queda refrendada por el bajo porcentaje de aprobación de los ítems que dicen relación con estos aspectos.

En efecto, los promedios que obtienen los ítems que dicen relación con este aspecto son bastante cuestionadores, por cuanto ninguno de ellos alcanza siquiera el 70 % de aprobación de parte de los profesores encuestados. En concreto, los promedios en estos ítems son:

- Dispone de espacio (tiempo, lugar) para el encuentro con los alumnos que lo requieren: con un promedio de 3.01, correspondiente al 60,2 % de aprobación y una desviación estándar de 1.240

Idealmente, los encuestados en promedio esperarían disponer de tiempo para el encuentro con los alumnos que lo requieran, de hecho el promedio se eleva a un 4.80 correspondiente a un 96 % y una desviación estándar de .504

- Cultiva una comunicación fluida con los padres de sus alumnos: con un promedio de 3.45, correspondiente al 69 % de aprobación y una desviación estándar de 1.098

Idealmente, los encuestados en promedio esperarían cultivar una comunicación más fluida con los padres de sus alumnos, de hecho el promedio se eleva a un 4.73 correspondiente a un 94,6 % y una desviación estándar de .502

Si contrastamos la información que nos arroja el cuestionario con aquella que nos entregan las entrevistas y los focus group referido a esta temática, nos encontramos con algunos elementos que vienen a corroborar esta necesidad de dedicar tiempo para el acompañamiento de los alumnos que lo requieran y para establecer una comunicación fluida con los padres de éstos, cuestión que se viene evidenciando a través de la información que hemos logrado reunir.

Desde las entrevistas y los focus group surgen algunas claves que nos pueden ayudar a descubrir la mejor forma de acompañar a los alumnos; a su vez, en relación al acompañamiento de los padres, ser conscientes que los tiempos son escasos y los requerimientos de los padres no siempre se relacionan con aquellos aspectos que le interesan al profesor. Por una cuestión lógica presentaremos los aportes de las entrevistas y de los focus group en dos puntos, el primero en relación con los alumnos y el segundo con los padres de éstos.

- El acompañamiento a los alumnos.

A partir de la información que surge desde las entrevistas y los focus group nos ha parecido oportuno subdividir este punto de la siguiente manera: el primero, esta referido al acompañamiento que se realiza a los alumnos durante el transcurso de la clase; y, el segundo, esta referido al acompañamiento que se realiza a los alumnos fuera del horario escolar.

*Dentro del horario de clases.*

El quehacer docente esta tensionado por un binomio compuesto por: la enseñanza y el aprendizaje; en donde la primera – enseñanza – depende directamente del profesor y, en la segunda – aprendizaje – depende directamente del alumno e indirectamente del profesor. Pues bien, el entrevistado 5 sostiene que los profesores a veces pierden de vista al alumno, centrándose casi exclusivamente en la tarea que le compete directamente enseñar. El entrevistado plantea:

*“... nosotros como educadores a veces estamos más centrados en un egoísmo pedagógico, más preocupados de enseñar nosotros de que los chiquillos aprendan. Yo he reflexionado este punto en muchas ocasiones, yo creo que en la educación muchos de nosotros a veces nos centramos más en nuestro trabajo que en proyectar en los chiquillos lo que ellos tienen que ser capaces de lograr...” [E 5: 2]*

En la misma dirección, el entrevistado 7 es bastante más drástico en su afirmación cuando sostiene:

*“Yo creo que hay de todo, pero me parece que la mayoría hace las clases, las pruebas y punto... y lo del acompañamiento... eso es más bien de palabra, porque si no los resultados no deberían ser tan malos...” [E 7: 3]*

Por otra, la entrevistada 9 apunta a opciones personales que los profesores puedan realizar, más allá de toda obligación, incluso en tiempos adicionales a sus tiempos de trabajo. La entrevistada plantea:



*“... a uno le cuesta un poco más ver a ese profesor que se quedó en el patio, que se quedó en la tarde, que volvió a llamar al alumno, que llamó al apoderado... eso percibo yo.” [E 9: 4]*

La misma entrevistada realiza un paralelo entre los profesores que han realizado esta opción y asumen este trabajo y aquellos que cumplen estrictamente con sus obligaciones laborales. La entrevistada 9 agrega:

*“... tenemos profesores muy preocupados de que los alumnos aprendan... hay un profesor de asignatura que cita apoderados y un profesor de asignatura que cita alumnos y es un profesor que da tareas extras... y sus resultados por supuesto que son buenos, son mejores y, también tenemos profesores que toman sus pruebas cuando corresponde, que evalúan a sus alumnos cuando corresponde... y el alumno empieza el año mal y lo termina mal y el profesor nunca hizo una intervención extra con aquel que estaba en esa situación.” [E 9: 7]*

La entrevistada 8, reconociendo que los tiempos de los que dispone son más bien escasos, comparte la manera en que ella busca acompañar en el proceso de aprendizaje a cada uno de sus alumnos en el mismo transcurso de la clase y, en momento adicionales dependiendo de los tiempos. La entrevista relata:

*“Uno se va dando cuenta al desarrollar, por ejemplo, guías de trabajo, entonces al desarrollar guías ellos pueden ir preguntando todas sus dificultades, todo lo que ellos no entienden, uno va trabajando como más personalizado con el alumno que tiene dificultades porque cada uno se acerca a preguntar sus dudas... esa es una forma de reforzar, no es cuestión de pasar una materia, la prueba y listo... no... entonces hay desarrollo de ideas y cuando tienen dudas, por ejemplo, los de la mañana se quedan en la tarde y si uno puede le va aclarando...” [E 8: 4]*

El estudiante 2 reconoce la disposición de uno de sus profesores para acompañar el proceso de aprendizaje de los alumnos, sin embargo, considera que en este caso es clave el interés del alumno, dando por descontada la disposición del profesor. El estudiante afirma:

*“Depende del alumno, caso matemáticas el profe a todos les enseña por igual... profe sabe, me puede repetir y te repite y yo se que a algunos los llama... depende mucho del profesor y también del interés del alumno... porque hay algunos que no demuestran interés...” [FG 1, 2: 6]*

En la misma dirección pero con un procedimiento diverso, el estudiante 1, relata la experiencia con uno de sus profesores quien les pedía realizar talleres y durante el transcurso de los mismos iba preguntando y ofreciendo su ayuda. El estudiante da a conocer su experiencia diciendo:

*“En mí caso poco, sólo el profesor de física que hacía talleres e iba pasando por los grupos y preguntaba: cómo van, cómo están y ahí iba reforzando y revisando si el aprendizaje era el que él quería.” [FG 2, 1: 8]*

*Fuera del horario de clases.*

Una manera diversa de acompañar el proceso de aprendizaje de los estudiantes es ocupando un tiempo extra del profesor, cuestión que depende única y exclusivamente de las posibilidades del profesor.

El estudiante 2, junto con dar a conocer que en su curso nadie pedía explicaciones para no ser objeto de burlas de sus compañeros (curso demasiado competitivo), relata la experiencia de una profesora que fuera del tiempo de clases les preguntaba por grupos a sus alumnos cuáles eran las dificultades que habían encontrado, además de reconocer la buena disposición de la profesora, el estudiante considera que no es lo más indicado. El estudiante lo relata en los siguientes términos:

*“... había una profesora... que no nos hacía caso, ella nos conocía, era de matemáticas y ella de repente decía: alguien entendió y todos: sí, si... pero ella se quedaba después y nos decía: qué no entendieron... y a parte se daba un tiempo, pero yo creo que eso es matarse como profesor, se quedaba fuera de su hora porque vivía cerca del colegio, se quedaba hasta la hora que le diera con nosotros ahí enseñándonos, pero no creo que sea bueno, porque es matarse.”* [FG 2, 2: 7]

Otros estudiantes comentan que a ellos los profesores, cuando observaban que tenían dificultades en sus asignaturas les ofrecían clases en un horario distinto al de las clases. Específicamente, la estudiante 1, comenta que tenían profesores que les hacían clases fuera del horario escolar para preparar las pruebas. Ella comenta:

*“... teníamos [algunos] profesores que eran muy buenos que venían de universidades, que hacían clases en universidades y que nos acompañaron durante toda la educación media y si hacía falta nos hacían clases fuera del horario escolar, nos preparaban para la prueba, entonces igual fue bueno...”* [FG 3, 1: 2]

El estudiante 6 recalca que había atención para los alumnos que tenían más dificultades de estudio, junto con mencionar que los profesores ofrecían posibilidades para mejorar las notas obtenidas en las pruebas. El estudiante relata su experiencia:

*“... los profesores en sus horas de tiempo libre hacían clases para esos alumnos o se realizaban trabajos para mejorar la nota, pero había atención para aquellos alumnos que tenían dificultades.”* [FG 3, 6: 6]

La estudiante 4 comparte el apoyo que le ofrecían los diversos profesores durante la enseñanza media y, además de comentar que les hacían clases extras en día sábado, señala que sus profesores ponían atención sobremanera en aquellos alumnos que presentaban más dificultades en su materia. La estudiante relata:

*“Nosotros teníamos mucho apoyo de los profesores, como eran distintas áreas, por ejemplo, en matemáticas, los profesores fijos nos daban mucho apoyo, pedíamos que nos ayudaran y nos hacían clases, nos pedían ir un día sábado o a fin de mes había una clase, dependiendo de la unidad del profesor, pero siempre estaba presente para los alumnos deficientes para ayudarles, siempre estaba diciendo: entendieron o iba a las personas... al contrario los profesores de matemáticas, que era excelente, no se fijaban tanto en las personas que entendían sino que se fijaba más en las personas que no entendían su materia.”* [FG 3, 4: 6]

Por último, la estudiante 5 comenta que algunos de sus profesores se servían del correo electrónico para recibir preguntas o interrogantes que sus alumnas pudieran tener en algunos de sus trabajos y luego hacía extensiva la respuesta en la clase siguiente. La estudiante comenta:

*“Yo tenía profesores que se apoyaban como en un correo para que uno le contara si tenía que hacer algún trabajo o algo... y él a la siguiente clase decía: mira esto...”* [FG 2, 5: 8]

- El encuentro con los padres y apoderados.

A partir de la información que surge desde las entrevistas y los focus group nos ha parecido oportuno subdividir este punto en dos: el primero, esta referido al acompañamiento que se realiza por un requerimiento de los padres; y, el segundo, esta referido al acompañamiento que se realiza por un requerimiento de la organización del liceo.

#### *Como requerimiento de los padres.*

Actualmente, cada vez con mayor fuerza los padres, cuyos hijos están en edad escolar, están demandando de la escuela un mejor servicio educativo, lo que tiene como resultado que comiencen a interesarse más en profundidad de sus diversos ámbitos y, como consecuencia demanden más información que antes. Esta situación es la que nos da a conocer el entrevistado 5 de la siguiente manera:

*“... hoy día los papás están exigiendo en la escuela mayor protagonismo, en nuestro colegio tenemos una vez al mes reunión con los padres y apoderados donde el profesor esta en situación de compartir los avances pedagógicos de los alumnos con sus familias, de hecho cada apoderado de acuerdo a su propio nivel de formación va inquiriendo respecto de sus hijos, va inquiriendo información...”* [E 5: 7]

Sin embargo, el mismo entrevistado 5, reconoce que esta situación no siempre acomoda a los profesores acostumbrado a atrincherarse en su sala de clases. El entrevistado agrega:

*“... nosotros muchas veces no se los damos porque nosotros mismos a veces no nos conviene que el apoderado se meta mucho, nosotros a veces decimos el apoderado no debe meterse específicamente en lo pedagógico, pero resulta que uno va viendo de que si él es el primer responsable de la educación de su hijo, cuando él llega a este colegio o a cualquier otro, siendo consecuentes con eso tenemos que estar preparados para responder a sus inquietudes y formar al apoderado para que su intervención sea productiva pedagógicamente para el alumno...”* [E 5: 7]

#### *Desde la organización del liceo.*

Desde la organización del liceo, sin embargo, no se considera un tiempo para el diálogo y el encuentro entre el profesor y los padres de familia, a excepción de aquellos en donde el profesor jefe asume como intermediario entre el centro escolar y los papás. Esto lo aporta la entrevistada 2 de la manera que sigue:

*“... el único profesor que tiene espacio para conversar con los apoderados es el profesor jefe y este año lo veíamos a propósito de algunas problemáticas que van apareciendo de repente que es importante que el profesor de asignatura también tenga un espacio para atender apoderados, para que sea el también... porque hasta el momento es el profesor jefe el intermediario con el apoderado...”* [E 2: 9]

No obstante, la entrevistada 9, considera que las instancias de encuentro entre profesor y padres son extremadamente escasas. La entrevistada reacciona de la manera que sigue a la pregunta:

*“Yo siento que no mucho, cuando lo veo en la práctica... las entrevistas, pero son pocas... yo siento que las entrevistas donde el profesor habla con el apoderado sobre la materia, el rendimiento del alumno y lo que está aprendiendo... me atrevería a decir que es nula.” [E 9: 11]*

En síntesis:

A partir de la información que nos entregan los cuestionarios podemos afirmar que este es un aspecto desafiante: el acompañamiento que el profesor va realizando a sus alumnos y la comunicación que establece con los padres de éstos. Respecto del acompañamiento de los alumnos, una de las constantes que aparece tanto de parte de los entrevistados como de los estudiantes participantes en alguno de los focus group es que, el profesor centra su trabajo en la enseñanza perdiendo de vista a la persona del alumno que aprende, a menos que este alumno le demande atención planteándole alguna pregunta; sin embargo, de parte de los estudiante aparece el testimonio de algunos profesores que les ofrecían ayuda fuera del horario escolar. Respecto de la comunicación con los padres, los entrevistados constatan que los padres cada vez van pidiendo más información al colegio, requerimientos a los cuales el colegio responde a través del profesor jefe, que es quien cuenta con tiempo destinado por el colegio para ello.

#### **10.4. Respetto de las competencias personales.**

Teniendo en consideración el planteamiento que realizamos respecto de lo que entenderíamos en esta investigación al referirnos a un profesor personalmente competente<sup>83</sup> y, a la luz de la información que hemos recogido por medio del cuestionario, las entrevistas y los focus group emergen algunos núcleos o ejes que nos serán de utilidad para realizar el proceso de contrastación.

Específicamente, estos núcleos o ejes que emergen son: la asunción de responsabilidades en el ejercicio de la profesión; el acompañamiento de los alumnos que culminan la enseñanza media; la participación en comunidades de aprendizaje.

Ahora bien, el análisis de varianza unidireccional realizado a esta categoría: competencia personal, nos permite afirmar que no existe una diferencia significativa entre los docentes considerando:

- La institución donde realizaron sus estudios de formación pedagógica.
- El liceo donde realizan su trabajo profesional.
- La comuna en que se encuentra ubicado el colegio.
- Los años de ejercicio de la docencia.

---

<sup>83</sup> Un profesor personalmente competente es aquel que manifiesta una conciencia profesional, es decir, actúa responsablemente, asumiendo el compromiso con cada uno de los alumnos que le son confiados, dentro del marco de su misión de acompañamiento profesional.

- La especialidad que poseen y en la cual ejercen.

#### 10.4.1. *Asunción de responsabilidades en el ejercicio de la profesión.*

Desde la información que arrojan los cuestionarios, podemos afirmar que los profesores, que han participado en este proceso de investigación, reconocen que actualmente el tema de asumir responsabilidades en el ejercicio de la profesión es un desafío, lo que queda corroborado en las respuestas que dan a la pregunta de lo que debiera darse en el futuro.

En efecto, el promedio que obtiene el ítem que dice relación con este aspecto no alcanza el 75 % de aprobación, que hemos establecido como mínimo para este efecto, de parte de los profesores encuestados. En concreto, los promedios en este ítem son:

- Articula un sistema de acompañamiento para los alumnos que experimentan dificultades en el proceso formativo: con un promedio de 3.67, correspondiente al 73,4 % de aprobación y una desviación estándar de .967

Idealmente, los encuestados en promedio esperarían articular un sistema de acompañamiento para los alumnos que experimenten dificultades en el proceso formativo, de hecho el promedio se eleva a un 4.74 correspondiente a un 94,8 % y una desviación estándar de .488

- Asume la responsabilidad que le cabe cuando un alumno reprueba su asignatura: con un promedio de 3.74 correspondiente al 74,8 % de aprobación y una desviación estándar de 1.200

Idealmente, los encuestados en promedio esperarían asumir la responsabilidad que les cabe cuando un alumno reprueba su asignatura, de hecho el promedio se eleva a un 4.57 correspondiente a un 91,4 % y una desviación estándar de .762

Si contrastamos la información que nos arroja el cuestionario con aquella que nos entregan las entrevistas y los focus group referido a esta temática, nos encontramos con algunos elementos que nos ayudan a explicar y a corroborar la necesidad de asumir responsabilidades en el ejercicio de la profesión, cuestión que estaría evidenciando la información que hemos logrado reunir.

Desde las entrevistas surgen algunas cuestiones que es importante mencionar: por una parte se reconoce que el profesor es el responsable del aprendizaje de sus alumnos, al menos que alguno de ellos no quiera estudiar; sin embargo, se acepta que no pocos profesores le endosan la responsabilidad al alumno, a la familia...; por último, se agrega que los profesores se tienden a proteger cuando los resultados no son los esperados.

En concreto, se reconoce que el profesor debe hacerse cargo de lo que sucede con sus alumnos, respecto de los aprendizajes mínimos esperados, a este respecto el

entrevistado 7 realiza un alcance: al menos la media del curso debe aprender. El entrevistado plantea:

*“... yo soy partidario de que si el alumno no aprende es culpa mía... por lo menos la media, o sea, si la media no aprende es mi culpa... siempre habrá algunos casos que no quieren estudiar, que no quieren... bueno, eso ya no es responsabilidad del sistema...”* [E 7: 6]

Junto con reconocer la responsabilidad del profesor frente a lo que sucede pedagógicamente con sus alumnos, el entrevistado 6 considera un factor que es importante de mencionar: las evaluaciones externas a las que están sujetos los alumnos y su posterior comunicación a través de los medios de comunicación social y posteriores ranking de escuelas y liceos, genera en los docentes una suerte de frustración y desmotivación. Precisamente, el entrevistado da a conocer esta situación de la siguiente manera:

*“... pero al final de quien es la responsabilidad última de que los niños aprendan... es del profesor de aula y, si el profesor de aula no esta motivado, esta desganado, esta frustrado, difícilmente vamos a lograr éxito escolar...”* [E 6: 2]

Ahora bien, una de las actitudes que generan los bajos resultados es que los docentes se vuelquen hacia su interior para protegerse de posibles críticas o cuestionamientos. El entrevistado 5 gráficamente nos da a conocer su percepción:

*“... pero uno siempre tiende como a protegerse... yo creo que también los profesores tenemos como ese castillo interior que no nos permite confrontarnos y aceptar también de que muchas veces esos alumnos se han quedado por falta de pericia pedagógica de no proponer estrategias pedagógicas adecuadas para que todos puedan aprender...”* [E 5: 6]

Una segunda actitud de los profesores ante resultados inesperados es deslindar responsabilidades en los alumnos, en los papás de los alumnos, en el sistema... con lo cual termina no asumiendo la responsabilidad que le cabe en esos procesos implementados. La entrevistada 9 relata justamente esta situación de la siguiente manera:

*“... yo he escuchado a pocos profesores decir: qué habré hecho mal o qué me habrá faltado por hacer que a mis alumnos no les fue bien, muy poco; además que los profesores, yo siempre he pensado que son una raza bien particular, entonces nos cuesta mucho asumir que tenemos responsabilidades en los no logros de los alumnos, asumimos la parte buena nomás... cuando el alumno tiene logros uno asume que es responsabilidad de uno, cuando al alumno le va mal uno inmediatamente asume que la responsabilidad es del alumno, de la familia, de la sociedad... poco, poco...”* [E 9: 8]

Una aportación que viene a confirmar esta segunda actitud del profesor es la que ofrece de manera escueta el entrevistado 1, al afirmar que la responsabilidad de los malos resultados se traspasa generalmente a los alumnos. El entrevistado plantea:

*“... [la responsabilidad] se traspasa normalmente a los alumnos... normalmente a los alumnos... esa es parte de la expectativa que uno tiene sobre los chiquillos, creo que es coherente con eso...”* [E 1: 6]

Como contrapartida, en esta misma lógica, el estudiante 2 plantea que un buen profesor debe ser justo y asumir responsabilidades, dentro de las cuales reconoce que una de las claves es que el profesor se disponga a pedir disculpas por algunos errores o cuando pasan a llevar a alguno de sus alumnos. El estudiante afirma:

*“Que sean profes justos... que asuman responsabilidades en algunas fallas y diga: disculpen... porque cuando te pasan como a llevar... un profe justo que busque el bien común, además tiene que ser buena persona con un buen feeling...”* [FG 1, 2: 8]

En síntesis:

A la luz de la información con la que contamos podemos sostener que los profesores entrevistados tienen claridad respecto de la responsabilidad que le cabe a los profesores en el ejercicio de su profesión; sin embargo, reconocen que la actitud de los profesores ante los bajos resultados de sus alumnos es traspasarle la responsabilidad a los mismos alumnos, a la falta de compromiso de la familia... Una cuestión que aparece en una de las entrevistadas y es importante destacar es que los profesores pocas veces se plantean la pregunta: por qué a mis alumnos no les fue bien; me parece que es una cuestión fundamental si la unimos a esta falta de reflexión crítica de parte de los profesores. En definitiva, vemos que en este aspecto hay coincidencia entre los distintos instrumentos de recogida de información.

#### *10.4.2. Acompañamiento de los alumnos que culminan la enseñanza media.*

Desde la información que arrojan los cuestionarios, podemos afirmar que los profesores, que han participado en este proceso de investigación, reconocen que actualmente el tema del acompañamiento de los alumnos que culminan la enseñanza media es un desafío, lo que queda corroborado en las respuestas que dan a la pregunta de lo que debiera darse en el futuro.

En efecto, los promedios que obtienen los ítems que dicen relación con este aspecto son bastante cuestionadores, por cuanto ninguno de ellos supera siquiera el 62 % de aprobación de parte de los profesores encuestados. En concreto, los promedios en estos ítems son:

- Investiga la inserción educativa o laboral de sus alumnos egresados de enseñanza media: con un promedio de 2.82 correspondiente al 56,4 % de aprobación y una desviación estándar de 1.202

Idealmente, los encuestados en promedio esperarían investigar la inserción educativa o laboral de sus alumnos egresados de enseñanza media, de hecho el promedio se eleva a un 4.24 correspondiente a un 84,8 % y una desviación estándar de .979

- Promueve instancias de diálogo – reflexión con personas de organizaciones en las que participan sus alumnos: con un promedio de 3.11 correspondiente al 62,2 % de aprobación y una desviación estándar de 1.232

Idealmente, los encuestados en promedio esperarían promover instancias de diálogo – reflexión con personas de organizaciones en las que participan sus alumnos, de hecho el promedio se eleva a un 4.33 correspondiente a un 86,6 % y una desviación estándar de .879

- Organiza encuentros de orientación vocacional para los alumnos que están culminando la enseñanza media: con un promedio de 3.00 correspondiente al 60 % de aprobación y una desviación estándar de 1.241

Idealmente, los encuestados en promedio esperarían organizar encuentros de orientación vocacional para los alumnos que están culminando la enseñanza media, de hecho el promedio se eleva a un 4.50 correspondiente a un 90 % y una desviación estándar de .781

Si contrastamos la información que nos arroja el cuestionario con aquella que nos entregan específicamente los focus group referido a esta temática, nos encontramos con algunos elementos que nos vienen a ayudar a explicar y a corroborar la necesidad de asumir el desafío de acompañar a los alumnos que egresan de enseñanza media, más allá de prepararlos para rendir la prueba de selección universitaria.

Precisamente desde los focus group surgen algunas cuestiones que es importante mencionar: que los alumnos al egresar de la enseñanza media (alrededor de los 17 años) no siempre tienen claridad respecto de lo que desean estudiar, en más de alguna oportunidad tienen claridad respecto del área, pero no necesariamente especialidad ni universidad; que en general los liceos se orientan sobremedida hacia la prueba de selección universitaria dejando en un segundo plano el desarrollo de habilidades que les permitan al alumno no solo acceder, sino permanecer en la educación superior.

En el primer caso, relacionado con la escasa claridad respecto de lo que se quería estudiar, el estudiante 3 comenta la manera en que su liceo le brindó apoyo y cómo decidió finalmente qué y dónde estudiar. Es estudiante relata:

*“En mi caso, para nada ayudaban a decidir lo que yo iba a estudiar... al final yo salí de cuarto de la PSU ese año y no me fue tan mal, pero no sabía a que postular... había que estudiar... y después me decidí por educación física porque me gustan los deportes... pero nunca tuve un profesor que me dijera: mira estas son las aptitudes que tu tienes, para qué puedes servir, lo único que me pasaron fue una encuesta en la que aparecían hartas preguntas, era un test vocacional, pero nunca me preocupé de lo que aparecía al final...”*  
[FG 2, 3: 8]

La escasa claridad respecto de lo que se pretende en un futuro mediano, generalmente, es la característica de los estudiantes que piensan en la educación superior, la cuestión es que justamente en ese proceso, se supone que debiera estar el centro escolar para ir entregando algunos elementos que ayuden en esa decisión. El estudiante 2 comparte su experiencia en este sentido:

*“A mi me paso algo... yo, primero, en enseñanza media quería estudiar arquitectura, esa era mi meta, los profesores estaban todos bien conmigo... todos preparándose para la*



*PSU y, a mi no se que me habrá dado como en cuarto medio quise postular a la escuela de oficiales de carabineros y, como que nadie de los profesores me apoyó... porque todos diciendo: no ... eso no es para ti, ese es otro mundo... todos dando la espalda, porque como que ellos querían que estudiara arquitectura...” [FG 2, 2: 8]*

Dentro de la misma temática, pero una experiencia diversa es la que comparte el estudiante 10 por cuanto comenta que en su liceo tenían orientación vocacional, tuvieron la visita de distintas universidades y contaban con información respecto de las carreras, las metodologías que seguían y otros pormenores. Este estudiante comenta:

*“Pero el colegio también nos ha ayudado en el área vocacional porque todas las semanas teníamos una universidad distinta a explicarnos las carreras, como era la metodología, nos explicaba lo que eran las becas... pero más que nada se aprende las diferentes posibilidades...” [FG 1, 10: 7]*

En el segundo caso, están los estudiantes a los cuales en sus respectivos liceos se preocuparon de prepararlos para rendir la prueba de selección universitaria. En la forma de preparar esta prueba esta la variedad. En este contexto, el estudiante 6 comenta que en su colegio todos los profesores destinaban una clase a realizar facsímiles (ensayos de prueba de selección universitaria), a excepción de aquellos subsectores en donde no se rendía esta prueba. El estudiante comenta su experiencia:

*“Yo, en cuarto medio, todos los profesores una clase, a excepción de las clases en las que no se rinde PSU... la destinaban para realizar facsímiles: en historia, en lenguaje, en biología... y dio buenos resultados.” [FG 3, 6: 8]*

La estudiante 2, siendo similar al proceso comentado anteriormente, agrega que al finalizar los resultados obtenidos en la resolución de los facsímiles eran calificados con una nota. La estudiante lo expone en los siguientes términos:

*“Yo tenía clases que se llamaban PSU matemáticas, de historia y castellano, entonces esa clase se centraba netamente en lo que iba a entrar en la PSU, la materia y reforzar cosas y, bueno al final como un incentivo para esos facsímiles les ponían notas y esas notas eran acumulativas para castellano común o diferenciado... y también hubo resultados bien buenos en la PSU” [FG 3, 2: 8]*

La estudiante 4, comenta un proceso similar a los anteriores, sin embargo, agrega que el último año de enseñanza media, las pruebas realizadas por los profesores habían sido sólo facsímiles. La estudiante da a conocer su experiencia de la manera que sigue:

*“En mi caso, en el área de las matemáticas cumplió mis expectativas, estaba bien preparada para entrar en la universidad en esa área, las demás no... pero lo que pasó en cuarto medio es que nosotros trabajamos con puros facsímiles, las pruebas eran facsímiles y había cuatro ensayos generales que eran pruebas masivas, eran coeficiente dos, también eran ensayos de PSU...” [FG 3, 4: 8]*

Por último, la experiencia del estudiante 5, quien comenta que recién estando en la universidad comenzó a descubrir los ‘vacíos’ que habían quedado después de doce años de estudio. El estudiante comenta:

*“En el colegio que estudié, estudié toda mi vida educativa [escolar], desde el principio hasta el final... yo no supe si realmente el colegio había cumplido mis expectativas sino*

*hasta llegar acá, hasta saber realmente que es la educación, que es una planificación, yo no supe hasta que llegué a la universidad... anteriormente estuve en otra... ahí supe que el colegio no había cumplido con las expectativas, o sea, que no había hecho de mí una persona capaz de poder abordar cualquier problema... matemático, físico, no sé... no había logrado eso..." [FG 3, 5: 7]*

En síntesis:

A partir de la información con que contamos podemos decir que existe coincidencia entre lo que aparece en el cuestionario, es decir, baja adhesión de los profesores encuestados en los ítems que hacen referencia al acompañamiento de los alumnos post enseñanza media y, lo que sostienen los mismos estudiantes en los focus group. Específicamente, aparece la poca preocupación por una orientación – acompañamiento que vaya más allá de mostrarle la ‘oferta’ que existe en Santiago de Chile de estudios superiores, lo que llama la atención – de la información que emerge de los focus group – son los mecanismos que se utilizan en los diversos liceos para ‘entrenar’ a sus alumnos para rendir la prueba de selección universitaria. Por tanto, el eje sobre el cual se articula el acompañamiento de los alumnos que culminan la enseñanza media es: la preparación para rendir la prueba de selección universitaria.

#### *10.4.3. Formación continua e innovación.*

Desde la información que arrojan los cuestionarios, podemos afirmar que los profesores, que han participado en este proceso de investigación, reconocen que actualmente el tema de la formación continua y de la innovación es un desafío, lo que queda corroborado en las respuestas que dan a los ítems referidos a estos aspectos.

Específicamente, los ítems contemplados en este indicador arrojan los siguientes resultados:

- Reconoce sus logros y desafíos en el ejercicio de la profesión: con un promedio de 4.19, correspondiente al 83,8 % de aprobación y una desviación estándar de .908

Idealmente, los encuestados en promedio esperarían que la capacidad para reconocer sus logros y desafíos en el ejercicio de la profesión sea aún mayor, en efecto, el promedio es de un 4.85 correspondiente al 97 % de aprobación y una desviación estándar de .415

- Promueve la creación de una comunidad de aprendizaje (entre colegas del mismo y de otros liceos), aprovechando las oportunidades que ofrecen las TIC: con un promedio de 3.20 correspondiente al 64 % de aprobación y una desviación estándar de 1.213

Idealmente, los encuestados en promedio esperarían promover la creación de una comunidad de aprendizaje aprovechando las oportunidades que ofrecen las TIC,

de hecho el promedio se eleva a un 4.62 correspondiente a un 92,4 % y una desviación estándar de .662

Como podemos ver, del puntaje promedio que arroja el segundo ítem contemplado en este indicador nos indica un desafío bastante complejo porque implica un compromiso personal de parte del profesor para continuar con su formación y, como podremos ver esta no es una tarea fácil porque: los profesores no son contemporáneos de las nuevas tecnologías, por tanto, si pueden no las ocupan; los profesores, en general, se muestran reacios a la formación continua... menos aún si esta ocupa espacios no contemplados en su contrato de trabajo; por último, los profesores, tienen asociado en el sector municipal, los incrementos de remuneraciones a los cursos de formación continua, por tanto, proceso no reconocido... proceso no realizado, o realizado en contra de su voluntad.

Ahora bien, la información que nosotros hemos recogido desde las entrevistas y desde los focus group está dirigida en esta dirección. Precisamente, con la irrupción de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación en todo orden de cosas, surge un desafío ineludible: alfabetizar digitalmente a un número considerable de profesores en ejercicio y, es en este sentido, que el entrevistado 1, comenta del proceso de formación que implementaron para los profesores teniendo como principal objetivo el comenzar a implementar nuevas formas de enseñanza y de aprendizaje. El entrevistado plantea:

*“... una de las cosas que nosotros hicimos conscientemente fue comenzar a preparar a los profesores en el uso de las tecnologías de la información, y nosotros vemos como los profesores han ido adquiriendo medios tecnológicos y los van usando, entonces los vamos preparando para ello...” [E 1: 8]*

Siendo una necesidad imperiosa la implementación de nuevas estrategias de intervención en el proceso de enseñanza – aprendizaje y, considerando la actitud poco amigable de algunos profesores con los procesos de formación continua, el entrevistado 6 junto con dar a conocer las esperanzas que tienen en un proceso que están desarrollando en su comuna, comenta la actitud de algunos profesores durante el mismo. El entrevistado relata:

*“... nosotros tenemos la esperanza de que eso tenga algún impacto este año en las escuelas... que se planifique de una manera distinta, que se busquen estrategias diferentes para lograr nuevos aprendizajes, que se desarrollen evaluaciones menos punitivas y que se evalúen los procesos y no solamente las cosas puntuales... o sea, tenemos la esperanza de que sea así, tendremos que evaluarlo como se da... lo que sí noto es que los profesores no están yendo a gusto a clases en este tiempo, están todos desagradados, todo el día reclamamos... mira esto...; que fome el profesor; eso yo ya lo vi... (dan ganas de decir) bueno y si lo viste porque no lo aplicas... pero así es, hay una resistencia grande.” [E 6: 6]*

En este contexto, el entrevistado 11, académico de una universidad pedagógica, reconoce que una de las notas características de las propuestas de formación continua

debiera ser la consideración del contexto si se pretende que sea bien acogida y tenga algún impacto en la práctica de aula. El entrevistado sostiene:

*“Yo creo que habría que apostar a una formación continua, primero que fuera más contextualizada, en los contextos reales de desempeño de los profesores, pero junto con ello como estrategia de formación continua de intencionar que los profesores se conecten con sus conocimientos previos y sus creencias para que la logren mirar y una vez que las miran puedan juzgarlas y una vez que las juzgan puedan ver que tienen que fortalecer, porque sería una debilidad y que tienen que mantener. Porque yo tengo la impresión que hoy día el perfeccionamiento sigue siendo como una acumulación de pergaminos que te mantienen en el sistema, pero no necesariamente mejora tu desempeño en el aula.” [E 11, 8]*

Abordado desde el centro escolar, el entrevistado 14 reconoce como un espacio de formación continua el diálogo que se pueda establecer – promover entre los profesores de un mismo sector de aprendizaje y con otros afines, cuestión que permitiría ir fortaleciendo el espíritu de cuerpo y llevando a la práctica el proyecto pedagógico. El entrevistado comenta:

*“... las dos instancias centrales para el perfeccionamiento docente de media son: los departamentos de asignaturas, donde los colegas de la misma asignatura discuten, preparan pruebas semestrales juntos, planifican el año juntos y por lo tanto saben quien es fuerte en que cosa y yo genero cierta red del más duro, habían casos de la idea de juntar departamentos y asignaturas y ha habido cosas bonitas en los colegios, la gente del inglés se junta con ciencias, entonces lo que esta haciendo la gente del inglés en el aire se está apoyando también... entonces hay cosas muy novedosas que sale de ahí. Y lo otro también que tiene que ver con el carácter de proyecto pedagógico y carácter formativo general del liceo donde el grupo de reflexión pedagógica más global.” [E 14: 5]*

A partir de su experiencia personal, el estudiante 6 (su padre es profesor) aborda críticamente la actitud de los profesores ante el tema de la formación continua, comentando que no pocas veces se percibe como una persecución y pocas veces como una ayuda para mejorar la intervención en el aula. Ahora bien, el estudiante plantea que no siempre estos procesos de formación continua están bien motivados de parte de las autoridades respectivas. En definitiva, el estudiante plantea lo siguiente:

*“Yo creo que el perfeccionamiento docente que hay hoy en día no se aprovecha, o sea, yo lo veo en mi padre... mi padre es profesor de básica... soy bien crítico en esto... no les interesa, encuentran que es una persecución y yo le digo: oye pero es para que mejores y es para que puedas llevar mejor tu clase... yo encuentro que el perfeccionamiento docente no esta bien alentado o los profesores no lo quieren... no sé cual es el motivo que existe ahí, porque incluso los portafolios... si se esta proponiendo que los profesores sean más capaces, que los profesores sean más competentes hay que aprovecharlo y más encima que el colegio te de la posibilidad gratuitamente, por decirlo así, de perfeccionarte... que te manden un mes entero a perfeccionarte... yo encuentro que es una posibilidad y una oportunidad que no se da tres veces.” [FG 3, 6: 9]*

Sin embargo, esta actitud de reticencia hacia los procesos de formación continua e innovación, a juicio de los entrevistados, es fruto de una política referida a la profesión docente que ‘reconoce’ a todo profesor que asiste a algún curso de formación continua,

sin ninguna exigencia adicional. El entrevistado 14, haciéndose cargo de lo planteado por el Estatuto Docente, sostiene:

*“... tenemos un incentivo perverso dentro del estatuto y es que se pagan por cursos a las cuales las personas asisten, ni siquiera por los resultados de esos cursos, ni mucho menos por lo que es capaz de aplicar después de hacerlo, tenemos ahí un incentivo que hace que la asistencia al curso es magnífica y la aplicación al curso es peor, ya no está.”*  
[E 14: 3]

Por tanto, como señala el entrevistado N° 13, los profesores que desean ver incrementado sus ingresos buscan cursos de perfeccionamiento, con la cantidad de horas mínimas requeridas para ser reconocidos, sin un mayor compromiso. El entrevistado 13 reflexiona lo siguiente:

*“...hoy día ese perfeccionamiento al tener esa retribución [económica], por lo menos en el sector municipal, ha sido negativo porque perturbó el mercado... los profesores no todos, pero muchos van a preferir un curso de mayor cantidad de horas, que tenga la menor exigencia posible, de tal forma que resulte lo más rentable a la larga... [esto] le hizo muy mal al perfeccionamiento, por ende a la calidad de la educación.”* [E 13: 7]

En síntesis:

A partir de la información que hemos reunido podemos constatar que este es un gran desafío para los profesores a tres niveles: en primer lugar, acoger el desafío que presenta la irrupción de nuevas tecnologías de información y comunicación para el proceso de formación de los actuales alumnos; en segundo lugar, adentrarse en la utilización de medios tecnológicos, considerando que muchos de los profesores en ejercicio no son contemporáneos a estos; en tercer lugar, asumir que profesionalmente se requiere de una formación continua si desea ofrecer un servicio educativo que sea valorado socialmente como importante. Como aparece en algunas entrevistas una dificultad es asociar el incremento de remuneraciones con la realización de cursos de formación continua, cuestión asociada en el sector municipal, por cuanto los profesores valoran aquella formación reconocida vía certificados y no así las demás propuestas que no implican un beneficio económico para ellos.

## CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN.

## 11.1. Conclusiones de la investigación.

### 11.1.1. Respecto del referente de competencias elaborado.

Las conclusiones que presentamos a continuación han sido elaboradas a partir de la información recogida en el estudio de campo y del análisis de los planteamientos teórico – contextuales que funcionan como marco de referencia de toda esta investigación.

En la organización de estas conclusiones es necesario tener como telón de fondo el diseño del estudio que nos sitúa y nos delimita el contexto del mismo. Este contexto es preciso tenerlo en consideración, toda vez que tiene sus peculiaridades, porque nos ayudarán en la presentación de las conclusiones. Sobre ello, conviene considerar lo siguiente:

#### 1. Marco contextual:

- La enseñanza media, en Chile, forma parte de la educación obligatoria desde el año 2003, por tanto toda la población escolar tiene una escolarización de doce años.
- El servicio de la educación, si bien es una obligación del Estado, es ofrecida por centros escolares: escuelas y liceos cuyos sostenedores son personas naturales distintas al Estado; es así como existen: las escuela y liceos municipales, las particulares subvencionadas por el Estado y, las particulares pagadas. Es decir, el Estado asume un rol subsidiario en educación.
- La educación superior es ofrecida por: centros de formación técnica, institutos profesionales y universidades. Respecto de estas últimas, existen las universidades pertenecientes al consejo de rectores (producto de la desagregación de las antiguas universidades estatales y de la universidad católica que por su antigüedad y servicio fue considerada entre estas) y las universidades privadas.
- Los estudiantes egresados de enseñanza media que desean ingresar a la educación superior deben rendir una prueba, llamada de selección universitaria; prueba única administrada desde un organismo dependiente de las universidades del consejo de rectores.
- Los estudiantes, que desean formarse profesionalmente como profesores, deben cursar una carrera universitaria de cuatro – cinco años de duración, en donde se ofrece una formación disciplinar y pedagógica, las mallas curriculares y modalidades dependen de las universidades que imparten estas carreras profesionales.

Los puntos anteriores forman parte del contexto de la investigación y que han sido latamente abordados en el marco teórico – contextual.

2. Para la elaboración del marco teórico hemos indagado en los diversos estudios, investigaciones y monografías que al respecto se han llevado a cabo sobre todo en Europa, puesto que en América Latina éstos son aún muy incipientes y, los que existen hunden sus raíces en las propuestas provenientes justamente de los países europeos.
3. En esta investigación acogemos las cuatro funciones que se espera asuman los profesores de enseñanza media, a saber: la función didáctica, la tutorial, la de vinculación con el medio, la de formación continua e innovación.
4. La opción realizada en esta investigación por las cuatro categorías competenciales (técnicas, metodológicas, sociales y personales) responde a una revisión de los trabajos elaborados en el ámbito de la producción y, que han influido en el ámbito educativo; además de los pilares de la educación propuestos por UNESCO en el informe Delors.

Específicamente, esta decisión ha sido asumida en el entendido que por medio de estas cuatro categorías competenciales podemos abordar tanto la formación inicial como el ejercicio profesional de los profesores de enseñanza media de una manera holística, en la que se integran las competencias técnicas, las metodológicas, las sociales y las personales.

5. Para la realización del estudio de campo hemos asumido la tarea de elaborar un cuestionario que nos permitiera recoger la voz de los profesores de enseñanza media en ejercicio. Hemos profundizado en algunos de los aspectos más relevantes de la misma por medio de entrevistas, para lo cual buscamos a personas que nos pudieran aportar desde diversos ángulos: profesores que están en cargos directivos en los liceos y algunos profesores de aula que han sido destacados como 'sobresalientes' por las autoridades del Ministerio de Educación del país; personas que han estado directamente involucrados en la elaboración e implementación de políticas educativas; formadores de los futuros profesores. Además, por medio de focus group hemos recogido la voz de los estudiantes que estaban egresando de la enseñanza media en el año 2008 y con dos grupos de estudiantes universitarios que habían egresado de la enseñanza media en los últimos cuatro años.
6. El tratamiento de la información desde la estructura del cuestionario, nos ha permitido atender a las valoraciones que han sido aportadas en las entrevistas y en los focus group. En este sentido, algunos comentarios, que han sido significativos, por su contenido o por su reiteración, han sido destacados en la presentación, análisis y triangulación de la información. Por cierto, estos también serán fundamentales a la hora de presentar la argumentación en las conclusiones.

En la lectura de las conclusiones de esta investigación se debe considerar además lo siguiente:



- Éstas son una síntesis de las distintas aportaciones que provienen de las diversas fuentes de información y, que pretenden hacerse cargo de los objetivos de investigación.
- Las características de la muestra (directivos, profesores, personas que trabajaron en la elaboración e implementación de políticas educativas, formadores de futuros profesores, estudiantes) y el tipo de instrumentos utilizados.
- Se recogen todas aquellas aportaciones que hemos considerado más significativas al contrastar las diversas fuentes de información. Por tanto, no excluimos la posibilidad que lecturas más minuciosas de algunas de las fuentes de información puedan aportar otras conclusiones.

#### 11.1.2. *Respecto del cuestionario construido.*

El segundo objetivo específico señala: construir – validar un instrumento que permita recoger las percepciones de los profesores de enseñanza media, respecto de las competencias que actualmente se estarían requiriendo, en el ejercicio de la profesión docente.

Al respecto, en el informe de UNESCO (2005: 90) se deja constancia del nuevo rol que están llamados a asumir los docentes, como uno de los actores importantes del proceso educativo; en este informe se afirma que: *“la adquisición del conocimiento por parte de un educando no es una mera recepción, sino una auténtica elaboración del conocimiento que se inserta en una red de relaciones mutuas con los demás (docentes, compañeros, familia, sociedad, etc.). Desde este punto de vista, la situación del aprendizaje hace del docente un guía y un acompañante del acto de aprender, en vez de una autoridad que impone un saber ya codificado que el educando debe asimilar obligatoriamente”*. Por tanto, la invitación es ubicar en el centro del proceso de enseñanza – aprendizaje a la persona del alumno.

Sin embargo, siguiendo el planteamiento de Vaillant (2005: 31) quien sostiene que *“los docentes reproducen lo que aprendieron cuando fueron alumnos y cuando fueron formados”*, por tanto, aquí emerge la necesidad de abordar dos grandes núcleos en materia educativa: la formación inicial de los futuros docentes y la formación continua de quienes se encuentran actualmente ejerciendo la profesión docente. En esta investigación buscamos aportar a ambos núcleos, considerando que ambos momentos de la formación: inicial y continua se ven tensionadas por el ejercicio de la profesión docente en un contexto determinado.

Justamente, en las entrevistas realizadas en el proceso de investigación, el entrevistado 3, coincidiendo con Vaillant, sostiene que los profesores, en su práctica profesional, tienden a repetir la manera de intervenir en el proceso de formación de sus alumnos aquello que vieron que sus profesores hicieron con él siendo alumno, dando a

conocer que probablemente es la manera que le otorga una mayor seguridad. El entrevistado plantea:

*“yo creo que los profesores en este colegio enseñan como ellos aprendieron desde sus maestros... repiten los modelos, porque son los modelos que dan más resultados y además porque son los modelos más fáciles de realizar...”*

Ahora bien, si damos una mirada a esta misma situación en el contexto de Europa y Norteamérica nos encontramos con una situación similar, frente a la cual Perrenoud (2006: 108) propone una profunda transformación<sup>84</sup>, por cuanto:

*“los docentes en su mayoría han sido formados por una escuela centrada en los conocimientos y se sienten cómodos con ese modelo”, a partir de esta constatación, él reconoce que a gran parte de los docentes “el enfoque por competencias no les dice nada, porque ni su formación profesional, ni su forma de hacer las clases los predispone a ello”.*

Desde estas y otras constataciones, comenzamos a indagar respecto de las investigaciones desarrolladas sobre la formación inicial de los docentes de enseñanza media, asumido desde el enfoque por competencias; en esta búsqueda nos encontramos con bastante literatura europea, muy pocas investigaciones en este contexto y casi nula investigación en Chile. Específicamente, de toda la literatura consultada nos parecieron sugerente los aportes provenientes de la reflexión desde el ámbito de la formación para el mundo de la producción, desde donde abordan el tema de las competencias profesionales desde las siguientes perspectivas: técnica, metodológica, social y participativa (Bunk 1994: 9); técnica, metodológica, participativa y personal (Echeverría 2002: 18); teóricas o conceptuales, psicopedagógicas y metodológicas y sociales (Tejada 2002: 102).

Además, encontramos algunas experiencias que se están desarrollando y tienen como base de las mismas el enfoque por competencias, específicamente: la Universidad de Cambridge que propone a todos sus alumnos trabajar en base a cuatro ámbitos de competencias transferibles (competencias intelectuales, de comunicación, de organización, interpersonales); el ‘Proyecto Andalúz’ que busca elaborar “guías docentes comunes y específicas para la titulación de maestro en la especialidad de educación infantil”, este proyecto contempla tres categorías de competencias: las cognitivas, las procedimentales y las actitudinales (Mérida 2006: 680); y la propuesta de UNESCO con los cuatro pilares de la educación contenidos en el informe Delors (1996: 91 – 103): aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser.

De igual manera encontramos algunas propuestas de competencias profesionales específicas, en concreto: Perrenoud (2005), realiza una propuesta que tiene a la base el referencial de competencias adoptado en Ginebra en el año 1996 para la formación continua de los docentes; el gobierno de Québec (2004), quien hace públicas unas

---

<sup>84</sup> Perrenoud (2006: 112) nos ayuda a clarificar el aporte que implica asumir el proceso de formación desde el enfoque por competencias, al afirmar que “los programas escolares reescritos es quizás sólo la última transformación de una utopía muy antigua: hacer del colegio un lugar en que cada cual aprenda libremente y de manera inteligente cosas útiles para la vida...”

orientaciones de competencias profesionales para la formación docente; el Parlamento Europeo (2006), quienes sostienen que para alcanzar los objetivos de Lisboa en materia de cohesión social, crecimiento y competitividad económica, es necesario trabajar en todo el proceso de formación las ocho competencias que precisarán en su vida personal y profesional tanto jóvenes como adultos.

Considerando todos los elementos precedentes, junto a los demás desarrollados en el marco teórico – contextual, asumimos la tarea de elaborar un cuestionario que nos permitiera realizar un diagnóstico respecto de la forma en que los profesores de enseñanza media perciben su ejercicio profesional y la manera que les gustaría percibirlo en un futuro cercano. Específicamente, nosotros pensamos en un instrumento que nos permitiera indagar en la forma que los profesores de enseñanza media intervienen en el proceso de formación de los alumnos que están cursando la enseñanza media obligatoria, de esta manera llegamos a establecer las competencias desde las cuales procederíamos a redactar este instrumento. En concreto, estas son: la competencia técnica, la metodológica, la social y la personal; las que relacionadas con las funciones que están llamados a desempeñar los docentes de enseñanza media – función didáctica, tutorial, de vinculación con el medio, de formación permanente e innovación – nos ofrecen la posibilidad de indagar en el campo propio de la acción docente.

Una vez que optamos por estas cuatro competencias, buscamos establecer las dimensiones que contendrían cada una de ellas. De esta manera, en la competencia técnica contemplamos las siguientes dimensiones: saberes relacionados con el quehacer pedagógico y gestión de dispositivos de diferenciación; en la competencia metodológica las dimensiones que siguen: vinculación del saber con la realidad del alumno e implementación de un proceso reflexivo en la acción educativa; en la competencia social contemplamos las siguientes dimensiones: disposición para comprender y trabajar junto a otros y opción por un proceso orientado hacia el aprendizaje de los alumnos; por último, en la competencia personal las dimensiones son: ética de la profesión docente y responsabilidad en el ejercicio de la profesión.

Todo este proceso permitió elaborar un instrumento compuesto de la manera que sigue: 17 ítems para abordar lo correspondiente a la competencia técnica; 17 ítems para adentrarnos en lo relativo a la competencia metodológica; 17 ítems para indagar lo relacionado con la competencia social; 17 ítems para averiguar lo correspondiente a la competencia personal. Por tanto, el cuestionario original constaba de 68 ítems distribuidos de la manera que indicamos anteriormente.

Una vez redactados los ítems, ‘definidas’ cada una de las competencias, procedimos a redactar lo que sería la presentación de la encuesta en la que incluimos cuatro preguntas generales que nos ayudarían posteriormente a analizar la información recogida.

Llegado este momento, buscamos a las personas que nos pudieran servir de jueces expertos (personas involucradas con el tema de investigación educacional), jueces

que participaran directamente en el proceso de formación inicial de los futuros docentes de enseñanza media (académicos de alguna universidad chilena que ofreciera carreras de pedagogía), directores de liceos (municipales o particulares subvencionados) para que considerando los objetivos de la investigación procedieran a evaluar la univocidad, la pertinencia y la importancia de cada uno de los ítems (elementos contenidos en una parrilla de la validación) junto con dejar la posibilidad de incluir las posibles sugerencias de parte de los jueces.

De este proceso nos parece importante destacar que hubo algunas indicaciones menores, relacionadas con: cuestiones de redacción de algunos ítems; cambio de algunos ítems de una categoría competencial a otra; por último, un juez sugirió agregar una pregunta al inicio del cuestionario para indagar la especialidad del docente, cuestión que nos pareció bastante pertinente.

Como resultado de este proceso de validación, el cuestionario 'original' quedó finalmente compuesto por: 17 ítems relacionados con la competencia técnica; 20 ítems relacionados con la competencia metodológica; 16 ítems que se refieren a la competencia social; 14 ítems relacionados con la competencia personal. Por tanto, a nivel general el cuestionario consta de 67 ítems distribuidos de la manera que indicamos anteriormente y, cinco preguntas generales sobre el profesor que responde la encuesta.

Ahora bien, para llevar a cabo el proceso de análisis de confiabilidad del cuestionario, aplicamos este instrumento a una muestra de profesores de enseñanza media de dos liceos, de dos comunas diversas a las contempladas en la investigación, específicamente de la comuna de Recoleta (liceo municipal, 9 profesores en el proceso de validación y de la comuna de Macul (liceo particular subvencionado, 18 profesores en el proceso de validación), arrojando unos porcentajes de confiabilidad superiores a 90%, cuestión que consideramos muy positiva puesto que estamos desarrollando un estudio en el área de las ciencias humanas en los que normalmente no se alcanzan tan altos porcentajes de confiabilidad.

En síntesis, después de este proceso hemos logrado construir un cuestionario que nos permitirá indagar las percepciones de los profesores en ejercicio y, que quedó compuesto de la manera que mostramos en el recuadro N° 55.

*Cuadro N° 55*  
*Síntesis cuestionario final y valores de confiabilidad.*

<b><i>Categorías</i></b>	<b><i>Número de ítems</i></b>	<b><i>Confiabilidad</i></b>
Competencia técnica	17	.943
Competencia metodológica	20	.960
Competencia social	16	.927
Competencia personal	14	.952
<b><i>Total cuestionario</i></b>	<b><i>67</i></b>	<b><i>.985</i></b>

### 11.1.3. *Respecto de la percepción de los profesores sobre la formación inicial docente.*

En el tercer objetivo específico se plantea: analizar la manera en que los docentes de enseñanza media perciben la formación inicial en relación a las exigencias que le plantea el nuevo contexto socio – cultural.

Al respecto, el Informe de la Comisión sobre la Formación Inicial Docente (2005: 41 – 42), reconociendo los aportes del programa ‘Fortalecimiento de la formación inicial docente’, pone en evidencia dos desafíos que aún persistirían en este proceso:

- Estructuras curriculares sobrecargadas; falta de coherencia en el perfil de egreso; débil formación en contenidos vinculados a la reforma educacional, así como insuficiente conocimiento de la realidad escolar; debilidad en las estrategias para apoyar a alumnos con dificultades de aprendizaje y uso de las tecnologías de la información para la enseñanza.
  
- Distribución poco equilibrada entre las distintas áreas de formación; específicamente, falta de articulación entre la formación en la especialidad y la formación profesional, en especial en las pedagogías para la enseñanza media. Esta falta de articulación se expresa en un insuficiente desarrollo de habilidades pedagógicas y didácticas para enseñar los contenidos del currículum escolar.

Justamente es esta la situación que emerge en la investigación, es decir, por medio de las encuestas, los docentes que participaron en la investigación nos plantean que las claves de la profesión docente están en el dominio y actualización de la disciplina que se enseña, aspectos que en conjunto alcanzan un 85,5 % de aprobación y esperarían que fuera mucho mayor, aspecto que en conjunto alcanza un 94,7 %. Sin embargo, a partir de las entrevistas y de los focus group recogemos información que da cuenta de los desafíos que surgen a este respecto.

En el recuadro N° 56 damos cuenta de los desafíos que han surgido desde las entrevistas realizadas a docentes directivos y docentes de aula. Específicamente:

- En la primera columna aparece la categoría: ‘formación inicial docente’.
- En la segunda columna aparecen cuatro dimensiones: ‘formación pedagógica’; ‘formación disciplinar’; ‘acompañamiento en el proceso de ‘formación pedagógico – disciplinar’; políticas que atañen a la ‘formación inicial docente’.
- En la tercera columna aparecen los indicadores correspondientes a cada dimensión.
- En la cuarta columna aparecen mencionadas las personas a quienes hacen referencia los indicadores respectivos.

Cuadro N° 56  
Percepción de los entrevistados respecto de la Formación Inicial Docente

<i>Categoría</i>	<i>Dimensión</i>	<i>Indicadores</i>	<i>Percepción</i>
Formación inicial Docente	Formación pedagógica	Pocas estrategias a nivel de sala de clases	Profesores nuevos
		Pocas herramientas para el planeamiento de la educación	
		Pocos elementos para generar condiciones óptimas de aprendizaje	
		No logran transferir lo que saben	
		Formación que reciben no considera a los alumnos que atenderán.	
		No saben planificar	
		No saben construir instrumentos de evaluación (llegan a la prueba objetiva y de desarrollo)	
	Formación disciplinar	Lagunas de conocimiento	Profesores nuevos
		Poca seguridad en aquello que enseñan	
		Carencias en el manejo del contenido	
		Poco manejo de aquello que no debiera generarles dudas	Profesores antiguos
		Tozudos, porfiados, pero saben más	
		No se discute con ellos el manejo del contenido	
		Construyen instrumentos evaluativos que responden a las necesidades que deben cubrir.	
	Acompañamiento en el proceso de formación pedagógico – disciplinar.	No cuentan con las competencias mínimas para iniciar estudios superiores	Estudiantes de carreras de pedagogía
La Universidad no se hace cargo de las deficiencias de sus estudiantes.			
No saben expresarse de manera oral y escrita.			
Políticas que atañen a la Formación Inicial Docente	Cualquier profesional podrá enseñar en enseñanza media	Profesionales en la enseñanza media.	
	Poner énfasis en la clave de un educador: el saber pedagógico.		
	Las políticas apuntan a los centros educativos, pero no a las escuelas de formación de profesores.		

Releyendo esta información aparecen tres grandes nudos críticos referidos a la formación inicial de los nuevos docentes:

- El primer nudo crítico está relacionado con la desconexión que se estaría produciendo entre la formación inicial que reciben los nuevos profesores y la realidad del centro escolar y del aula, que con todas sus diferencias existen actualmente, además de no considerar la situación de los alumnos a los que va a atender en su trabajo profesional.
- El segundo nudo crítico dice relación con la falta de manejo de estrategias que le permitan intervenir en el proceso de enseñanza – aprendizaje. Estrategias como

las que siguen: planificación curricular que le permita implementar proyectos de acción educativa, tanto de las experiencias de aprendizaje como de la forma de trabajo y organización que ha de tener como profesor; creación de un ambiente de aula propicio para el aprendizaje de todos los alumnos, ambiente que le permita una cercanía con los alumnos y sus procesos de aprendizaje; elaboración de instrumentos de evaluación que le permitan ir acompañando el proceso de aprendizaje de cada uno de los alumnos.

- El tercer nudo crítico dice relación con una formación disciplinar que estaría siendo 'deficiente' en algunas áreas que resultan claves para el ejercicio profesional de la docencia, cuestión que ponen en evidencia varios de los entrevistados.

Ahora bien, en parte estos nudos críticos podrían explicarse a la luz de la información que nos entregan las mismas entrevistas: los estudiantes que inician el proceso de formación docente no siempre cuentan con las competencias mínimas para iniciar un proceso de formación profesional, cuestión a la que, sin embargo, en las universidades no se estaría poniendo la atención requerida. Por otra parte, no existiría una política que haya dirigido su atención al proceso de formación inicial docente, cuestión que podría contribuir a señalar algunos mínimos que todo proceso de formación de profesores debiera cautelar (formación teórica, formación práctica, práctica reflexiva del propio proceso de aprendizaje).

Desde los focus group emerge una información que consideramos complementaria a la anterior y que recogemos en el recuadro N° 57. Conviene considerar que a diferencia de los entrevistados, los estudiantes no hicieron distinciones, por lo cual en la segunda columna aparece una única dimensión, denominada: dominio pedagógico – disciplinar.

*Cuadro N° 57*  
*Percepción de los estudiantes respecto de la Formación Inicial Docente*

<i><b>Categoría</b></i>	<i><b>Dimensión</b></i>	<i><b>Indicadores</b></i>	<i><b>Percepción</b></i>
Ejercicio profesional docente	Dominio pedagógico – disciplinar	Dominio de lo que ellos hacen.	Profesores
		Que se les note que son preparados	
		Que estén dispuestos a enseñar	
		Diversidad de manera de explicar los contenidos	
		Que al explicar su materia tenga como finalidad que los alumnos aprendan	
		Que tengan claridad como organizar una clase y el trabajo de un curso.	

Si analizamos la información que nos arrojan los focus group podemos concluir que los estudiantes de manera concreta mencionan tres factores que valoran en el

ejercicio profesional de los docentes que han tenido en la enseñanza media. Estos factores son:

- El primero: dice relación con el dominio de aquello que enseñan, cuestión que estaría apuntando al tercer nudo crítico mencionado, es decir, la formación disciplinar del profesor.
- El segundo: dice relación con la metodología, que viene a poner de manifiesto las intenciones educativas del profesor y sus premisas didácticas, es decir, a la luz de lo expresado en los focus group, se espera que el profesor busque el aprendizaje de todos los alumnos y, para ello recurra a los diversos métodos didácticos para posibilitar su concreción. Este factor estaría directamente relacionado con el segundo nudo crítico mencionado, es decir, falta de manejo de estrategias que le permitan intervenir en el proceso de enseñanza – aprendizaje.
- El tercero: dice relación con la actitud del profesor ante su profesión, que apunta directamente al ‘ser’ del profesor; en otras palabras, que quiera estar en medio de los alumnos para colaborar en su proceso de formación. Este factor podría estar relacionado con el primer nudo crítico mencionado: desconexión entre el proceso de formación inicial docente y la situación concreta del centro escolar, del aula, y específicamente de los alumnos a los que va a atender en su trabajo profesional.

#### *11.1.4. Respecto del acompañamiento en el proceso de enseñanza – aprendizaje.*

En esta investigación, en el cuarto objetivo específico se plantea: examinar el modo en que los profesores de enseñanza media organizan el proceso de enseñanza para favorecer el aprendizaje de los alumnos.

Justamente este es uno de los elementos que se desprenden del Informe de la Comisión sobre la Formación Inicial Docente (2005: 42), en el que aparece que una de las consecuencias de esta falta de articulación entre la formación pedagógico – disciplinar se expresa:

[en un] *“insuficiente desarrollo de habilidades pedagógicas y didácticas para enseñar los contenidos del currículum escolar.”*

Dentro de este contexto, los profesores que participaron como informantes en este proceso de investigación, por medio de las respuestas que dieron al cuestionario elaborado, plantean globalmente que los ejes sobre los cuales se estaría articulando la metodología que implementan sería: la diversidad de modalidades de interacción que se producen durante el desarrollo de la clase y, la organización de las clases favoreciendo la participación activa de los alumnos, aspectos que en conjunto alcanzan un 84,8 % de aprobación y esperarían que fuera mucho mayor, respuestas que en conjunto alcanzan el 97,1 % de aprobación.

Ahora bien, los desafíos que emergen de las mismas respuestas son: incorporar como un elemento habitual de trabajo el uso de las TIC y, en esta misma dirección,



ofrecer a los alumnos la posibilidad de adquirir los conocimientos y habilidades para sacar el mayor provecho al uso de las TIC. Este aspecto en conjunto obtuvo un 72,4 % de aprobación con una desviación estándar promedio de 1.043 lo que nos muestra la distancia que existe entre las respuestas de los profesores que participaron en la investigación. Esta desviación estándar, de acuerdo al análisis de varianza unidireccional realizado, es fruto de la diferencia producto de los años de servicio en la profesión docente; en efecto, el resultado de este análisis fue de .030, lo que nos muestra que las respuestas de los profesores difieren significativamente entre sí considerando este factor.

Si analizamos las entrevistas, éstas arrojan muchísima información respecto de la cuestión metodológica, razón por la cual la hemos organizado de la siguiente manera para una mejor comprensión:

- a) Respecto de la planificación.
- b) Respecto de los métodos didácticos.
- c) Respecto de la creación de un ambiente propicio para el aprendizaje.
- d) Respecto de los recursos didácticos.
- e) Respecto de la evaluación.
- f) Respecto de la reflexión del quehacer pedagógico.

*a) Respecto de la planificación.*

En el recuadro N° 58 damos cuenta de los desafíos que han surgido desde las entrevistas realizadas. Específicamente:

- En la primera columna aparece la categoría que le hemos otorgado: 'planificación'.
- En la segunda columna aparecen las dos dimensiones que aparecen directa o indirectamente en las entrevistas: formación para planificar; cómo se planifica; cuándo se planifica; relación entre planificación y trabajo de aula; relación entre planificación y manejo de contenidos; planificación y secuencia de contenidos.
- En la tercera columna aparecen los indicadores que se mencionan frente a cada una de estas dimensiones.
- En la cuarta columna aparecen mencionadas las personas, organizaciones o situaciones a quienes hacen referencia los indicadores respectivos.

Cuadro N° 58

## Percepción de los entrevistados respecto de la planificación

<i>Categoría</i>	<i>Dimensión</i>	<i>Indicadores</i>	<i>Percepción</i>
Planificación	Formación para planificar	La universidad en un momento descuidó la temática de la planificación en el proceso de formación inicial.	En la formación inicial
		Se crítica la planificación rígida, pero no se propone una alternativa.	
	Cómo se planifica	Copian planificación de años anteriores	Situación actual
		Planificación engorrosa... no verificable	
		Asumiendo todos los contenidos, pero solo en el proyecto.	
		Se dividen los cursos y cada profesor prepara solo para uno o dos niveles y luego se comparten	
		Planificación más operacional... claridad en los contenidos, capacidades y destrezas a desarrollar	Deber Ser
	Cuándo se planifica	A fines de año	Cansancio Profesores
	Relación con el trabajo de aula.	Se planifica una cosa y se realiza otra.	Sector municipal y particular subvenc.
		En clase se abordan cosas emergentes no planificadas	
		Relación entre lo planificado y lo realizado 20 %	
		Planificación es sólo una referencia lejana	
	Manejo de contenidos	Se agudiza, si no sabe bien, cómo enseñar que...	Contenidos
		Difícil pensar en la didáctica sin saber que debo hacer de forma didáctica	
	Secuencia de contenidos	Diálogo entre profesores de subsectores afines.	Situación actual
		Referencia planes y programas del MINEDUC	
La que establecen los textos de los alumnos			
Acuciosidad: situación de alumnos, diagnósticos		Deber ser	

Si analizamos la información que nos arrojan las entrevistas podemos concluir que los profesores de manera concreta reconocen serios problemas en este proceso de planificación, los cuales pueden ser agrupados de la siguiente manera:

- Que el proceso de planificación es una tarea – responsabilidad asumida como una cuestión secundaria en el quehacer del centro escolar: no se le dedica el mejor espacio de tiempo; no logra provocar un diálogo entre los profesores que intervienen incluso desde un mismo sector de aprendizaje, porque estos se dividen el trabajo y luego lo entregan a los demás (se asume como una obligación que es necesario cumplir); no es un referente para la práctica de aula.
- Que es un proceso que se complica si se suma al escaso manejo de algunos profesores de aquello que están llamados a enseñar; en otros casos, simplemente se ‘copian’ planificaciones anteriores... ¿por falta de tiempo?

- Que es un proceso traspasado por una concepción técnico – burocrática, entendiendo que el currículum es un plan, distinto de su desarrollo o puesta en práctica, cuestión que es posible afirmar a partir de lo señalado por algunos de los entrevistados: se planifica una cosa y se realiza otra; la planificación es sólo una referencia lejana; se siguen los contenidos del libro de texto de los alumnos.

Releyendo el segundo nudo crítico referido a la formación inicial docente, en este se menciona la falta de manejo de estrategias que le permitan intervenir en el proceso de enseñanza – aprendizaje. Dentro de estas estrategias se menciona que la planificación del currículum permita, al profesor de enseñanza media, implementar proyectos de intervención educativa que le ayude a asumir, entre otras: las exigencias ministeriales, las contextuales, las experiencias que traen consigo los alumnos, como de la forma de trabajo y organización que ha asumir en este proceso el profesor.

Ahora bien, considerando los aportes de los entrevistados sobre este tema específico, podemos concluir que los principales desafíos que emergen para asumir esta tarea son:

- Aceptar que la enseñanza siempre es una actividad intencional, con propósitos definidos, que opera con algunas restricciones en el tiempo y asumiendo constantemente desafíos cada vez más complejos. Por tanto, no se trata simplemente de aplicar secuencial, racional y verticalmente todo lo que está prescrito en los objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios establecidos por el MINEDUC.
- A partir de lo anterior surge fundamentalmente el desafío de pensar, reflexionar respecto de: cuáles son los requerimientos de los alumnos a los que se está atendiendo; cuáles las exigencias ministeriales; cuáles las exigencias del contexto; cuáles los énfasis del liceo en donde se trabaja, para desde ahí comenzar a elaborar una planificación que permita ir pensando y repensando las respuestas que como profesionales – porque es un trabajo que necesariamente deben asumir todos los que intervienen en el proceso formativo de un mismo grupo de alumnos – vamos ofreciendo a estos alumnos, por tanto, una planificación flexible que permita continuos ajustes en el proceso.

En el recuadro N° 59 aparecen los aportes provenientes de los focus group respecto de la temática en cuestión. A diferencia de los aportes anteriores, los estudiantes no hicieron distinciones al respecto, por lo cual en la segunda columna aparece una dimensión, denominada: relación con el trabajo de aula.

*Cuadro N° 59*  
*Percepción de los estudiantes respecto de la planificación*

<i>Categoría</i>	<i>Dimensión</i>	<i>Indicadores</i>	<i>Percepción</i>
Planificación	Relación con el trabajo de aula.	No se planifican las clases	Profesor
		Profesores comunicaban los objetivos al iniciar el año y al final de semestre o año se retomaban.	
		Explicaban las unidades que se abordarían en el año, comunicando lo que se esperaba de los alumnos	
		Se comunicaban... la concreción era muy relativa	
		Es complicado poner en práctica lo planificado	
		Al final cada alumno ve si logra los objetivos o no	Alumno

Si analizamos la información que nos arrojan los focus group podemos concluir que los estudiantes de manera concreta mencionan tres situaciones distintas respecto del proceso de planificación, estas son:

- La primera da cuenta de la ausencia del proceso de planificación.
- La segunda dice relación con una comunicación de las unidades (contenidos) que se abordarían durante el año escolar. Esto denota un énfasis en los contenidos, los cuales no necesariamente han sido pensados y reflexionados a la luz de las exigencias que le plantean a la cuestión educativa.
- La tercera dice relación con la comunicación, de parte de los profesores, de los objetivos que se proponían para el año y al finalizar el semestre se daba un espacio de tiempo para evaluar que había sucedido con los mismos. Sin embargo, los mismos alumnos dan cuenta de lo complicado que resulta alcanzar los objetivos o bien, que el logro o no de los objetivos es una evaluación que es responsabilidad de cada uno de los alumnos individualmente.

*b) Respecto de los métodos didácticos.*

En el recuadro N° 60 damos cuenta de los desafíos que han surgido desde las entrevistas realizadas. Específicamente:

- En la primera columna aparece la categoría que le hemos otorgado: 'métodos didácticos'.
- En la segunda columna aparecen las tres dimensiones que aparecen directa o indirectamente en las entrevistas: activo – participativas, enseñar como se aprendió; selección de estrategias.
- En la tercera columna aparecen los indicadores que se mencionan frente a cada una de estas dimensiones.
- En la cuarta columna aparecen mencionadas las situaciones a quienes hacen referencia los indicadores respectivos.

Cuadro N° 60

Percepción de los entrevistados respecto de los métodos didácticos

<i>Categoría</i>	<i>Dimensión</i>	<i>Indicadores</i>	<i>Percepción</i>
Métodos Didácticos	Activo - participativas	Preparar a los profesores	Trabajo de aula
		Salas con proyectores multimedia	
		A veces se copian las guías en un power y se pasan	
		Se usan los espacios existentes (CRA, laboratorios..)	
	Enseñar como se aprendió	Hay materiales tecnológicos, pero las clases son tradicionales	
		No se desarrolla la autonomía de los alumnos	
		Clase frontal	
		Poco trabajo en equipo	
		Mínimo uso de las TIC	
		Utilizando solo el texto del alumno	
		Alumnos cuestionan el modo de abordar los contenidos	
	Selección de estrategias	Las ciencias son de guías, no de laboratorio	
		El profesor debe escoger las más adecuadas de acuerdo a la situación de los alumnos	
Profesor selecciona las que le resultan más cómodas a él			
		No se piensa en que debe realizar el alumno.	

Una vez analizada la información que nos arrojan las entrevistas podemos concluir que los profesores de manera concreta reconocen que la forma de asumir el proceso de enseñanza – aprendizaje va en una dirección diversa a la que ellos consideran importante, de acuerdo a la información arrojada en los cuestionarios: ofrecer una diversidad de modalidades de interacción en el transcurso de una clase y, la organización de las clases favoreciendo la participación activa de los alumnos. Específicamente, los entrevistados plantean que:

- Las clases siguen siendo tradicionales, es decir, el profesor es el que expone mientras el alumno escucha y toma notas; las clases se desarrollan dentro de la sala de clases, de manera frontal; se sigue un libro que es el texto del alumno.
- Cuando se utilizan los medios tecnológicos simplemente es para reemplazar la pizarra y el plumón: ‘se copian guías en un power point y se pasan’, lo cual confirma lo anterior.

En el recuadro N° 61 aparecen los aportes provenientes de los focus group respecto de la temática en cuestión. A diferencia del recuadro anterior, en la segunda columna de éste aparecen las siguientes dimensiones: tradicional y selección de estrategias.

*Cuadro N° 61*  
*Percepción de los estudiantes respecto de los métodos didácticos*

<i>Categoría</i>	<i>Dimensión</i>	<i>Indicadores</i>	<i>Percepción</i>
Métodos Didácticos	Tradicional	Profesores eran de dictar materia y al final la prueba	Trabajo de aula
		Hacían mapas conceptuales como recordatorios	
		Dictar y dictar materia, eso me aburría	
		El profesor 'a' era dos clases materia, una práctica y prueba, la 'b' pasaba guías para que las estudiáramos, si uno no hacía la guía no aprendía.	
		Teníamos bastantes espacios: laboratorios, parque... pero todo se limitaba a la sala de clases	
	Algunos sólo dictaban y nos pedían tomar apuntes.		
	Selección de estrategias	Profesor de historia hacía una clase muy entretenida porque armaba como un cuento... con la misma clase	
		Hacían trabajos en grupo, talleres y, ofrecía a todos un siete al iniciar el curso, la condición era realizar el cien por ciento de las actividades.	

Si analizamos la información que nos arrojan los focus group podemos concluir que los estudiantes de manera concreta mencionan las mismas situaciones antes indicadas por los entrevistados, estas son:

- Las clases son fundamentalmente tradicionales, es decir, el profesor tiene un rol activo: dictando materia, elaborando, aplicando y corrigiendo pruebas; los alumnos tienen un rol pasivo: toman apuntes, desarrollan guías de ejercicios y talleres, contestan pruebas.
- A partir de lo anterior, los estudiantes sostienen que: teniendo diversos espacios para desarrollar las clases, los profesores se limitan al uso de la sala de clases.

*c) Respecto de la creación de un ambiente propicio para el aprendizaje.*

En el recuadro N° 62 damos cuenta de los desafíos que han surgido desde las entrevistas realizadas. Específicamente:

- En la primera columna aparece la categoría que le hemos otorgado: 'ambiente propicio para el aprendizaje'.
- En la segunda columna aparece solamente una dimensión, que surge directa o indirectamente en las entrevistas: ambiente sereno.
- En la tercera columna aparecen los indicadores que se mencionan frente a esta dimensión.
- En la cuarta columna aparecen mencionadas las situaciones a quienes hacen referencia los indicadores respectivos.

Cuadro N° 62

Percepción de los entrevistados respecto del ambiente para el aprendizaje

<i>Categoría</i>	<i>Dimensión</i>	<i>Indicadores</i>	<i>Percepción</i>
Ambiente para el aprendiz.	Ambiente sereno	Necesario para lograr buenos resultados con los alumnos	Profesores en general
		De lo contrario nadie aprende lo que se enseña	
		Incapacidad de pararse frente a un curso	Profesores nuevos
		Necesitan apoyo externo	
		Manejo autoritario de parte de algunos profesores	Profesores antiguos
		No hay manejo: <i>laisse faire</i>	

Si analizamos la información que nos arrojan las entrevistas podemos concluir que los profesores de manera concreta reconocen algunos desafíos que se presentan a este proceso de crear un ambiente propicio para el aprendizaje, los cuales atañen de manera diversa a los nuevos y a los antiguos profesores, estos desafíos son:

- De parte de los profesores nuevos, en sintonía con el segundo nudo crítico, los entrevistados constatan la dificultad que presentan estos profesores para liderar procesos de enseñanza – aprendizaje con los alumnos. Específicamente, los entrevistados manifiestan que son incapaces de pararse frente a un grupo curso, producto de lo cual necesitan apoyo externo para conseguirlo.
- De parte de los profesores con varios años de ejercicio profesional, los entrevistados comentan que, respecto del tema en cuestión es posible percibir dos actitudes de parte de estos: un manejo autoritario, es decir, que impone y exige una determinada manera de estar durante el transcurso de la clase; por otra parte, profesores que tienen una actitud de ‘dejar hacer’, no complicarse con el proceso de enseñanza – aprendizaje de los alumnos.

En el recuadro N° 63 aparecen los aportes provenientes de los focus group respecto de la temática en cuestión. A diferencia del recuadro anterior, en la segunda columna de éste aparecen las siguientes dimensiones: tradicional y selección de las entrevistas.

Cuadro N° 63

## Percepción de los estudiantes respecto del ambiente para el aprendizaje

<i>Categoría</i>	<i>Dimensión</i>	<i>Indicadores</i>	<i>Percepción</i>
Ambiente para el aprendiz.	Profesores que se ganan el respeto	Éramos más considerados, cuidábamos el ambiente de la clase.	Profesores en general
		Los profesores sabían manejar situaciones conflictivas en la clase.	
		En los ramos donde se salía de la sala de clases era más agradable	
	Profesores que no se ganan el respeto	Juega un rol importante el carácter del profesor... si al profesor le da lo mismo.	
		Aquellos que son desordenados y llegan a la clase preguntando para organizarla.	
		Una profesora no podía hacer clases... anotaba ejercicios en la pizarra... y ya...	
		El profesor se ponía nervioso... le faltaban el respeto... se ponía histérico y comenzaba la clase	

Si analizamos la información que nos arrojan los focus group podemos concluir que los estudiantes reconocen actitudes diversas, dependiendo de las características que el profesor demuestre frente al grupo curso, específicamente ellos plantean que:

- Frente a los profesores que se ganan el respeto, aquellos que están atentos a las necesidades de los alumnos, que los hacen participar en el proceso; los alumnos ayudan a construir y mantener un ambiente propicio para la enseñanza y el aprendizaje.
- Frente a los profesores que no se han ganado el respeto, aquellos que son desordenados o no planifican las clases, aquellos que por carácter les resulta más difícil relacionarse con los alumnos; con estos profesores, los estudiantes reconocen que algunos eran muy poco respetuosos y los profesores prácticamente no podían hacer clases.

d) *Respecto de los recursos didácticos.*

En el recuadro N° 64 damos cuenta de las fortalezas y desafíos que han surgido desde las entrevistas realizadas. Específicamente:

- En la primera columna aparece la categoría que le hemos otorgado: 'recursos didácticos'.
- En la segunda columna aparecen las dos dimensiones que aparecen directa o indirectamente en las entrevistas: disponibilidad de recursos; uso de los recursos disponibles.
- En la tercera columna aparecen los indicadores que se mencionan frente a cada una de estas dimensiones.
- En la cuarta columna aparecen mencionadas las organizaciones o situaciones a quienes hacen referencia los indicadores respectivos.



Cuadro N° 64

Percepción de los entrevistados respecto de los recursos didácticos

<i>Categoría</i>	<i>Dimensión</i>	<i>Indicadores</i>	<i>Percepción</i>	
Recursos didácticos	Disponibilidad de recursos	Pizarra, plumón	Sector municipal	
		No hay laboratorios		
		Salas de clases pequeñas		
		Pocos computadores, mayoría en malas condiciones		
	Uso de los recursos Disponibles	Sala de computación	Sector particular subvenc.	
		Centro de recursos para el aprendizaje		
		Biblioteca		
		Escaso uso de las TIC		Clases Sector particular subvenc.
		Clase tradicional: frontal		
	Menos uso considerando las posibilidades existentes			
	Se utiliza en lugar de la pizarra (power point)			
	Poca capacidad de profesores para ocuparlos			
	Profesores no están familiarizados con estos medios			
No los saben usar				
No usan sistemas que sirven para la educación, llegan hasta el power point				

Si analizamos la información que nos arrojan las entrevistas respecto de este tema, podemos concluir que:

- Existe una situación bastante diversa entre los profesores que se desempeñan en liceos municipales y quienes lo hacen en liceos particulares subvencionados. En efecto, mientras los primeros reconocen que cuentan con mínimos recursos didácticos para contemplar en el diseño y utilizar en la realización de las clases; los segundos, aunque con diferencias, reconocen que cuentan con una variedad de recursos que le permitirían enriquecer el proceso de enseñanza – aprendizaje.
- Para los profesores de liceos particulares subvencionados, en general, en la práctica no ha significado un enriquecimiento del proceso de enseñanza – aprendizaje, porque: los profesores continúan con clases frontales, hacen escaso o nulo uso pedagógico de los recursos con los que cuentan, no tienen la capacidad para utilizarlos.

En el recuadro N° 65 aparecen los aportes provenientes de los focus group respecto de la temática en cuestión. A diferencia del recuadro anterior, en la segunda columna de éste aparecen solamente una dimensión: disponibilidad de recursos.

*Cuadro N° 65*  
*Percepción de los estudiantes respecto de los recursos didácticos*

<i>Categoría</i>	<i>Dimensión</i>	<i>Indicadores</i>	<i>Percepción</i>
Recursos didácticos	Disponibilidad de recursos	Había un televisor por sala, había una sala de video y conferencias y la ocupábamos para hacer lectura.	Desarrollo de clases Sector municipal
		A veces íbamos al parque de las esculturas.	
		Nos hacían construir nuestros instrumentos (música) y poner música a poemas	
		No había recursos didácticos.	
		Teníamos muchos recursos tecnológicos y nos exigían también a nosotros trabajar en ellos	Desarrollo de clases Sector particular subvenc.
		Existían recursos, pero no daban a vasto para el número de cursos y alumnos del liceo III	
		Pizarra y plumón, el proyector había que pedirlo con muchísimo tiempo de anticipación	
		Había recursos pero había demasiadas restricciones al momento de querer hacer uso de ellos.	
		Había laboratorios y sala de inglés, pero se usaban solo hasta segundo medio.	
		Había materiales, pero generalmente estaban en reparaciones.	

Si analizamos la información que nos arrojan los focus group podemos concluir que existe una situación y actitud diversa dependiendo del tipo de dependencia del liceo que se trate. En efecto:

- En los liceos municipales, de acuerdo a la información de los estudiantes, se percibe una situación diversa en cuanto a los recursos: mientras los primeros cuentan con unos recursos mínimos, los que además eran multifuncionales; el segundo señala que el liceo no contaba con recursos didácticos. Sin embargo, lo que llama la atención en este punto es la dispar actitud de los profesores para asumir esta situación, mientras los primeros utilizaban su ingenio y creatividad para sacar el mejor provecho a lo mínimo que tenían; en el segundo, simplemente asumían la no existencia de estos recursos y continuaban con sus clases tradicionales y frontales.
- En los liceos particulares subvencionados existe coincidencia con lo expuesto por los profesores entrevistados, en general que contaban con recursos – en algunos casos insuficientes de acuerdo al número de alumnos – situación por la cual prevalecían las clases expositivas y haciendo uso de los recursos tradicionales: pizarra y plumón. Sólo en un caso, un estudiante pone el énfasis en la existencia y utilización de los recursos, tanto de parte de los profesores como de los alumnos, pero manteniendo la estructura tradicional de la clase.

e) *Respecto de la evaluación.*

En el recuadro N° 66 damos cuenta de los desafíos que han surgido desde las entrevistas realizadas. Específicamente:

- En la primera columna aparece la categoría que le hemos otorgado: 'evaluación'.
- En la segunda columna aparecen las cinco dimensiones que surgen directa o indirectamente en las entrevistas: formación para la evaluación; de procesos; de productos; cuestión administrativa; medio de premio o castigo.
- En la tercera columna aparecen los indicadores que se mencionan frente a cada una de estas dimensiones.
- En la cuarta columna aparecen mencionadas las situaciones a quienes hacen referencia los indicadores respectivos.

*Cuadro N° 66  
Percepción de los entrevistados respecto de la evaluación*

<i>Categoría</i>	<i>Dimensión</i>	<i>Indicadores</i>	<i>Percepción</i>
Evaluación	Formación para la evaluación	Débil formación en evaluación en todos sus aspectos: formulación de preguntas, interpretación de datos...	Formación inicial
		Existe la tradición de calificar.	Profesores en ejercicio
		No se retroalimenta con los resultados.	
		Poca vinculación con los aprendizajes esperados.	
	De procesos	Cada clase es una evaluación porque va entregando información.	Clases
		Esta presente en todas las partes del proceso	
	De productos	Pasar contenidos y hacer pruebas de más rigor	
		Cuestionable la aplicación de pruebas con alternativas	
		Aplicación de pruebas de nivel estandarizada	
		Pruebas de nivel confeccionadas externamente	
		En función de obtener resultados	
	Cuestión administrat.	Se realiza un diagnóstico y luego se aplica el programa tal como viene	
		Se replica un sistema que se conoció como alumno	
		La nota por la nota, para cumplir con una obligación	
		Trata de responder a exigencias que plantea la PSU	
	Medio de premio o castigo	El profesor se molesta y fija enseguida una prueba	
		Algunos califican mal porque se llega tarde a clases, porque no realizan las tareas...	
		Hay profesores que regalan notas en el departamento	

Si analizamos la información que nos arrojan las entrevistas respecto de este tema, podemos concluir que existe una concepción bastante restringida de evaluación,

por cuanto se la concibe, en unos casos como 'medición', en otros como 'control' y en una tercera acepción como la síntesis de ambas. A partir de esto podemos señalar que:

- Los profesores, en general, saben lo que es la evaluación, cuál es su objetivo, los tipos de evaluación... Sin embargo, lo que ellos realizan sigue por un carril diverso.
- Varios entrevistados aludieron en reiteradas ocasiones a sus procesos de evaluación, caracterizados por las pruebas de nivel, que se realizan en un momento determinado del semestre y para la cual se prepara especialmente a los alumnos; otros se refirieron al desafío de pedir a una institución externa la elaboración de las pruebas... porque de esta manera los resultados serían más objetivos. Lo anterior es consecuencia del sistema de mediciones externas utilizadas en Chile para calibrar el avance del sistema educacional chileno en comparación con evaluaciones anteriores en el mismo país y otras evaluaciones internacionales.
- Otros sostienen que se califica a los alumnos para cumplir con requerimientos del centro escolar y, a su vez como un medio para mantener presionados a los alumnos para que respondan a determinadas normas que el profesor ha fijado para su clase: puntualidad, responsabilidad...

En el recuadro N° 67 aparecen los aportes provenientes de los focus group respecto de la temática en cuestión. A diferencia del recuadro anterior, en la segunda columna aparecen dos dimensiones: 'de proceso' y, 'de productos'

*Cuadro N° 67*  
*Percepción de los estudiantes respecto de la evaluación*

<i>Categoría</i>	<i>Dimensión</i>	<i>Indicadores</i>	<i>Percepción</i>
Evaluac.	De proceso	Al profesor le interesa que aprendieras... te revisaba un trabajo, te lo devolvía para que lo corrigieras...	Clases
		La nota tiene que ser acorde con el esfuerzo y el conocimiento que tienes	
	De productos	En las pruebas de libros hacían aplicar lo que habíamos leído	Clases
		Las pruebas de ciencias buscan que repitas lo que estudiaste... después se te olvida.	
		Eran guías y pruebas	

Si analizamos la información que nos arrojan los focus group podemos concluir que los estudiantes dan cuenta de dos maneras diversas de abordar el proceso de evaluación. En efecto:

- Los primeros reconocen a un profesor que se preocupaba de ir acompañando el proceso de aprendizaje de sus alumnos, de hecho el estudiante afirma: te revisaba el trabajo, te devolvía, te lo volvía a revisar pidiendo que se corrigieran

los errores o vacíos... a la vez, señalan que la nota debe ser acorde a este esfuerzo y conocimientos que se van adquiriendo y del cual se va dando cuenta.

- Los segundos dan cuenta de un tipo de evaluación entendida de manera restrictiva: medición y con niveles de exigencia bastante dispares.

f) *Respecto de la reflexión del quehacer pedagógico.*

En el recuadro N° 68 damos cuenta de los desafíos que han surgido desde las entrevistas realizadas. Específicamente:

- En la primera columna aparece la categoría que le hemos otorgado: 'reflexión del quehacer pedagógico'.
- En la segunda columna aparecen las dos dimensiones que aparecen directa o indirectamente en las entrevistas: 'espacios existentes'; y, 'crear nuevos espacios'.
- En la tercera columna aparecen los indicadores que se mencionan frente a cada una de estas dimensiones.
- En la cuarta columna aparecen mencionadas las personas a quienes hacen referencia los indicadores respectivos.

Cuadro N° 68

*Percepción de los entrevistados respecto de la reflexión del quehacer pedagógico*

<i>Categoría</i>	<i>Dimensión</i>	<i>Indicadores</i>	<i>Percepción</i>
Reflexión quehacer pedagóg.	Espacios existentes	Escasos momentos de encuentro lo que impide una reflexión colegiada.	Profesores
		Viene todo demasiado pautado.	
		Las cosas emergentes son las que van determinando lo que se hace en esos tiempos.	
		Demasiados requerimientos burocráticos restan tiempo al diálogo pedagógico	
		Se ocupan en organizar las actividades del mes	
	Crear nuevos espacios	Generar mayor reflexión pedagógica.	
		Generar un vocabulario profesional	
		Falta capacidad de generar encuentros entre profesores	
		Experiencia encuentro reflexión profesores de asignatura con los profesores jefes... muy positiva	

Si analizamos la información que nos arrojan las entrevistas respecto de este tema, podemos concluir que existe una visión bastante crítica de la manera en que se están gestionando estos espacios de reunión y encuentro entre profesores. A partir de esto podemos señalar que:

- Los entrevistados reconocen que existen momentos destinados, por los centros escolares, para la realización de reunión de profesores. Sin embargo, el tema es: cómo se utilizan esos tiempos; en general, los tiempos se van gastando en: organizar actividades, en resolver problemas emergentes, o en responder a

pautas que vienen dadas por las personas que coordinan la cuestión pedagógica. Por tanto, tiempo para la reflexión prácticamente no existe.

- Los entrevistados, a su vez, demandan de parte de los profesores la capacidad de generar espacios entre docentes para generar reflexión pedagógica, cuestión que es posible dado algunas experiencias que, aunque aisladas, demuestran el buen nivel de diálogo y reflexión alcanzados en los mismos.

En el recuadro N° 69 aparecen los aportes provenientes de los focus group respecto de la temática en cuestión. A diferencia del recuadro anterior, en la segunda columna aparece sólo una dimensión: ‘con los alumnos’

*Cuadro N° 69*  
*Percepción de los estudiantes respecto de la reflexión del quehacer pedagógico*

<i>Categoría</i>	<i>Dimensión</i>	<i>Indicadores</i>	<i>Percepción</i>
Reflexión quehacer pedagóg.	Con los alumnos	Dejaban espacios para la reflexión.	Clases.
		Los profesores al finalizar las clases preguntaban: cómo les ha ido; qué han hecho en otras asignaturas...	

Si analizamos la información que nos arrojan los focus group podemos concluir que los estudiantes dan cuenta de una cuestión que debiera caracterizar a la profesión docente y, que en este contexto si se hace extensiva a los alumnos, beneficiaría a ambos. En efecto:

- En el proceso de enseñanza – aprendizaje hay dos sujetos que entran en una relación mutua: profesor y alumno, en la que ambos son insustituibles por cuanto es un proceso que requiere de una retroalimentación permanente. Ahora bien, precisamente en este caso, el estudiante da cuenta de una manera que había introducido los profesores para evaluar tanto la situación en la que se encontraban los alumnos – ambiente de aprendizaje – como el progreso de éstos y los ajustes que a partir de esta información se podrían estar requiriendo en la planificación del trabajo en el aula.
- Lo segundo importante de destacar es que el estudiante señala: dejaban espacios para reflexionar, espacios que son los que reclaman los profesores entrevistados en esta investigación.

#### *11.1.5. Respecto del trabajo en equipo de los profesores.*

En esta investigación, el cuarto objetivo plantea: examinar el modo en que los profesores de enseñanza media organizan el proceso de enseñanza para favorecer el aprendizaje de los alumnos.

Pozuelos (2008: 130) sostiene, respecto de este punto:

*“en la actualidad es difícil mantener una propuesta educativa desde la perspectiva de un docente individual. La práctica escolar más extendida recae, casi forzosamente, en un colectivo docente que tiene como responsabilidad atender la educación de un grupo de escolares concretos y por ello dejan de ser agentes aislados y encerrados en sus especialidades para transformarse en un verdadero equipo de trabajo coordinado bajo un esquema común en el que se rompe el aislamiento y se abren las puertas.”*

Dentro de este contexto, los profesores que participaron como informantes en este proceso de investigación, frente a las dimensiones relativas a esta cuestión, es decir: disposición para comprender y trabajar junto a otros; y, opción por un proceso orientado hacia el aprendizaje de los alumnos; se manifiestan otorgando un promedio global de 3.75 de aceptación, correspondiente a un 75 % de los profesores participantes en esta investigación, con una desviación estándar de .68. A su vez, manifiestan que esperarían que a futuro fuera mucho mayor, en efecto en ese apartado otorgan una puntuación promedio de 4.81 correspondiente a un 96,2 % de aprobación, con una desviación estándar de .28

Para presentar el aporte que surge desde las entrevistas respecto de este punto, nos ha parecido oportuno agregar un segundo punto, por lo cual lo abordaremos de la manera que sigue:

- a) Trabajo en equipo.
- b) Vinculación con el medio.

*a) Respecto del trabajo en equipo.*

En el recuadro N° 70 damos cuenta de los desafíos que han surgido desde las entrevistas realizadas frente a esta categoría. Específicamente:

- En la primera columna aparece la categoría: ‘trabajo en equipo’.
- En la segunda columna aparecen las cinco dimensiones que aparecen directa o indirectamente en las entrevistas: ‘formación para el trabajo en equipo’; ‘entre profesores’ y ‘con otros profesionales’; ‘con los alumnos’; ‘con los padres...’.
- En la tercera columna aparecen los indicadores que se mencionan frente a cada dimensión.
- En la cuarta columna aparecen mencionadas las personas a quienes hacen referencia los indicadores respectivos.

Cuadro N° 70

## Percepción de los entrevistados respecto del trabajo en equipo

<i>Categoría</i>	<i>Dimensión</i>	<i>Indicadores</i>	<i>Percepción</i>
Trabajo en equipo	Formación y trabajo en equipo	Formación centrada en el alumno y escasa en cuanto a las estrategias que se entregan para trabajar con otros profesionales, con padres de los alumnos...	Formación inicial
	Entre profesores	Se funciona como parcela	Profesores
		Existen áreas donde cuesta intervenir	
		Recelosos de compartir lo que van realizando	
		Miedo a la crítica	
		Miedo a mostrar sus verdaderos conocimientos	
		Para coordinar los contenidos a enseñar en los subsectores relacionados.	
	Con otros profesionales	Trabajo de departamento, para cumplir con requerimientos del liceo	Profesores
		Para diagnosticar y derivar a alumnos con dificultades de aprendizaje	
	Con los alumnos	Para atender a alumnos con dificultades de aprendizaje.	Profesores
		Cercanía mutuamente respetuosa	
	Con los padres de los alumnos	Ganando autoridad en medio de ellos: manejo de la disciplina que enseña...	Profesores
		Exigen más protagonismo en reuniones	
		Requieren mayor información	
		No siempre se le dan los espacios	
No se acepta que se metan en lo pedagógico			
	Sólo el profesor jefe tiene espacios de encuentro con ellos: reuniones, entrevistas...	Padres	

Si analizamos la información que nos arrojan las entrevistas respecto de este tema, podemos concluir que existe una visión bastante crítica de la manera en que se está produciendo este supuesto 'trabajo en equipo'. En efecto, a partir de esto podemos señalar que:

- Los entrevistados dan cuenta de una manera bastante funcional en las relaciones laborales entre profesores, por cuanto, si se perciben necesidades compartidas a propósito de 'contenidos' a desarrollar en un grupo curso, los profesores implicados se ponen de acuerdo y cada uno continua su trabajo individualmente; los trabajos de departamento, en general, aparecen bastante pautados y terminan siendo un 'trámite' para responder a cuestiones administrativas que vienen desde la unidad técnica o coordinación pedagógica del liceo.

Algunos entrevistados reconocen, en esta resistencia al trabajo en equipo, una cierta inseguridad de parte de los profesores; inseguridad provocada por miedos a la crítica que podrían realizar los demás docentes hacia uno de ellos debido a:



vacíos – lagunas en los ‘contenidos’ a enseñar o en las ‘formas’ de abordar determinadas temáticas o problemáticas a nivel de cursos.

- Aunque no sin dificultades, los entrevistados constatan que los profesores han comenzado a tener un diálogo un poco más fluido con otros profesionales que están interviniendo en el ámbito de la educación y particularmente en los centros educativos, específicamente: psicólogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos. A estos en un primer momento se les consideraba ‘intrusos’ en el proceso de enseñanza – aprendizaje, actualmente están aprendiendo a considerarlos como colaboradores en esta tarea de educar a preadolescentes y jóvenes.
- Respecto a la relación con los alumnos, es un trabajo un poco más complejo para algunos profesores, como lo hemos abordado en el punto relativo a la creación de un ambiente propicio para la enseñanza. Baste decir que los entrevistados plantean que debe ser una relación mutuamente respetuosa y, con el desafío para los profesores de transformarse – ser reconocidos como una autoridad por los alumnos.
- Los entrevistados señalan que los únicos profesores que cuentan con tiempo destinado al encuentro y diálogo con los padres de los alumnos son los profesores jefes, quien hace de intermediario entre el centro escolar y los padres. También constatan que los padres están pidiendo más protagonismo, exigen más información, espacios que los profesores no siempre están dispuestos a entregar.

En el recuadro N° 71 aparecen los aportes provenientes de los focus group respecto de la temática en cuestión. A diferencia del recuadro anterior, en la segunda columna aparecen tres dimensiones: ‘entre profesores’; ‘con los alumnos’; y, ‘actitud de los profesores en el trabajo con los alumnos’.

Cuadro N° 71

## Percepción de los estudiantes respecto del trabajo en equipo

<i>Categoría</i>	<i>Dimensión</i>	<i>Indicadores</i>	<i>Percepción</i>
Trabajo en equipo	Entre profesores	Se daba porque se relacionaban las asignaturas a fines.	Profesores
		Se daba entre las asignaturas comunes y electivos.	
		Se daba pero no sé si es porque se hablan o qué...	
	Con los alumnos	Reconocen que el profesor tiene buen dinamismo en la clase, domina el tema que enseña	
		En una oportunidad hice una crítica al método que usaba una profesora... ella no lo aceptó.	
	Actitud de profesores en el trabajo con los alumnos	Preocupados de generar aprendizajes en los alumnos	
		Que tengan buena disposición	
		Buscan la forma de motivar a los alumnos... sin ser rígidos	
		Profesores dispuestos a ayudar a los alumnos, aún sin ser profesores de la asignatura.	
		Si llega un profesor desmotivado a la clase, uno se bajonea.	
Profesores que dejan hacer, no se toman en serio su trabajo			
Profesores con vocación, pero viejos y cansados, ya no motivan a los alumnos.			

Si analizamos la información que nos arrojan los focus group podemos concluir que los estudiantes reconocen:

- Que se establecen relaciones entre las propuestas de profesores que imparten materias de un mismo sector de aprendizaje. Una cuestión que los alumnos se preguntan es si esta es una cuestión fortuita o realmente los profesores planifican juntos la intervención. Por tanto, constatan suponiendo un trabajo en equipo.
- En relación a la relación que se establece entre profesores y alumnos las opiniones son dispares, por una parte hay quienes reconocen dinamismo en la clase, dominio de lo que se enseña; por otra parte, también existen aquellos que constatan que a los profesores les cuesta aceptar alguna crítica de parte de los alumnos, en ese sentido se muestran más bien cerrados.
- En la tercera dimensión se aborda la actitud de los profesores en el trabajo con los alumnos, al respecto, los estudiantes señalan algunas de estas actitudes que ellos valoran y/o critican en sus profesores. Específicamente, ellos reconocen a los profesores que se preocupan del aprendizaje de sus alumnos (dispuestos a ayudar, motivar...); critican a aquellos que llegan desmotivados a clase, tanto como a aquellos que simplemente dejan hacer a los alumnos; por último, están

aquellos que reconocen la trayectoria de los profesores, pero a su vez son concientes que estos están viejos y cansados y ya no motivan a sus alumnos.

*b) Vinculación con el medio.*

En el recuadro N° 72 damos cuenta de los desafíos que han surgido desde las entrevistas realizadas frente a esta categoría. Específicamente:

- En la primera columna aparece la categoría que le hemos otorgado: 'vinculación con el medio'.
- En la segunda columna aparecen dos dimensiones que aparecen directa o indirectamente en las entrevistas: '[para realizar una] propuesta contextualizada' y '[para] establecer redes de apoyo'.
- En la tercera columna aparecen los indicadores que se mencionan frente a cada dimensión.
- En la cuarta columna aparecen mencionadas las personas a quienes hacen referencia los indicadores respectivos.

*Cuadro N° 72  
Percepción de los entrevistados respecto de la vinculación con el medio*

<i>Categoría</i>	<i>Dimensión</i>	<i>Indicadores</i>	<i>Percepción</i>
Vinculación con el medio	Propuesta contextualizada	Establecer una relación entre la realidad del alumno y lo que se enseña	Profesores
		Se va por carriles distintos (se enseña una cosa, los alumnos requieren otras)	
		No se ayuda al desarrollo de las capacidades de los alumnos	
		Faltan herramientas a los profesores para producir la síntesis.	
		Poca relación entre la escuela y los centros de educación superior, sectores de la producción...	
		Escuela muy cerrada en sí misma	
	Establecer redes de apoyo	Por medio de profesionales adjuntos (asistente social, psicólogo, psicopedagogos...)	Profesores
		Fundación Chile ofrece servicios	
		Con otros liceos	
		Desafío: redes con universidades para ofrecer espacios de experimentación pedagógica	

Si analizamos la información que nos arrojan las entrevistas respecto de este tema, podemos concluir que existe una visión crítica respecto de la manera de vincular al liceo con el contexto. En efecto, a partir de esto podemos señalar que:

- Los entrevistados constatan que a los profesores les faltan herramientas, estrategias para poder lograr una propuesta educativa vinculada a las necesidades del alumno y que considere las exigencias del contexto. A su vez, reconocen que la propuesta que se realiza actualmente en el liceo generalmente

no considera las características ni el contexto desde donde provienen los alumnos.

- Unido a lo anterior, se reconoce que el centro escolar y el docente están encerrados en sí mismos, por lo cual le cuesta colaborar para que el alumno desarrolle al máximo las cualidades, las potenciales que posee y que no pocas veces el mismo liceo desconoce.
- Respecto de las redes de apoyo, las relaciones que se establecen son bastante puntuales, es decir, generalmente las instituciones ofrecen, el liceo receptiona – aceptando o no – una vez terminado lo ofrecido se acaba la relación.

Por tanto, a partir de lo anterior surge un desafío para los centros escolares: abrir las puertas para establecer relaciones de colaboración mutua y en lo posible permanentes, en donde los beneficiados sean tanto profesores, alumnos, padres de estos y, las instituciones y personas que ahí laboral, sobre todo de parte de los centros de formación superior.

Mirado desde la Universidad, el proceso de vinculación con el medio arroja los desafíos que hemos recogido en el recuadro N° 73. Específicamente:

- En la primera columna aparece la categoría que le hemos otorgado: ‘vinculación con el medio’.
- En la segunda columna aparecen dos dimensiones que aparecen directa o indirectamente en las entrevistas: ‘relación universidad – liceos’.
- En la tercera columna aparecen los indicadores que se mencionan frente a cada dimensión.
- En la cuarta columna aparecen mencionadas las personas a quienes hacen referencia los indicadores respectivos.

*Cuadro N° 73*

*Percepción de los estudiantes respecto de la vinculación con el medio*

<i><b>Categoría</b></i>	<i><b>Dimensión</b></i>	<i><b>Indicadores</b></i>	<i><b>Percepción</b></i>
Vinculación con el medio	Relación Universidad – Liceos.	Vinculación mínima.	Formadores de futuros profesores
		Profesores de aula que realicen clases en la universidad y viceversa es excepción.	
		Debiera haber una mayor retroalimentación.	
		Existe un cierto ‘desprecio’ de las universidades por los liceos.	
		Se debe intencionar un acercamiento a la realidad para entender las necesidades del sistema.	
Debiera existir una asociación real entre el sistema escolar y el sistema de formación universitaria.			

Releyendo la información que nos arrojan las entrevistas que aluden a este tema, podemos concluir que existe una visión crítica respecto de la manera en que la universidad se está vinculando con los liceos. En efecto, a partir de esto podemos señalar que:

- Los entrevistados constatan que la vinculación es mínima, cuestión que grafican planteando lo difícil que resulta encontrar a un profesor de un liceo haciendo clases en la universidad y viceversa. Esta colaboración permitiría a la universidad aprovechar los aportes que estos profesores pueden realizar a los futuros profesores: acercar los planteamientos teóricos a la práctica, a la realidad del liceo.
- Una de las dificultades que se percibe para acercar el mundo del liceo a la universidad es un cierto ‘desprecio’ que desde la universidad existiría por el mundo escolar. Cuestión que aunque puede resultar paradójico es percibido por quien ha trabajado en la elaboración e implementación de políticas educativas y, actualmente dirige una fundación que posee liceos ubicados en sectores vulnerables de Santiago.
- Asumir este desafío significa disponerse a aportar a los liceos y dejar que estos aporten al proceso de formación inicial de los futuros docentes... cuestión que agradecerán quienes están en formación en el liceo y quienes se preparan para acompañarlos en este proceso.

#### 11.1.6. Respecto de formación continua e innovación.

En el sexto objetivo se plantea: analizar los procesos de formación continua – personal y colectiva – que se encuentran desarrollando los profesores de enseñanza media en sus liceos.

Martinet et al (2004: 17) hace cinco años atrás postulaban:

*“los individuos formados con miras a una ocupación dada, a su egreso no están capacitados sin más para el desempeño de la práctica. En el transcurso de los años, continúan adquiriendo experiencia al igual que en la educación continuada... Por lo tanto, la profesionalización es un proceso de aprendizaje dinámico y continuado. Este aprendizaje nunca se dará por terminado, habida cuenta de la complejidad de situaciones y de contextos cambiantes que determinan la actuación profesional.”*

Considerando lo imprescindible que resulta asumir un proceso de formación continua, los profesores que participaron como informantes en este proceso de investigación, frente a las preguntas relativas a esta cuestión, es decir: reconoce sus logros y desafíos en el ejercicio de la profesión; y, promueve la creación de una comunidad de aprendizaje (entre colegas) aprovechando las oportunidades que ofrecen las TIC; en conjunto, otorgan un promedio de 3.69 que corresponde a un 73,8 % de aprobación, con una desviación estándar promedio de 1.060, lo que manifiesta la

dispersión de las respuestas. Sin embargo, cuando manifiestan su percepción de futuro de los mismos aspectos, le otorgan un promedio de 4.73 correspondiente a un 94,6 % de aprobación, con una desviación estándar de .538

En el recuadro N° 74 damos cuenta de los desafíos que han surgido desde las entrevistas realizadas. Específicamente:

- En la primera columna aparece la categoría que le hemos otorgado: 'formación continua e innovación'.
- En la segunda columna aparecen las dos dimensiones que aparecen directa o indirectamente en las entrevistas: 'formación continua'; 'innovación'.
- En la tercera columna aparecen los indicadores que se mencionan frente a cada una de estas dimensiones.
- En la cuarta columna aparecen mencionadas las personas, organizaciones o situaciones a quienes hacen referencia los indicadores respectivos.

Cuadro N° 74

Percepción de los entrevistados respecto de la formación continua

<i>Categoría</i>	<i>Dimensión</i>	<i>Indicadores</i>	<i>Percepción</i>
Formac. continua e innovac	Formación continua	Contextualizada en los lugares de trabajo.	Profesores
		Debiera conectar con los conocimientos previos.	
		Enfatizar el trabajo en departamentos de asignaturas.	
		Comenzar a preparar a los profesores en el uso de las TIC	Liceo
		Capacitación para trabajar con alumnos con dificultades de aprendizaje	Profesores
		Depende del interés de los profesores de acoger las ofertas que realiza el MINEDUC – CPEIP	
		No participan en cursos ofrecidos porque se les acortan las vacaciones	
		Los profesores no asumen con gusto la formación ofrecida por el municipio	Profesores sector municipal
		Ligada a incentivos económicos: incentivo perverso porque exige solo asistencia... no asegura una mejora en la propuesta educativa.	
	Innovación en la práctica educativa	Es más cómodo seguir haciendo más de lo mismo.	Profesores
		No necesariamente una capacitación se traduce en aplicar lo aprendido en la sala de clases.	
		A veces gana la repetición de contenidos.	
		Resistencia al cambio debido a la formación restringida del profesor.	
		La formación sirve porque permite revisar la planificación del trabajo con los alumnos	
		Los que realizan un proceso de manera personal se percibe el impacto en el trabajo en el aula... se reencantan con su disciplina, con el tema del aprendizaje	
		Los alumnos perciben a los profesores que se van quedando obsoletos	Alumnos
		Es necesario incrementar la supervisión y el control del trabajo en el aula	Equipo de gestión del liceo.
		Observar las clases sobre todo en los subsectores instrumentales	
Observar clases y retroalimentar posteriormente a los profesores			

Analizando la información que nos arrojan las entrevistas respecto de este tema, podemos concluir que:

- Se reconoce que la formación continua debiera ser contextualizada, es decir, asociada a las necesidades reales del profesor en su lugar de trabajo: el aula, el liceo.
- En el sector municipal se da una relación bastante compleja entre los procesos de formación continua y los incentivos económicos. En efecto, en el sector municipal los incentivos económicos dependen solamente de la participación de los profesores en cursos reconocidos (número de horas) por el Ministerio de Educación (CPEIP). Ahora bien, siendo la formación continua una condición – requisito imprescindible en el ejercicio de toda profesión, en el ejercicio de la profesión docente resulta clave por cuanto implica actualizar las competencias necesarias para enfrentar los nuevos desafíos de la realidad en la que los docentes están llamados a intervenir.
- En el sector particular subvencionado, sucede algo similar: existen las ofertas de cursos de formación continua, sin embargo, los profesores no se inscriben porque esto podría significar ‘perder’ unos días de vacaciones. Una cuestión que parece importante destacar son las propuestas de formación que van surgiendo en el seno de los mismos liceos, por cuanto, permiten ir asumiendo desafíos que ellos perciben como necesarios para sus profesores y el centro escolar, es lo que se muestra en la cuarta columna con el nombre de liceo.
- Respecto de la innovación, casi la totalidad de profesores entrevistados concuerdan que gana la repetición, en otras palabras pocos profesores están dispuestos a cambiar su forma de acción si hasta el momento le ha dado resultado. Una actitud distinta, de acuerdo a la información de los entrevistados, es la que asumen los profesores que personalmente optan por una especialización, porque aquí es perceptible un reencantamiento con la profesión docente, con la disciplina... y eso directa o indirectamente contagia y anima a los alumnos.
- Por último, hay profesores que manifiestan la necesidad de implementar procesos más exhaustivos de supervisión en aula, teniendo como objetivo el servir de retroalimentación de su quehacer a los profesores supervisados. Aunque reconocen que actualmente se realizan supervisiones en aula, son conscientes que el método es poco riguroso e inadecuado, por cuanto se visita una o dos veces en el año a un profesor, las clases a supervisar son avisadas con mucha antelación, la pauta de cotejo es bastante discutible, no siempre hay un diálogo producto de la misma supervisión..., por tanto, el mismo proceso va perdiendo rigurosidad.



#### 11.1.7. Otras conclusiones.

En el proceso de elaboración del proyecto de investigación estimamos oportuno integrar algunos elementos que dicen relación con el tema de la ética y responsabilidad en el ejercicio de la profesión docente, sin embargo, al no estar contemplado directamente en los objetivos de la investigación, nos parece que este es el lugar adecuado para dar cuenta de ellos. Ahora bien, en el cuestionario se abordan estas cuestiones en la cuarta categoría, es decir, la relativa a la competencia personal.

Específicamente, los ítems que dicen relación con estos aspectos son los que van desde el número uno al doce, por tanto, se excluyen los dos últimos ítems, por cuanto, han sido abordados en el punto anterior.

Frente a las preguntas relativas a esta cuestión, de manera global los entrevistados le otorgan un promedio de 3.65 que corresponde a un 73 % de aprobación, con una desviación estándar promedio de .755, lo que manifiesta una dispersión considerable de las respuestas. Sin embargo, cuando manifiestan su percepción de futuro de los mismos aspectos, le otorgan un promedio de 4.63 correspondiente a un 92.6 % de aprobación, con una desviación estándar de .429

Para recoger los aportes que emergen desde las entrevistas y focus group respecto de estas temáticas, dividiremos la presentación en los dos puntos que siguen: la responsabilidad en el ejercicio profesional de la docencia, el acompañamiento en el proceso de aprendizaje de los alumnos.

##### a) *La responsabilidad en el ejercicio profesional de la docencia.*

En el recuadro N° 75 damos cuenta de los desafíos que han surgido desde las entrevistas realizadas. Específicamente:

- En la primera columna aparece la categoría que le hemos otorgado: 'responsabilidad profesional'.
- En la segunda columna aparecen las dos dimensiones que aparecen directa o indirectamente en las entrevistas: 'expectativas de los alumnos'; 'aprendizaje de los alumnos'; 'trabajo para un alumno promedio'
- En la tercera columna aparecen los indicadores que se mencionan frente a cada una de estas dimensiones.
- En la cuarta columna aparecen mencionadas las personas, organizaciones o situaciones a quienes hacen referencia los indicadores respectivos.

Cuadro N° 75

## Percepción de los entrevistados respecto de la responsabilidad profesional

<i>Categoría</i>	<i>Dimensión</i>	<i>Indicadores</i>	<i>Percepción</i>
Responsabilidad profesional	Expectativ. de los alumnos	Baja percepción de las posibilidades de los alumnos	Profesores
		Cuando se tienen altas expectativas del alumno, él mismo se va demostrando que es capaz	
		Bajo rendimiento confirma las expectativas del profesor	
		Tensión con los padres por las expectativas que ellos tienen y el rendimiento de sus hijos PSU	
	Aprendizaje de los alumnos	Si el alumno no aprende es responsabilidad del profesor, al menos la media.	
		La responsabilidad última que el alumno aprenda es del profesor	
		Tendencia a protegerse ante los bajos resultados	
		Cuando el alumno tiene logros se asume la responsabilidad	
		Los no logros se traspasan normalmente a los alumnos	
	Trabajo para un alumno promedio	Se enseña a un grupo heterogéneo homogeneizándolo	
		No se toma en cuenta la individualidad	
		Se trabaja para los alumnos que se ubican en la primera parte de la sala de clases	
		No hay mayor preocupación por los que se van quedando atrás en el proceso de aprendizaje	

Analizando la información que nos arrojan las entrevistas respecto de este tema, podemos concluir que:

- Los profesores reconocen que la responsabilidad de lo que ocurre durante el proceso de enseñanza – aprendizaje es del profesor. Sin embargo, cuando los resultados de ese proceso no son los esperados, se asume que los profesores tienden a defenderse deslindando responsabilidades en los demás agentes que intervienen en el proceso educativo, es decir, a los alumnos, a los padres de sus alumnos e incluso al sistema educacional.
- Normalmente los profesores se forman expectativas de cada uno de sus alumnos, las que normalmente se tienden a cumplir. Esta cuestión tensiona la relación entre profesor – alumnos – padres, por cuanto se reconoce que se podría estar produciendo el ‘efecto pigmalión’ en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

- Por último, se asume que en la práctica de aula lo común es que se homogeneice a los alumnos, enseñando a un grupo medio, sufriendo las consecuencias sobre todo aquellos alumnos que más dificultades encuentran en el proceso de aprendizaje.

En el recuadro N° 76 aparecen los aportes provenientes de los focus group respecto de la temática en cuestión. A diferencia del recuadro anterior, en la segunda columna aparecen dos dimensiones: 'en clases'; 'trabajo para un alumno promedio'.

*Cuadro N° 76*  
*Percepción de los estudiantes respecto de la responsabilidad profesional*

<i>Categoría</i>	<i>Dimensión</i>	<i>Indicadores</i>	<i>Percepción</i>
Responsabilidad profesional	En clases	Que sean profesores justos	Profesores
		Que asuman responsabilidad en algunas fallas	
	Trabajo para un alumno promedio	Que los profesores desarrollen las capacidades de todos los alumnos	Profesores
		La profesora se preocupaba de aquellos alumnos que sabían más	

Si analizamos la información que nos arrojan los focus group, éstas vienen a corroborar lo planteado por los profesores entrevistados, es decir, los estudiantes esperan que los profesores:

- En el ejercicio de su profesión sean justos, que se preocupen de ayudar a desarrollar las capacidades de todos los alumnos y, que asuman su responsabilidad ante algunas fallas durante el proceso de enseñanza – aprendizaje, es más, señalan que incluso sería interesante escuchar a algún profesor pedir disculpas cuando se equivoca.

*b) El acompañamiento en el proceso de aprendizaje de los alumnos.*

En el recuadro N° 77 damos cuenta de los desafíos que han surgido desde las entrevistas realizadas. Específicamente:

- En la primera columna aparece la categoría que le hemos otorgado: 'acompañamiento en el proceso de formación'.
- En la segunda columna aparecen las dos dimensiones que aparecen directa o indirectamente en las entrevistas: 'opción de profesores'; 'adecuación curricular'.
- En la tercera columna aparecen los indicadores que se mencionan frente a cada una de estas dimensiones.
- En la cuarta columna aparecen mencionadas las personas, organizaciones o situaciones a quienes hacen referencia los indicadores respectivos.

*Cuadro N° 77*  
*Percepción de los entrevistados respecto del acompañamiento*  
*en el proceso de formación de los alumnos*

<i>Categoría</i>	<i>Dimensión</i>	<i>Indicadores</i>	<i>Percepción</i>
Acompañ proceso formac.de alumnos	Opción de profesores	Más preocupados de enseñar que del aprendizaje de los alumnos	Profesores
		Hacer las clases, las pruebas y punto... el acompañamiento es más de palabra	
		Hay profesores preocupados que citan a alumnos y a sus padres	
		Abiertos a responder preguntas de los alumnos	
	Dependiendo del tiempo se atienden alumnos fuera del horario de clases		
	Adecuación curriculares	No se invisibiliza a los alumnos con dificultades	Profesores

Analizando la información que nos arrojan las entrevistas respecto de este tema, podemos concluir que:

- Existen algunos condicionantes que estarían impidiendo un mejor acompañamiento del profesor hacia sus alumnos, uno de ellos es el factor 'tiempo', en efecto, los profesores entrevistados comentan que son pocos los tiempos que se le conceden, por contrato, al profesor para tareas diversas a las de asumir clases con un curso.

Por tanto, en ese contexto podemos leer la forma en que ellos ilustran su trabajo en el centro escolar: hacer clases, pruebas y punto... lo demás es de palabra; los profesores se preocupan más de enseñar... y, por otra parte: dependiendo del tiempo se atiende a los alumnos fuera del horario de clases; hay profesores preocupados que citan a sus alumnos y apoderados (en horarios extras, no siempre reconocidos en el centro escolar).

- Aunque es una experiencia particular, al asumir el proyecto de integración de alumnos con necesidades educativas especiales, se destaca que los profesores han comenzado a considerar a estos alumnos, asumiendo el desafío de integración con la realización de algunas adecuaciones curriculares.

En el recuadro N° 78 aparecen los aportes provenientes de los focus group respecto de la temática en cuestión. A diferencia del recuadro anterior, en la segunda columna aparecen dos dimensiones: 'durante la clase'; 'fuera del horario de clases'.

*Cuadro N° 79*  
*Percepción de los estudiantes respecto del acompañamiento*  
*en el proceso de formación de los alumnos*

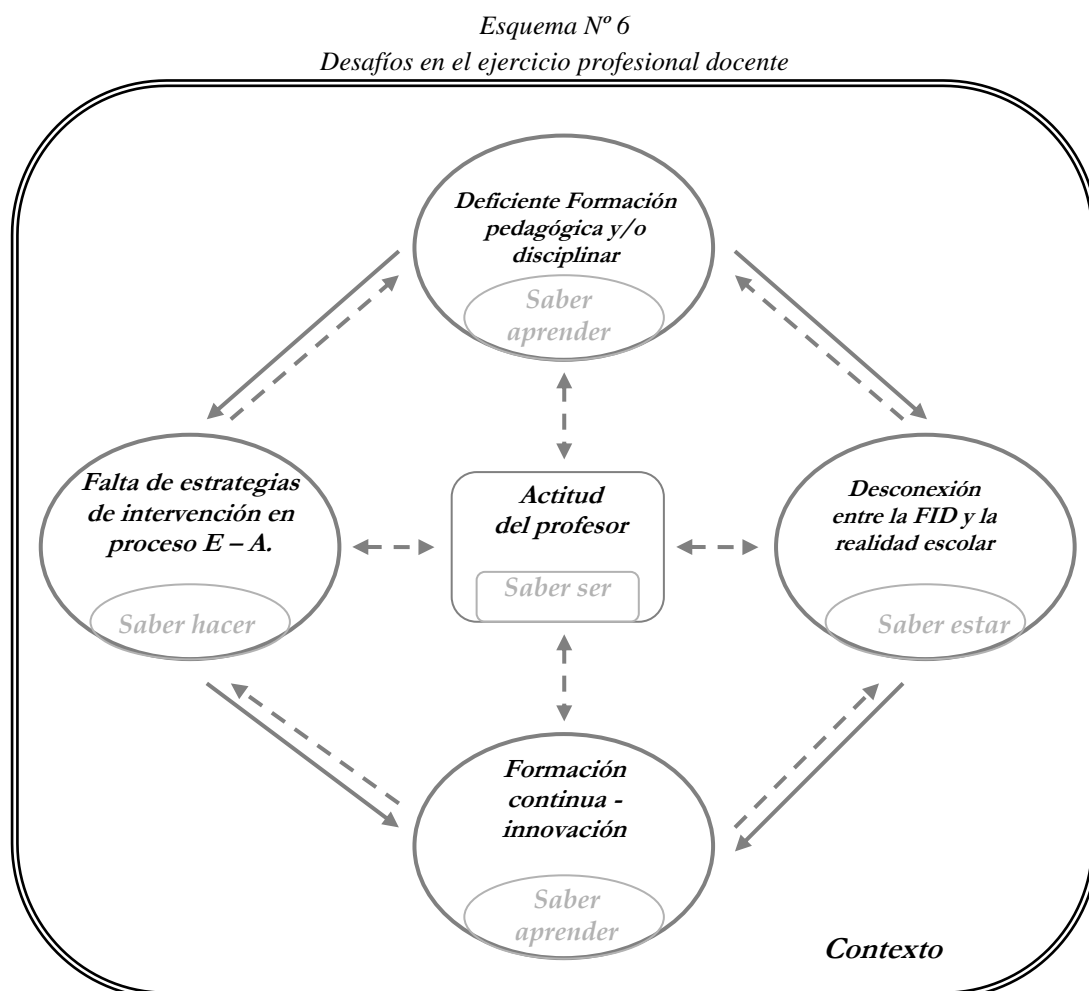
<i>Categoría</i>	<i>Dimensión</i>	<i>Indicadores</i>	<i>Percepción</i>
Acompañ proceso formac.de alumnos	Durante la clase	Depende del profesor y del interés del alumno	Profesores
		Profesores que hacen trabajar por grupos y van preguntando por las dudas que surgen	
		Un practicante (Ed. Física) fue mostrando en la práctica lo que deseaba que realizáramos.	
	Fuera del horario de clases	Una profesora que se quedaba hasta tarde enseñando a quien no entendía en clases.	Profesores
		Hacían clases extras para preparar las pruebas	
		Hacían clases, en horas libres, para los alumnos que tenían dificultades.	
		Profesores que apoyándose en un correo electrónico recibían las dudas y luego en clases las respondían	

Si analizamos la información que nos arrojan los focus group podemos concluir que los estudiantes corroboran lo planteado por los profesores entrevistados. En efecto, éstos plantean que:

- Había profesores que durante el trabajo en clases iban dejando espacios o bien preguntando a los alumnos si tenían alguna dificultad en aquello que estaban abordando. Esta vendría a ser la práctica más comúnmente realizada por los profesores.
- Había profesores, que en tiempos distintos a las clases, ofrecían a sus alumnos la posibilidad de preparar pruebas o abordar con un método diverso algunas temáticas estudiadas en clases. Esta actitud de algunos profesores, si bien fue reconocida por los estudiantes participantes en el focus group, éstos se preguntaban si era pertinente este trabajo que los profesores realizaban en tiempos que no eran reconocidos por el centro escolar.

**En síntesis:**

A partir de la información recogida mediante los cuestionarios, las entrevistas y los focus group, nosotros podemos graficar los desafíos – nudos críticos – que se presentan al ejercicio profesional de los docentes, en el esquema N° 6 que presentamos a continuación:



Por tanto, si consideramos que ser un profesor competente implica estar en condiciones de integrarse al quehacer pedagógico en un centro escolar – en un aula – pudiendo intervenir en el proceso de enseñanza – aprendizaje, resolviendo las problemáticas o dificultades que en ese proceso puedan ir surgiendo, haciendo uso de un sinnúmero de conocimientos, habilidades y destrezas, tenemos que, a la luz del estudio realizado, en el ejercicio de la profesión docente se descubren algunos factores que no estarían ayudando a formar a este profesional competente porque:

- Se estaría ofreciendo un proceso de formación inicial docente con serios vacíos a nivel pedagógico y/o disciplinar. Es decir, profesores que manejando muy bien los contenidos a enseñar, no manejan las estrategias suficientes para hacerlos comprensibles y ponerlos al alcance de los alumnos; o bien a la inversa, profesores que logrando crear un muy buen clima de aprendizaje, evidencias

‘lagunas’ en algunas áreas del conocimiento, ante cuya dificultad las eluden y continúan su trabajo, generando a su vez ‘vacíos’ conceptuales en los alumnos.

- Se manifiestan algunas dificultades en la inserción de los nuevos profesores en el centro escolar, debido a la distancia entre lo ofrecido en el proceso de formación inicial en la universidad y, los requerimientos concretos que se realizan desde el centro escolar al nuevo profesor.

Por otra parte, en la dificultad de implementar procesos de formación continua que, considerando la realidad escolar actual, posibiliten procesos de innovación en el seno del centro escolar.

- Se percibe en la dificultad que presentan los profesores para buscar las estrategias adecuadas para intervenir por medio del proceso de enseñanza en el aprendizaje de los alumnos, entre otras para: crear un ambiente propicio para el aprendizaje; realizar una planificación del currículum que sea producto de la tensión entre lo requerido por el ministerio de educación y la situación de los alumnos...

Por otra parte, en la dificultad de los profesores con años de ejercicio de la profesión docente, de innovar las prácticas integrando todas las posibilidades que nos ofrecen las nuevas tecnologías, colocando en el centro de su quehacer el proceso de aprendizaje de los alumnos.

- Se descubren actitudes, de parte de los profesores, que dificultan el diálogo – reflexión profesional entre colegas, la asunción de responsabilidades en el ejercicio de la profesión, entre otras: la formación continua, para responder permanentemente a las nuevas exigencias del contexto.

### 11.2. *Discusión.*

Releyendo las conclusiones de la investigación nos parece oportuno adentrarnos en aquellos ‘nudos críticos’ que hemos detectado a partir de la información recogida, en el entendido que abordando los mismos estamos en condiciones de realizar algunas propuestas que sean pertinentes al contexto en que desarrollamos la investigación.

Esta discusión la entendemos como la necesaria tensión entre los planteamientos que desde la teoría han sido propuestos y los resultados a los que hemos llegado en este proceso de investigación.

Considerando lo anterior, hemos organizado este apartado de la manera que sigue:

- Respecto de la formación pedagógico – disciplinar.
- Respecto de la desconexión entre el proceso de formación inicial y la práctica en el contexto del liceo.

- Respecto de la falta de estrategias de enseñanza para el aprendizaje.
- Respecto del proceso de formación continua e innovación.

#### 11.2.1. *Respecto de la formación pedagógico – disciplinar.*

Avalos (2002); Tardif (2004); Castro (2007), conscientes de lo complejo que resulta formar a un profesor que está llamado a intervenir en un contexto de profundos y acelerados cambios, coinciden en señalar que este proceso formativo estaría siendo organizado en torno a una lógica marcadamente disciplinaria. Es decir, este proceso estaría funcionando de acuerdo a la lógica de la especialización y además de manera fragmentada, ofreciendo a quienes se encuentran en el mismo una cantidad determinada de disciplinas, articuladas en torno a un determinado número de asignaturas, con una carga horaria establecida de antemano.

Dentro de esta lógica cabe el proceso de formación que se ofrece a los profesores de enseñanza media, cuyos ejes centrales estarían siendo: el pedagógico y el disciplinar, ambos corriendo por carriles distintos y estableciéndose alguna relación a través de los cursos de didáctica de la especialidad.

A este respecto, consideramos oportuno el planteamiento de Lyotard (2004: 96) quien refiriéndose al proceso de enseñanza sostiene:

*“si la enseñanza debe asegurar no solo la reproducción de las competencias, sino su progreso, sería preciso, en consecuencia que la transmisión del saber no se limitara a la de informaciones, sino que implicara el aprendizaje de todos los procedimientos capaces de mejorar la capacidad de conectar campos que la organización tradicional de los saberes aísla con celo.”*

En sintonía con Lyotard se encuentra lo planteado por el entrevistado N° 14 cuando afirma que si bien el conocimiento de la disciplina es necesario, este es sólo el piso para el desafío que debe asumir el profesor: ‘lograr que todos los alumnos logren aprender’, cuestión a la que Shulman (1987) otorga el nombre de ‘conocimiento pedagógico del contenido’.

Ahora bien, si consideramos el contexto chileno en que los profesores están llamados a desempeñarse profesionalmente, de acuerdo con Sotomayor y Walker (2009: 37), las características profesionales docentes requeridas serían:

*“poseer una solidez disciplinaria y didáctica que le permita asumir la responsabilidad del aprendizaje de sus estudiantes; tener un conocimiento pedagógico sustentado en la experiencia, pero también en la evidencia aportada por las ciencias cognitivas, la psicología del aprendizaje o las ciencias de la educación; poseer altas expectativas de logro para todos sus alumnos y apoyar su desarrollo integral; trabajar en equipo con otros docentes, con los directivos de su establecimiento y con los padres y apoderados, y estar comprometido con su propio desarrollo profesional permanente.”*

Sin embargo, resulta imprescindible considerar quienes son las personas que actualmente están optando por la profesión docente. En este punto es importante el aporte que recoge la ‘Comisión sobre la Formación Inicial Docente’ (2005) al señalar que,



si bien se constata una mayor demanda y preparación en quienes están optando por las carreras de pedagogía, se detectan graves falencias: bajo dominio de la sintaxis; abundantes errores ortográficos; pobre manejo de argumentos; falta de coherencia y organización en los textos; saber leer, pensar y ordenar las formas de entender datos e informaciones; falta de rigurosidad para enfrentar determinados tipos de problemas. Todas cuestiones que la entrevistada 15 dice haber experimentado en la práctica... pero, situación de la cual las universidades que forman profesores no se estarían haciendo cargo.

Como vemos, si bien existe el desafío de hacer entrar en dialogo lo pedagógico con lo disciplinar, esta tarea debe ser asumida considerando las condiciones en las que llegan los estudiantes al iniciar su proceso de formación docente y tensionar esta situación con las 'competencias' que están llamados a desarrollar durante el proceso de formación inicial docente, cuestión para lo cual la comunicación y los acuerdos, entre todos los que intervienen en el proceso de formación, resulta imprescindible para realizar una propuesta relevante<sup>85</sup> y pertinente<sup>86</sup>.

Por otra parte, los profesores en ejercicio, dentro de esta misma lógica, valoran sobremanera la formación en la disciplina que enseñan, considerando que la formación pedagógica es más fácil de asumir si esta lo primero.

#### *11.2.2. Respecto de la desconexión entre el proceso de formación inicial y la práctica en el contexto del liceo.*

La OCDE (2004) al revisar las políticas nacionales de educación, específicamente en el proceso de formación inicial docente, reconoce que la gran mayoría de los formadores de los futuros profesores tiene una relación muy lejana con el medio escolar, porque: no ha tenido una práctica docente escolar, o bien la tuvo en un pasado lejano, por tanto, en contextos muy distintos al actual.

A este respecto, el entrevistado 13, formador de futuros docentes, refiriéndose a este proceso constata:

*"los formamos muy desde la teoría, muy desde fuera de la escuela real, entonces muchos profesores que trabajamos en la universidad como que nos hemos alejado de la realidad escolar, de lo concreto, entonces comenzamos a idealizar esa escuela"*

Asumiendo que esta es la situación detectada como uno de los 'nudos críticos' de la investigación, es preciso reconocer que existen experiencias muy interesantes al respecto. En efecto, Cornejo y Padilla (2008) dan cuenta de un programa que tuvo como

---

<sup>85</sup> Esta dimensión se refiere a la necesidad de que las experiencias formativas estén orientadas y aseguren el desarrollo de aprendizajes que efectivamente habiliten a las personas para desempeñarse de manera eficaz en la práctica educativa. Cfr. UNESCO (2008: 28)

<sup>86</sup> Esta dimensión se refiere a la necesidad de ofrecer procesos formativos flexibles, de manera tal que se ajusten a las condiciones particulares de las personas (experiencias, conocimientos, habilidades...). Cfr. UNESCO (2008: 28)

objetivo apoyar a los profesores principiantes en su proceso de inserción profesional, para lo cual implementaron un proceso que posibilitara la comunicación entre los responsables de la formación inicial de los docentes con las escuelas y liceos en donde estaban iniciando su desempeño los noveles profesores.

Si bien este programa de apoyo a la inserción profesional posibilitó este diálogo teoría – práctica, es preciso que este se incremente y logre ser un eje articulador del proceso de formación desde los primeros semestres, para facilitar la adquisición de competencias: acercando la propuesta teórica a los escenarios reales.

En este mismo sentido Britzman (1991) hace dieciocho años atrás señalaba:

*“... la fragmentación entre teoría y práctica se hace más profunda cuando los profesores en formación viven el cambio dramático desde el aprender sobre la enseñanza en la universidad a enseñar en clases reales. A lo largo de las prácticas de enseñanza, la tarea que deben realizar los profesores en formación es poner en práctica el conocimiento obtenido en los cursos universitarios. Al mismo tiempo se espera que transformen el conocimiento adquirido, cambiando desde la perspectiva del alumno a la de profesor. Sin embargo, esta transformación resulta sumamente problemática”.*

Analizando algunos datos de una investigación realizada por Flores (2009: 68), entre profesores principiantes en el contexto portugués, percibimos que a partir de su estudio reconoce esta disociación entre teoría y práctica. En efecto, la investigadora relata:

*“Los profesores principiantes identificaron algunos aspectos que les gustaría haber mejorado en la formación inicial, especialmente en lo que respecta a las actividades más prácticas y de una mayor integración entre el componente científico y el pedagógico, reiterando una aproximación gradual con las ‘escuelas y los alumnos reales’”.*

Ahora bien, la misma investigadora reconoce que los profesores al señalar la necesidad de una mayor integración entre el conocimiento científico y el práctico en el proceso de formación inicial docente, percibe que éstos tienen una inclinación más bien funcionalista de la formación porque demandan ‘indicaciones’ que les permitan decidir en situaciones problemáticas concretas. Al respecto, ella plantea como sigue:

*“Hay que hacer notar, de una manera general, que al referirse a las prácticas de enseñanza su demanda se refería más a un conjunto de recetas o de pistas para abordar un sinnúmero de situaciones (por ejemplo, saber como reaccionar ante un alumno indisciplinado o cómo enseñar un determinado contenido)... en [una] lógica... ‘puramente procedimental’.”*

Por tanto, el desafío consiste en poner en diálogo teoría – práctica; conocimiento de la especialidad – conocimientos pedagógicos, de manera tal que los profesores esten en condiciones de hacer comprensible aquellos ‘saberes’ a todos sus alumnos, es decir, que éstos logren aprender.

### 11.2.3. Respecto de la falta de estrategias de enseñanza para el aprendizaje.

En sintonía con el punto anterior se encuentra el tercer nudo crítico que reconocemos en esta investigación. En efecto, si en el proceso de formación inicial los estudiantes percibieran que el diálogo teoría – práctica es una de las constantes, asumirían que el proceso de enseñanza no tiene otro objetivo que el de posibilitar que los alumnos logren aprender.

Ahora bien, al respecto Gysling (1994) hace quince años atrás afirmaba que en el ejercicio docente es preciso poner el énfasis en la pedagogía, es decir, en la habilidad para diseñar y ejecutar un curso de acción que tenga por objetivo que los alumnos logren aprender. A lo anterior, con Zabala y Arnau (2007) podemos agregar un adjetivo: que estos aprendizajes sean ‘significativos’. Desde el enfoque basado en competencias esto implica asumir que un aprendizaje será más significativo cuando, además de involucrar memorización comprensiva, sea posible su aplicación en contextos diversos y pueda ayudar a mejorar la interpretación o intervención en todas las situaciones que lo requieran.

En este contexto, Del Valle y Villa (2008: 135) reconociendo los límites de la enseñanza convencional, caracterizada por seguir un patrón intensivo de clases expositivas, sostienen la necesidad de imprimir un cambio en este proceso. Ellas plantean:

*“La enseñanza convencional muy difícilmente contribuye a desarrollar las habilidades, capacidades y competencias que la sociedad reclama de los estudiantes. Se ve necesario el cambio en el proceso de enseñanza – aprendizaje. Pero un cambio no significa ruptura drástica con todo lo anterior, se trata simplemente de completar la adquisición de contenidos con el desarrollo de habilidades, capacidades y aptitudes indispensables en el mundo actual”.*

Por tanto, para que este aprendizaje se logre será indispensable que el alumno asuma un rol activo y protagónico, porque es él quien está llamado a desarrollar una actividad mental que posibilite la reelaboración de sus esquemas de conocimiento, proceso en el que tiene una especial relevancia el conflicto cognitivo mediante el cual el alumno cuestiona sus ideas como paso previo a la construcción de significados.

En este escenario no es suficiente que los profesores posean una sólida preparación en la disciplina que enseñan, sino que además se requiere que cuenten con un sinnúmero de estrategias que le permitan desafiar cognitivamente a sus alumnos junto con asumir la complejidad que la tarea de enseñar representa actualmente.

Esta tensión entre el conocimiento del contenido a enseñar y el manejo de estrategias para posibilitar el aprendizaje de los alumnos, queda expresado en las respuestas que los profesores en ejercicio entregaron al cuestionario que utilizamos para la recogida de información. En efecto, todos los ítems referidos al conocimiento del contenido a enseñar fueron evaluados con promedios bastante cercanos al máximo,

mientras que el manejo de estrategias para hacerlos comprensibles a los alumnos y, los medios que pueden facilitarlos obtienen los menores puntajes promedio.

En definitiva, este es un desafío que ha sido recogido en investigaciones realizadas hace años en el contexto chileno y, al parecer, a pesar de las reformas, programas y proyectos elaborados e implementados sigue siendo un desafío porque no ha logrado ser asumido globalmente.

#### 11.2.4. Respecto del proceso de formación continua e innovación.

Brunner (2003); Perrenoud (2004); Imbernon (2007) reconocen que la formación permanente o continua a lo largo de la vida, es fundamental en el ejercicio de toda profesión, especialmente en el área de la educación. En efecto, el proceso formativo concebido de esta manera pretende ser un medio que busca elevar el nivel de competencia en quienes los asumen.

Sin embargo, como sostiene Imbernón (2007), en este proceso no es habitual que se establezcan estructuras y propuestas coherentes que 'aseguren' una innovación de los procesos educativos que se desarrollan en los centros educativos. Probablemente uno de los motivos que ayude a explicar esta situación es que la formación ofrecida sea de carácter informativa, con la supremacía de una teoría que se presenta de forma descontextualizada, alejada de los problemas prácticos que experimentan los profesores.

Desde el contexto chileno, coincidimos con Soto (2009: 285) cuando afirma que la formación continua es episódica y granular, por cuanto adolecería de un eje articulador. Él da cuenta de esta situación de la manera que sigue:

*“A pesar de los ingentes esfuerzos de los actores involucrados y algunos logros significativos, nos impresiona como un proceso discreto, episódico, constituido de acciones apenas yuxtapuestas, que apuntan a menudo en direcciones divergentes y han dejado pocas huellas en la práctica docente de los profesores y en el sistema escolar...”*

Precisamente, en esta dirección se encuentra la percepción de un entrevistado (13) cuando señala:

*“... no creo en la existencia de una formación continua, hay una serie de cursitos que se hacen a veces tratando de responder... a una necesidad del profesor o del sistema...”*

Conscientes de lo anterior, los entrevistados apuestan por un proceso de formación continua contextualizado en los lugares reales de trabajo. Específicamente, el entrevistado 14 acota aún más la propuesta al señalar que los departamentos de asignatura son lugares privilegiados de aprendizaje, por cuanto es el espacio donde los profesores de una misma disciplina o afines discuten, confrontan posiciones, preparan materiales, incluyendo a éstos otros momentos de encuentro masivo entre profesores, donde exista la posibilidad de establecer un grupo de reflexión pedagógica más global.

Ahora bien, en la realidad chilena se constata una dificultad de fondo al momento de reflexionar sobre este punto, esto debido a la vinculación que se estableció entre los cursos de formación ofertados por el Centro de Perfeccionamiento e Innovaciones Pedagógicas y el incremento de remuneraciones. En efecto, como sostiene uno de los entrevistados, aludiendo al 'Estatuto Docente':

*“tenemos un incentivo perverso... y es que se paga por cursos a los cuales las personas asisten, ni siquiera por los resultados de esos cursos, ni mucho menos por lo que es capaz de aplicar después de hacerlo...”*

Así concebido el estatuto de los profesionales de la educación' atenta contra algunas características que son propias de todo profesional, como señala Perrenoud (2004: 12):

*“la autonomía y la responsabilidad de un profesional no se entienden sin una gran capacidad de reflexionar en la acción y sobre la acción. Esta capacidad está en el interior del desarrollo permanente, según la propia experiencia, las competencias y los conocimientos profesionales de cada uno”.*

Sin embargo, los entrevistados reconocen que los profesores cuentan con escasos momentos de encuentro para entrar en diálogo a partir de sus propias experiencias. Más aún, los momentos existentes que facilitarían esta dinámica reflexiva, son frecuentemente utilizados para responder a tareas de tipo administrativas.

## PROPUESTAS

## 12. PROPUESTAS A PARTIR DE LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN.

Una vez presentadas las conclusiones más relevantes del estudio, la discusión entre la teoría y los resultados de la investigación y de acuerdo a los objetivos planteados, ofrecemos algunas propuestas que podrían ayudar a asumir: los desafíos – nudos críticos que hemos detectado en el proceso de formación inicial docente; en el proceso de inserción de los nuevos profesores en el quehacer profesional en el centro escolar; y en la articulación de una proceso de formación continua que tenga su correlato en las necesidades que los profesores experimentan en el ejercicio de su profesión tanto en el liceo como en el aula.

Es preciso considerar que en la base de las propuestas que ofrecemos, están las siguientes premisas:

- El estudio que presentamos tiene un enfoque definido: las competencias profesionales de los docentes de enseñanza media.
- Al abordar el tema de las competencias profesionales nos hemos centrado en las funciones que está llamado a desarrollar todo profesor de enseñanza media, a saber: las didácticas; la tutorial; la de vinculación con el medio; la de formación continua e innovación.
- Acogemos un modelo holístico de competencias, desarrollado en la fundamentación teórica, en donde se comprenden: las competencias técnicas, las metodológicas, las sociales y las personales.
- El contexto para el cual ofrecemos estas propuestas es el chileno. Contexto caracterizado por tener una educación formal obligatoria de doce años (ocho de enseñanza básica; cuatro de enseñanza media), ofrecida por tres tipos de centros educativos: los municipales, los particulares con subvención del Estado y, los particulares pagados.
- La formación inicial docente es ofrecida por Universidades pertenecientes al Consejo de Rectores ('tradicionales') y las Privadas. Unas ofrecen un proceso de formación en la especialidad y profesional en forma concurrente (modelo simultáneo); otras ofrecen una modalidad post – licenciatura (modelo consecutivo).
- La formación continua – perfeccionamiento – consiste en programas focalizados impulsados por el Ministerio de Educación (CPEIP), fundamentalmente complementarios con una orientación funcional.

### 12.1. *Respecto del proceso de formación inicial docente.*

A partir de los planteamientos de Blas (2007) podemos afirmar que en el enfoque basado en competencias, la formación es un instrumento para conseguir un objetivo, el que no pertenece al mundo de la formación propiamente dicho, ni es establecido por éste ni desde éste, sino que está fuera de él: son las competencias profesionales que se están requiriendo en el contexto de trabajo.

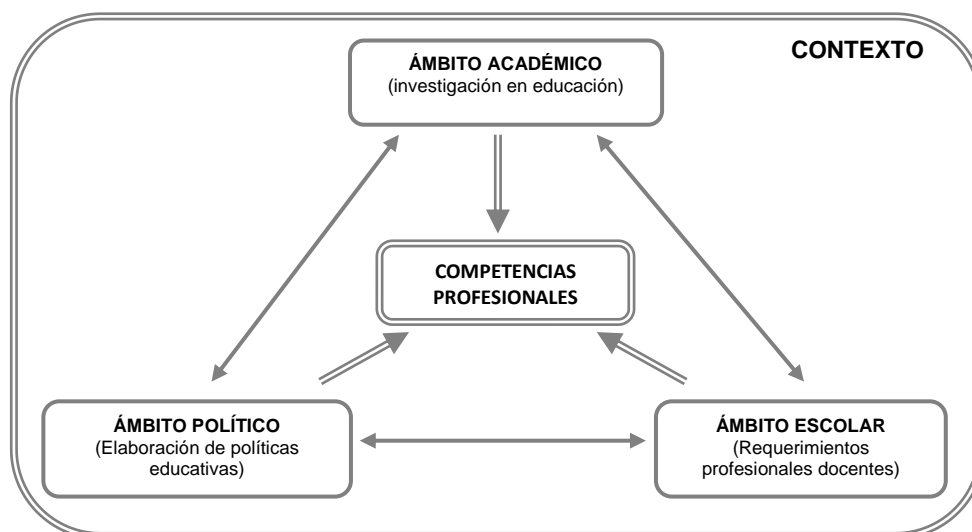
Sin embargo, en el proceso de formación inicial no se trata sólo de mejorar la preparación profesional de los futuros profesores para desempeñar un trabajo determinado, sino que principalmente, ofrecer una formación más sólida que les ayude a: saber, saber hacer, saber convivir junto con otros y saber ser. Todo lo anterior requiere desarrollar competencias que van más allá del mero conocimiento, poniendo el énfasis en una integración entre el contenido de lo que se aprende con la estructura mental de cada estudiante, logrando que ese aprendizaje sea más duradero y significativo.

Específicamente, en el proceso de formación inicial docente, basado en competencias, será preciso considerar que:

- Para la elaboración de esta propuesta hay que estar en permanente contacto, entre otros, con: las personas que están trabajando en la elaboración e implementación de las políticas educativas; las personas que se encuentran realizando investigaciones en el área de la educación; las personas que trabajan en los diversos tipos de centros educativos existentes para poder captar los requerimientos a los que se están enfrentando los profesores.

En el esquema N° 7 graficamos una forma a través de la cual podemos determinar los requerimientos para el levantamiento de las competencias profesionales de los docentes.

*Esquema N° 7*  
*Modelo para determinar las competencias profesionales docentes.*





- A partir del análisis de los requerimientos provenientes desde los ámbitos: académicos, políticos, escolar y del contexto socio – económico – cultural, es preciso comenzar a definir el ‘perfil profesional’ del profesor de enseñanza media, considerando las funciones que esta profesión está llamada a cumplir y las tareas más habituales en las que se plasman.

La definición de este perfil profesional ayudará a identificar los conocimientos, las habilidades y las actitudes que componen las competencias.

Ahora bien, como en esta investigación entendemos que un profesor competente es aquel que dispone de los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para ejercer efectivamente las funciones propias de su profesión; es capaz de reflexionar antes, durante y después de actuar; puede resolver los problemas que se le presentan en su quehacer profesional de manera autónoma y flexible; se hace responsable de sus acciones; y, colabora en su entorno profesional y en la organización del trabajo.

Además, hemos optado por cuatro categorías competenciales – la técnica, la metodológica, la social y la personal – en las que hemos considerado las funciones que están llamados a desempeñar los docentes de enseñanza media, tal como queda expresado en la figura N° 1 (síntesis del capítulo 2).

Considerando estos elementos, la función de la Universidad formadora de profesores debiera ser: proporcionar las ‘herramientas’ necesarias para lograr el perfil de egreso deseado.

- Para este proceso formativo será necesario articular una propuesta formativa que incluya:
  - Contenidos formativos relacionados con el ‘saber hacer’ o de carácter procedimental. Concretamente, a partir de los resultados de la investigación realizada, algunos de los requerimientos en el ejercicio de la profesión docente serían: la planificación de la intervención pedagógica; el análisis de las demandas provenientes del contexto; la integración de las nuevas tecnologías al proceso educativo; la evaluación de la progresión de los aprendizajes de los alumnos; la implementación de estrategias que favorezcan el aprendizaje de los alumnos.
  - Contenidos formativos que cumplan la función de soporte del saber hacer, es decir, los relacionados con:
    - El ‘saber’ o de carácter conceptual.
    - El ‘saber convivir junto con otros’ o de carácter actitudinal.
    - El ‘saber ser’ o de carácter ético.

En el contexto de esta investigación, algunos de los contenidos que servirían de soporte son: el conocimiento pedagógico del contenido a enseñar, la

capacidad de reflexión crítica del proceso de enseñanza – aprendizaje, la participación – colaboración con los órganos de gestión escolar, el trabajo en equipo, la participación en comunidades de aprendizaje, la responsabilidad en el ejercicio de la profesión.

- Considerando que una propuesta formativa basada en competencias pone énfasis en la evaluación del desempeño, será necesario poner al estudiante en el contexto real en donde deberá poner en práctica las competencias adquiridas – centros educativos de enseñanza media – o bien, diseñando experiencias que aproximen a los estudiantes a esta realidad (simulación).

Como plantean Yaniz y Villardón (2006), los elementos esenciales en este tipo de evaluación son el contexto<sup>87</sup>, el estudiante<sup>88</sup>, la autenticidad de las actividades<sup>89</sup> y los indicadores<sup>90</sup>.

En este proceso de evaluación se requiere la participación del estudiante quien está llamado a aplicar y transferir conocimientos de manera adecuada en situaciones diversas.

- En el currículum que adopta el enfoque de formación basado en competencias, las unidades curriculares reciben el nombre de módulos formativos<sup>91</sup>. Éstos debieran ser confrontados con personas que se encuentran en el campo de trabajo o con personas, que habiendo investigado conocen los requerimientos del sistema educativo.

La organización modular otorga mayor flexibilidad a la propuesta formativa: diversas entradas, cambios y/o reemplazo en algunos de ellos, como resultado de la constante tensión entre las necesidades del contexto y la propuesta formativa ofrecida.

- En sintonía con lo anterior, los programas formativos debieran caracterizarse por estar abiertos, en constante evolución, para poder responder a los retos que constantemente esta planteando el contexto actual.

---

<sup>87</sup> Contexto: se refiere a la necesidad de reflejar las condiciones bajo las cuales operará el desempeño.

<sup>88</sup> Estudiante: éstos deben actuar de manera eficaz a partir de los conocimientos adquiridos, produciendo los resultados esperados.

<sup>89</sup> Autenticidad de las actividades: en las que debiera estar integrada la evaluación

<sup>90</sup> Indicadores: son los que permiten evidenciar la existencia de aprendizajes.

<sup>91</sup> Los módulos formativos corresponden a una unidad de trabajo – aprendizaje, que agrupa a un conjunto de subcompetencias, correspondiente a una o más competencias.

12.2. *Respecto del proceso de inducción al ejercicio profesional de los nuevos profesores.*

A partir de lo planteado por Esteve (1997) podemos afirmar que el proceso de inducción al ejercicio profesional de la docencia resulta fundamental, por cuanto, los nuevos profesores están desafiados a realizar la necesaria transición de estudiantes hasta adquirir el status de profesor. Probablemente, en este proceso de inducción surgirán dudas, tensiones, replanteamientos, porque sin ninguna distinción están desafiados a responder con competencia a los diversos requerimientos del sistema.

Ahora bien, como sostiene Huberman et al (2000) este proceso puede incluso extenderse por tres o cuatro años, hasta lograr una cierta estabilidad.

En efecto, los profesores entrevistados dan cuenta de algunas 'inseguridades', de parte de los profesores principiantes, por lo tanto, sería imprescindible asumir, en el proceso de inducción, los siguientes aspectos:

- La gestión de la clase frente a un curso, del proceso de enseñanza, del proceso de evaluación y del tiempo.
- El establecimiento de relaciones con los alumnos, con los demás profesores, con los directivos, con los padres de sus alumnos.

Unido a lo anterior, es necesario posibilitar un justo equilibrio entre el proceso de inserción del profesor principiante y el proceso de aprendizaje de los alumnos, por ello ésta inducción debiera iniciarse antes del inicio del año escolar, para que los nuevos profesores:

- Se sitúen en el contexto del centro escolar específico y, comiencen a interiorizarse entre otras cosas: del proyecto educativo, del proyecto curricular, del manual de convivencia, del manual de evaluación.
- Se ubiquen en el proceso que ha venido realizando el centro escolar respecto del proceso de enseñanza – aprendizaje, interiorizándose de las fortalezas y desafíos del mismo.
- Conozcan la organización del centro escolar y tengan claridad respecto: de quienes serán sus colegas; en qué equipo de trabajo específico estarán llamados a participar directamente; cuáles son los canales ordinarios de comunicación.

Además, considerando que el profesor se inicia en el ejercicio de su profesión, es preciso que reciba algunas estrategias para:

- Comenzar a reflexionar a partir de sus propias prácticas, dialogando sobre ellas con algún profesor, de su mismo sector de aprendizaje, dentro del centro escolar.

- Aprender a leer las diversas situaciones a las que se enfrentan sus alumnos en el proceso de aprendizaje, apoyado en este proceso por algún profesor, de su mismo sector de aprendizaje, dentro del centro escolar.
- Dialogar con los demás profesores principiantes que se encuentren desarrollando su quehacer profesional en el mismo centro escolar.

Por último, como el acompañamiento en este proceso de inducción profesional requiere de competencias y del tiempo suficiente, en este momento cabe preguntarse: ¿todo profesor puede acompañar este proceso de inducción? y, junto con esto ¿qué tareas debiera asumir en este proceso?

- Respecto de lo primero, debiera ser un profesor que:
  - Sea un referente a nivel del profesorado del centro escolar y, pueda convertirse en tal para los noveles profesores.
  - Cuento con las habilidades para relacionarse y comunicarse, sin mayores dificultades, con profesionales jóvenes.
  - Posea las destrezas para supervisar y ayudar a reflexionar a partir de las propias prácticas a los profesores principiantes.
- Respecto de lo segundo y, a partir de lo anterior, al profesor 'tutor' o 'mentor', le correspondería asumir, al menos, las tareas que siguen:
  - Acompañar, apoyar al profesor principiante.
  - Proporcionar toda la información interna del centro escolar, entre otras: las normas, los procedimientos para requerir o utilizar recursos didácticos...
  - Enseñar la manera de articular el proceso de enseñanza, considerando las características y/o condiciones de los alumnos en medio de los cuales se desempeñará profesionalmente.

### 12.3. *Respecto de la formación continua e innovación.*

Refiriéndose a este punto, Imbernón (2007) sostiene:

*“la práctica educativa cambia únicamente cuando el profesorado la quiere modificar, y no cuando el formador... lo dice o lo pregona... Ese cambio será profundo cuando la formación pase de ser un proceso de actualización a convertirse en un espacio de reflexión, formación e innovación para que el profesorado aprenda”.*

Por tanto, la clave en este proceso de formación continua e innovación no es otra sino la reflexión, actitud – capacidad que entre otros Schön (1987) y Perrenoud (2005) vienen promoviendo hace años.

Considerando lo anterior, la propuesta de formación continua debiera considerar lo siguiente:

- El análisis – reflexión, de los propios profesores, sobre sus necesidades de aprendizaje y, a partir de éste, planifiquen experiencias de aprendizaje para cubrir esas necesidades. Esto puede tener una doble modalidad:
  - En el mismo centro escolar, entre profesores de un mismo sector de aprendizaje.
  - En el mismo centro escolar o fuera de él, con la ayuda de profesionales externos del área reconocida como deficitaria.
- El análisis – reflexión entre los profesores, a partir del trabajo de los alumnos en medio de los cuales se ejerce profesionalmente. Esto puede tener dos miradas complementarias:
  - Para captar las habilidades y destrezas de los alumnos que emergen desde el trabajo escolar y, buscar en conjunto la manera de potenciarlas.
  - Para recoger las debilidades o vacíos que emergen desde el proceso de aprendizaje de los alumnos y, buscar en conjunto las estrategias para asumirlas como un desafío en el ejercicio de la profesión.
- El análisis – reflexión de las propias prácticas docentes, que permitirían descubrir las fortalezas y debilidades del propio ejercicio profesional en relación con:
  - Los desafíos que el propio centro escolar se propone asumir en el ejercicio de su función de formación.
  - Los estándares de desempeño profesional de los profesores de enseñanza media propuestos por el Ministerio de Educación.
- El análisis – reflexión de los profesores centrado en el contenido a enseñar y que los alumnos están llamados a aprender, buscando la forma de:
  - Enfrentar las dificultades que los alumnos encuentran en su proceso de aprendizaje del contenido.

- Conociendo y utilizando el contenido de la investigación respecto del aprendizaje del contenido por parte de los alumnos, para:
  - Seleccionar las estrategias adecuadas en el proceso de enseñanza, considerando las características de los alumnos en medio de los cuales se ejerce profesionalmente.
  - Ampliar la mirada respecto de los problemas detectados en el proceso de aprendizaje de los alumnos y crear redes de colaboración con otros profesionales.
- Probando nuevos métodos de enseñanza que permitan experimentar alternativas que faciliten el proceso de aprendizaje de los alumnos. En este punto es importante:
  - Seleccionar y/o crear los recursos didácticos apropiados al momento de implementar el o los métodos seleccionados.
  - Recibir apoyo y asesoramiento al encontrar problemas en la implementación.
- Implementando procesos de supervisión que permitan la retroalimentación entre colegas. Para ello será necesario:
  - Aprender a implementar un proceso de supervisión del quehacer profesional entre colegas.
  - Diseñar una pauta de cotejo que facilite el diálogo – reflexión propia de la retroalimentación entre colegas.

## BIBLIOGRAFÍA

ACKOFF, R. (1979). The future of operational research is past, *Journal of Operational Research Society*, 30 (2), 93 – 104.

AEDO, C. (2003). Financiamiento de la educación superior en Chile: evaluación y recomendaciones de políticas, *Revista Chilena de Administración Pública*, volumen II (6), pp. 127 – 139.

ALVIRA, F. (2004). **La encuesta: una perspectiva general metodológica**. Cuadernos metodológicos 35, Madrid: CIS.

ANTÚNEZ, S. (1999). El trabajo en equipo de los profesores y profesoras: factor de calidad, necesidad y problema. El papel de los directivos escolares, *Revista Educar*, 24, 89 – 110.

AVALOS, B. (2002). **Profesores para Chile, historia de un proyecto**. Santiago: Ministerio de Educación.

AYLWIN, M. (2003). 12 años de escolaridad obligatoria: un hito en la historia de Chile. En: BELLEÏ, C.; FIABANE, F. **12 años de escolaridad obligatoria**. Santiago: LOM.

BARDIN, L. (1996). **Análisis de contenido**, (2ª edición). Madrid: Akal.

BELLEÏ, C.; FIABANE, F. (2003). **12 años de escolaridad obligatoria**. Santiago: LOM.

BENEITONE, P.; ESQUETINI, C.; GONZÁLEZ, J.; MALETÁ, M.; SIUFI, G.; WAGENAAR, R. (2007). **Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe Final del Proyecto Tuning América Latina 2004 – 2007**. En: [http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com\\_docman&Itemid=191&task=view\\_category&catid=22&order=dmdate\\_published&ascdesc=DESC](http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com_docman&Itemid=191&task=view_category&catid=22&order=dmdate_published&ascdesc=DESC) (consultado 15 de junio de 2009)

BERRY, B. (2001). No shortcuts to preparing good teachers, *Educational Leadership*, 58 (8), 32 – 36.

BISQUERRA, R. (1989). **Métodos de investigación educativa. Guía práctica**. Barcelona: CEAC.

BLAS, F. de A. (2007). **Competencias profesionales en la formación profesional**. Madrid: Alianza.

BLUMENFELD, P; MARX, R; PATRICK, H; KRAJCIK, J; SOLOWAY, E (2000). La enseñanza para la comprensión. En: BIDDLE, B; GOOD, Th; GOODSON, I. **La enseñanza y los profesores II. La enseñanza y sus contextos**. Barcelona: Paidós.

BOISVERT, J. (2004). **La formación del pensamiento crítico**. México DF: Fondo de Cultura Económica.

BORKO, H.; PUTNAM, R. T. (1995). Expanding a teacher's knowledge base: A cognitive psychological perspective on professional development. En: GUSKEY, T.; HUBERMAN, M. [Editors]. **Professional development in education: New paradigms and practices**. New York: Teachers College Press.



BROWN, R. (2003). Estrategias institucionales en evaluación. En: BROWN, R; GLASNER, A. [editoras]. **Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques**. Madrid: Narcea.

BRUNNER, J. J. (2003). **Educación e internet ¿la próxima revolución?** Santiago: Fondo de Cultura Económica.

BRUNNER, J. J.; ELACQUA, G. (2003). **Capital humano en Chile**. Santiago: Percade.

BUNK, G. P (1994). La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA, *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, 8 – 14.

CACERES, C. (2008). El financiamiento de las instituciones de educación superior. En: BRUNNER, J. J.; PEÑA, C. [coordinadores]. **La reforma de la educación superior**. Santiago: Universidad Diego Portales.

CASANOVA, M. A (1995). **Manual de evaluación educativa**. Madrid: La Muralla.

CASTELLS, M. (2005). **Globalización, desarrollo y democracia: Chile en el contexto mundial**. Santiago: Fondo de Cultura Económica.

CASTELLS, M. (1999). **La era de la información: economía, sociedad y cultura**. Madrid: Alianza.

CASTRO, A. (2007). Formación inicial y profesión docente. En: BRUNNER, J. J.; PEÑA, C. [coordinadores]. **La reforma al sistema escolar: aportes para el debate**. Santiago: Universidad Diego Portales.

COHEN, L.; MANION, L. (2002). **Métodos de investigación educativa**. (2ª edición). Madrid: La Muralla.

COLOM, A. (2005). Las teorías de la posmodernidad y la educación. En: COLOM, A.; BERNABEU, J.; DOMINGUEZ, E.; SARRAMONA, J. **Teorías e instituciones contemporáneas de la educación**. (4ª edición). Barcelona: Ariel.

COMELLAS, M. J. [coordinadora] (2002). **Las competencias del profesorado para la acción tutorial**. Barcelona: CISSPRAXIS.

COMISIÓN NACIONAL PARA LA MODERNIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN (1997). **Los desafíos de la educación chilena frente al siglo XXI. Informe de la comisión nacional para la modernización de la educación**. (2ª edición). Santiago: Universitaria.

COMISIÓN SOBRE FORMACIÓN INICIAL DOCENTE (2005). **Informe comisión sobre formación inicial docente**. Santiago: Ministerio de Educación (documento no oficial).

CONTRERAS, E. (1999). **Chile: building a national learning network. Enlaces**. En: [www.eldis.org/static/DOC7843.htm](http://www.eldis.org/static/DOC7843.htm) (consultado 5 de junio de 2009)

CORNEJO, J.; PADILLA, A. (2008). Reflexión y aprendizaje de la enseñanza entre profesores experimentados y principiantes. En: CORNEJO, J.; FUENTEALBA, R. [editores]. **Prácticas**

**reflexivas para la formación profesional docente: ¿Qué las hace eficaces?** Santiago: Universidad Católica Silva Henríquez.

COROMINAS, E; TESOURO, M; CAPELL, D; TEIXIDÓ, J; PÈLACH, J; CORTADA, R (2006). Percepciones del profesorado ante la incorporación de las competencias genéricas en la formación universitaria, *Revista de Educación*, 341, 301 – 336.

COX, C. (2007). Niveles del sistema escolar y formación de profesores: fallas estructurales e implicancias de la inacción. En: BRUNNER, J. J.; PEÑA, C. [coordinadores]. **La reforma al sistema escolar: aportes para el debate**. Santiago: Universidad Diego Portales.

COX, C. (2003). Las políticas educacionales de Chile en las últimas dos décadas del siglo XX. En: COX, C. [editor]. **Las políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile**. Santiago: Universitaria.

DARLING – HAMMOND, L. (2001). **El derecho de aprender. Buenas escuelas para todos**. Barcelona: Ariel.

DARLING – HAMMOND, L. (1999). Target time toward teachers, *Journal of Staff Development*, 20 (2), 31 – 36.

DELORS, J. [coordinador] (1996). **La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI**. México DF: UNESCO.

DE PUELLES, M. (2003). Las políticas del profesorado en España. En: BENSO, M. C.; PEREIRA, M. C. [coordinadoras] (2003). **El profesorado de enseñanza secundaria. Retos ante el nuevo milenio**. Ourense: Auria.

DEL VALLE, A.; VILLA, N. (2008). Visión crítica sobre el aprendizaje basado en problemas: ventajas y dificultades. En: ESCRIBANO, A.; DEL VALLE, A. [coordinadoras]. **El aprendizaje basado en problemas. Una propuesta metodológica en Educación Superior**. Madrid: Narcea.

DEWEY, J. (1989). **Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo**. Barcelona: Paidós.

DUBAR, C. (1991). **La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles**. Paris : Armand Colin.

DUBET, F. (2005). **Las escuelas de las oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?** Barcelona: Gedisa.

DUVERGER, M (1962). **Métodos de las ciencias sociales**. Barcelona: Ariel.

ECHEVERRÍA, B. (2001). Configuración actual de la profesionalidad, *Letras de Deusto*, 91, vol. 31, 35 – 55.

ECHEVERRÍA, B. (2002). Gestión de la competencia de acción profesional, *Revista de Investigación Educativa*, 1, vol. 20, 7 – 43.

EGAÑA, M. L.; SALINAS, C.; NÚÑEZ, I. (2000). Feminización y primera profesionalización del trabajo docente en las escuelas primarias, 1860 – 1930, *Revista Pensamiento Educativo*, 26, 91 – 127.

ELLIOT, J. (1990). **La investigación acción en educación**. Madrid: Morata.

ERAUT, M (1995). Developing professional knowledge and competente. En: GUSKEY, T; HUBERMAN, M [editors]. **Professional development in education: new paradigms and practices**. New York: Teacher College Press.

ESPÍNOLA, V. (1991). **Descentralización del sistema escolar en Chile**. Santiago: CIDE.

ESTEVE, J. M. (1997). **La formación inicial de profesores de secundaria**. Barcelona: Ariel.

EURYDICE (2007). **Mejorar la calidad de formación del profesorado**. En: [http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/lifelong\\_learning/c11101\\_es.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11101_es.htm) (Consultado 13 de febrero de 2009).

EURYDICE (2006). **Competencias claves para el aprendizaje permanente**. En: [http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/lifelong\\_learning/c11090\\_es.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_es.htm) (Consultado 13 de febrero de 2009).

EURYDICE (2002). La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemáticas. En: Informe 1: **Formación inicial del profesorado y transición a la vida laboral**. Madrid: Secretaría General Técnica de Eurydice.

FERNÁNDEZ, M. (2006). **Desarrollo profesional docente**. Granada: Grupo Universitario.

FERRER, L (1988). **Desarrollo Organizativo**. México DF: Trilla.

FINKEL, L. (1999). ¿Qué es un profesional? Las principales conceptualizaciones de la sociología de las profesiones. En: CASTILLO, C. [coordinador]. **Economía, organización y trabajo. Un enfoque sociológico**. Madrid: Pirámide.

FLICK, U. (2004). **Introducción a la investigación cualitativa**. Madrid: Morata.

FLORES, M. A. (2009). La investigación sobre los primeros años de enseñanza: lecturas e implicaciones. En: MARCELO, C. [coord.]. **El profesorado principiante. Inserción en la docencia**. Barcelona: Octaedro.

FONTAINE, L.; Eyzaguirre, B. (2008). **Las escuelas que tenemos**. Santiago: Centro de Estudios Públicos.

FUENZALIDA, M.; BAEZ, J. (2006). La apertura al mundo como condición de la formación docente. En: ARELLANO, M.; CERDA, A. M. [editoras]. **Formación continua de docentes: un camino para compartir 2000 – 2005**. Santiago: CPEIP – MINEDUC.

FULLAN, M. (2002). **Los nuevos significados del cambio en educación**. Barcelona: Octaedro.

FURLONG, J.; BARTON, L; MILES, S.; WHITING, C.; WHITTY, G. (2000). Teacher education in transition. Re – forming professionalism?, *British Journal of Sociology of Education*, 21 (4), 637 – 647.

GAIRÍN, J. (1997). La planificación y el desarrollo de planes. En: GAIRÍN, J.; FERRÁNDEZ, A. [coordinadores]. **Planificación y gestión de instituciones de formación**. Barcelona: Praxis.

GAUTHIER, C. (2006). La política sobre formación inicial de docentes en Québec, *Revista de Educación*, 340, 165 – 185.

GALLEGO, J. L.; SALVADOR, F. (2002). Metodología de la acción didáctica. En: MEDINA, A.; SALVADOR, F. **Didáctica general**. Madrid: Prentice Hall.

GIROUX, H. (1992). Hacia una pedagogía en la política de la diferencia. En: GIROUX, H.; FLECHA, R. **Igualdad educativa y diferencia cultural**. Barcelona: El Roure.

GOBIERNO DE CHILE (1991). **Estatuto de los profesionales de la educación**. Santiago: PUBLILEY.

GOBIERNO DE CHILE (1990). **Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza**. Santiago: PUBLILEY.

GONZÁLEZ, P. (2003). Estructura institucional, recursos y gestión en el sistema escolar chileno. En: COX, C. [editor]. **Las políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile**. Santiago: Universitaria.

GOODLAD, J. (1990). **Teachers for our nation's schools**. San Francisco: Jossey – Bass.

GROSSO DE LEÓN, A. (2001). **Higher education's challenge: New teacher education models for a new century**. New York: Carnegie Corporation.

GUARRO, A. (2005). **Los procesos de cambio educativo en una sociedad compleja. Diseño, desarrollo e innovación del currículum**. Madrid: Pirámide.

GUTIÉRREZ, J. (2008). **Dinámica del grupo de discusión**. Cuadernos metodológicos 41. Madrid: CIS.

GYARMATI, G. (1971). **El nuevo profesor secundario: la planificación sociológica de la profesión**. Santiago: Nueva Universidad.

GYSLING, J. (1994). Formación de profesores de enseñanza media: ejes centrales de transformación de los modelos de formación, *Revista Pensamiento Educativo*, vol. 14, 87 – 105.

HABERMAS, J. (1987). **Teoría de la acción comunicativa. II crítica de la razón funcionalista**. Madrid: Taurus.

HARGREAVES, A. (1998). The emotional practice of teaching, *Teaching and Teaching Education*, 14 (8), 853 – 854.

HARGREAVES, A. (1996). **Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado**. Madrid: Morata.

HEPP, P. (2003). Enlaces: el programa de informática educativa de la reforma educacional chilena. En: COX, C. [editor]. **Las políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile**. Santiago: Universitaria.

HERNÁNDEZ, R.; FERNÁNDEZ, C.; BAPTISTA, P. (2008). **Metodología de la investigación**. (4ª edición). México DF: Mc Graw Hill.

HINOSTROZA, J. E. (2003). **Diseño de estrategias de innovación y TIC para el desarrollo de la educación. Innovar en la enseñanza y enseñar a innovar**. En: [www.expansivaudp.cl/media/en\\_foco/documentos/05052004211607.pdf](http://www.expansivaudp.cl/media/en_foco/documentos/05052004211607.pdf) (Consultado 5 de junio de 2009)

HINOSTROZA, J. E; GUZMAN, A; ISAACS, S (2002). Innovative uses of ICT in Chilean school, *Journal of Computer Assisted Learning*, (11) 459 – 469.

HOPKINS, K; HOPKINS, B; GLASS, G (1997). **Estadística básica para las ciencias sociales y del comportamiento**. (3ª edición). México DF: Prentice Hall.

HOWEY, K. R; ZIMPHER, N. L. (1989). Preservice teacher educators' role in programs for beginning teachers, *The Elementary School Journal*, 89(4), 451 – 470.

HUALDE, A. (2000). La sociología de las profesiones: asignatura pendiente en América Latina. En: DE LA GARZA, E. [coordinador]. **Tratado latinoamericano de sociología del trabajo**. México DF: Fondo de Cultura Económica.

HUBERMAN, M.; THOMPSON, Ch.; WEILAND, S. (2000). Perspectivas de la carrera del profesor. En: BIDDLE, B.; GOOD, Th.; GOODSON, I. **La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar**. Barcelona: Paidós.

IMBERNON, F. (2007). **La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio**. Barcelona: Graó.

IMBERNON, F. (2000). La formación del profesorado de secundaria. Entre la ausencia, el abandono y la desidia, *Cuadernos de Pedagogía*, 296, 82 – 83.

IRIGOIN, M.; VARGAS, F. (2002). **Competencia laboral: manual de conceptos, métodos y aplicaciones en el sector salud**. En: [http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/man\\_ops/pdf/mod1\\_2.pdf](http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/man_ops/pdf/mod1_2.pdf) (Consultado 5 de junio de 2009).

JIMÉNEZ, J. M; GONZÁLEZ, A; FANDOS, M. (2007). La programación en el proceso de enseñanza – aprendizaje. En: TEJADA, J; GIMÉNEZ, V. [coordinadores]. **Formación de formadores**. Madrid: Thomson.

JORDÁN, J. A. (1998). Códigos deontológicos y compromiso moral del profesorado. En: ALTAREJOS, F; IBÁÑEZ – MARTÍN, J; JORDÁN, J. A; JOVER, G. **Ética docente**. Barcelona: Ariel.

KEMMIS, S. (1988). **El currículum: más allá de la teoría de la reproducción**. Madrid: Morata.

KERLINGER, F (1979). **Enfoque conceptual de la investigación del comportamiento**. México DF: Interamericana.

LABARCA, A. (1939). **Historia de la enseñanza en Chile**. En: <http://www.memoriachilena.cl/archivos2/pdfs/MC0000181.pdf> (Consultado 5 de junio de 2009)

LANDRY, R. (1998). L'analyse du contenu. En : recherche sociale. **De la problématique à la collecte des données**. Québec : Presse de l'Université du Québec.

LARSON, M. (1977). **The rise of professionalism: a sociological analysis**. Berkeley: University of California Press.

LATORRE, A.; DEL RINCÓN, D.; ARNAL, J. (2005). **Bases metodológicas de la investigación educativa**. (1ª reimpresión). Barcelona: Experiencia.

LAWN, M.; OZGA, J. (2004). **La nueva formación del docente. Identidad, profesionalismo y trabajo en la enseñanza**. Barcelona: Pomares.

LE BOTERF, G. (2001). **Ingeniería de las competencias**. Barcelona : Gestión 2000.

L'ECUYER, R. (1990). **Méthodologie de l'analyse développementale de contenu : Méthode. GPS et concept de soi**. Québec : Presses de Université du Québec.

LÉVI – LEBOYER, C. (2003). **Gestión de las competencias: cómo analizarlas, cómo evaluarlas, cómo desarrollarlas**. Barcelona: Gestión 2000.

LOPEZ, A. (2007). **El trabajo en equipo del profesorado**. Barcelona: Graó.

LYOTARD, J. F. (2004). **La condición posmoderna** (8ª edición). Madrid: Cátedra.

MARCELO, C. (2002). Los profesores como trabajadores del conocimiento. Certidumbres y desafíos para una formación a lo largo de la vida, *Revista Educar*, 30, 27 – 56.

MARCHESI, Á. (2007). **Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores**. Madrid: Alianza.

MARTINET, M; RAYMOND, D; GAUTHIER, C (2004). **Formación docente. Orientaciones de competencias profesionales**. Québec: Ministerio de Educación – Gobierno de Québec.

Mc CUTCHEON, G; JUNG, B (1990). Alternative perspectives on action research, *Theory into Practice*, 29, 144 – 151.

Mc DONALD, R; BOUD, D; FRANCIS, J; GONCZI, A (2000). Nuevas perspectivas sobre la evaluación, CINTERFOR 149, **Competencias laborales en la formación profesional**. En: <http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/boletin/149/pdf/rodajog.pdf> (Consultado el 5 de junio de 2009).

Mc LAUGHLIN, C. (1999). Counseling in school: looking back and looking forward, *British Journal of Guidance and Counseling*, vol. 27, 1, 13 – 22.

MÉRIDA, R (2006). La convergencia europea y la formación universitaria en competencias para la docencia en educación infantil, *Revista de Educación*, 341, 663 – 686.

MERTENS, L. (1996). **Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos**. En: [www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/mertens/index.htm](http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/mertens/index.htm) (Consultado el 5 de junio de 2009).

MIGNORANCE, P. (2001). Aprendizaje y desarrollo profesional de los profesores. En: MARCELO, C. [editor]. **La función docente**. Madrid: Síntesis.

MINISTERIO DE EDUCACION (2009). **Resultados SIMCE 2008**. En: <http://www.simce.cl/index.php?id=247> (Consultado el 5 de junio de 2009).

MINISTERIO DE EDUCACION (2008). **Estadísticas de la educación 2007**. En: <http://w3app.mineduc.cl/mineduc/ded/documentos/Cap%203.1%202007.xls> (Consultado el 5 de junio de 2009).

MINISTERIO DE EDUCACION (2006). **Sistema de evaluación del desempeño profesional docente**, Santiago: Ministerio de Educación.

MINISTERIO DE EDUCACION (2005). **Una Mirada a la Educación: resultados del Programa Mundial de Indicadores WEI 2004**. Santiago: Ministerio de Educación.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2003). **Marco para la Buena Enseñanza**. Santiago: Ministerio de Educación.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2001). **Evaluación de la formación inicial docente**. Santiago: Ministerio de Educación.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2000). **Evaluación del programa de mejoramiento de la calidad de las escuelas básicas de sectores pobres P – 900**. Santiago: Ministerio de Educación.

MONEREO, C. [coordinador] (2005). **Internet y competencias básicas**. Barcelona: Graó.

MONTERO, L. (2001). La construcción del conocimiento en la enseñanza. En: MARCELO, C. [editor]. **La función docente**. Madrid: Síntesis.

MOON, B. (2002). La Formación Docente en Inglaterra: perspectiva nacional e internacional. En: UNESCO (2002). **Formación docente: un aporte a la discusión. La experiencia de algunos países**. Santiago: UNESCO.

NAVÍO, A.; RUIZ, C. (2007). Habilidades didácticas del formador. En: TEJADA, J; GIMÉNEZ, V. [coordinadores]. **Formación de formadores**. Madrid: Thomson.

NIAS, J. (1989). Subjectively speaking: English primary teachers careers, *International Journal of Educational Research*, 13, 391 – 402.

NÚÑEZ, I. (2003a). La situación y las políticas referidas a los docentes de nivel medio. En: CARIOLA, L.; BELLEÍ, C.; NÚÑEZ, I. **Veinte años de políticas de educación media en Chile**, Paris: Instituto de Planeamiento de la Educación – UNESCO.

NÚÑEZ, I. (2003b). El profesorado, su gremio y la reforma de los noventa: presiones de cambio y evolución de la cultura docente. En: COX, C. [editor]. **Las políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile**. Santiago: Universitaria.

NÚÑEZ, I. (2002). La formación de docentes. Notas históricas. En: AVALOS, B. **Profesores para Chile, historia de un proyecto**. Santiago: Ministerio de Educación.

OAKES, T. J. (1999). **A guide to organizations involved with licensing and certification of teachers and accreditation of teacher education programs**. Washington DC: Clearinghouse on teaching and teacher education.

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

OCDE (2000). **Knowledge management in the learning society**. Paris: OCDE.

OTTONE, E. (2003). Sostenibilidad de la globalización: el caso chileno (vol. 2). En: CALDERÓN, F. [coord.] **¿Es sostenible la globalización en América Latina?: debates con Manuel Castells**. Santiago: Fondo de Cultura Económica / PNUD.

PACHECO, P.; ELACQUA, G.; BRUNNER, J.J.; MONTT, P.; PERALTA, M.V.; POBLETE, P. Y MUÑOZ, A. (2005). **Educación preescolar estrategia bicentenario**. Santiago: Ministerio de Educación.

PAQUAY, L; WAGNER, M. C (2005). Formación continua y video formación: que habilidades se deben priorizar. En: PAQUAY, L; ALTET, M; CHARLIER, E; PERRENOUD, P. [coordinadores]. **La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias**. México DF: Fondo de Cultura Económica.

PARSON, T. (1968). Professions, *International Encyclopedia of the Social Sciences*, 12, 536 – 547.

PÉREZ GÓMEZ, Á. (1997). La función y formación del profesor en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. En: GIMENO, J.; PÉREZ GÓMEZ, Á. **Comprender y transformar la enseñanza**. (6ª edición). Madrid: Morata.



PÉREZ GÓMEZ, Á. (2007). Aprender a enseñar. La construcción del conocimiento en la formación del profesorado. En: PÉREZ GÓMEZ, A.; MARTÍNEZ, M.; TEY, A.; ESSOMBA, M. A.; GONZÁLEZ, M. T. **Profesorado y otros profesionales de la educación**. Barcelona: Octaedro.

PERRENOUD, P. (2006). **Construir competencias desde la escuela**. Santiago: LOM.

PERRENOUD, P. (2005). **Diez nuevas competencias para enseñar**. (3ª edición). Barcelona: Graó.

PERRENOUD, P. (2005). El trabajo sobre el habitus en la formación de maestros. Análisis de las prácticas y toma de conciencia. En: PAQUAY, L; ALTET, M; CHARLIER, E; PERRENOUD, P. **La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias**. México DF: Fondo de Cultura Económica.

PERRENOUD, P. (2004). **Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar**. Barcelona: Graó.

PERRENOUD, P. (2001). **La formación de los docentes en el siglo XXI**. En: [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2001/2001\\_36.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_36.html) (Consultado el 5 de junio de 2009).

PINTO, R.; GRAWITZ, M. (1967). **Méthodes des sciences sociales**. Paris : Dalloz.

PINTO, R. (2005). Reflexiones sobre las competencias en la acción formativa, *Revista Pensamiento Educativo*, 36, 9 – 18.

POTASHNIK, M. (1996). **Computer in schools: Chile's learning network**. En: [http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/547664-1099079947580/Computers\\_in\\_schools\\_Chile\\_learning\\_network.pdf](http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/547664-1099079947580/Computers_in_schools_Chile_learning_network.pdf) (Consultado 5 de junio de 2009)

POTASHNIK, M.; RAWLINGS, L.; et al. (1998). **Computer in school: a qualitative study of Chile and Costa Rica**. En: <http://www.fod.ac.cr/publicaciones/> (consultado 5 de junio de 2009)

PREAL (2006). **Cantidad sin calidad. Un informe del progreso educativo en América Latina**. Santiago: PREAL.

PRELAC (2002). **Modelo de acompañamiento – apoyo, monitoreo y evaluación – del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Declaración de la Habana**, UNESCO.

PUENTE, J. M (1992). “Estrategias didácticas”, en: FERRÁNDEZ A.; PUENTE, J. M. **Educación de personas adultas: psicopedagogía y microdidáctica** (vol. 2). Zaragoza: Diagrama.

PUTNAM, R.; BORKO, H. (2000). El aprendizaje del profesor: implicaciones de las nuevas perspectivas de la cognición. En: BIDDLE, B.; GOOD, Th.; GOODSON, I. **La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar**. Barcelona: Paidós.

RACZYNSKI, D.; MUÑOZ, G. (2004). **Factores que desafían los buenos resultados educativos de escuelas en sectores de pobreza**. Santiago: PREAL.

RESTA, V.; HULING, L.; RAINWATER, N. (2001). Preparing second – career teachers, *Educational Leadership*, 58 (8), 60 – 63.

RYCHEN, D.; SALGANIK, L. [editoras] (2004). **Definir y seleccionar las competencias claves para la vida**. México DF: Fondo de Cultura Económica.

ROBBINS, S. (2004), **Comportamiento organizacional**. (10ª edición). México DF: Pearson.

RODRÍGUEZ, G.; GIL, J.; GARCÍA, E. (1999). **Metodología de investigación cualitativa**. (2ª edición). Málaga: Aljibe.

ROMERO, J.; LUIS, A. (2006). Reestructuración de los sistemas educativos y cambios en la formación inicial del profesorado. Algunas reflexiones a partir del caso inglés. En: ESCUDERO, J. M.; LUIS, A. (2006). **La formación del profesorado y la mejora de la educación**. Barcelona: Octaedro.

RUBILAR, L. (2004). El pedagógico: educación superior y los sectores populares, 1889 – 1997. En: AUSTIN, R. [compilador]. **Intelectuales y educación superior en Chile: de la independencia a la democracia transicional**. Santiago: Chile América – CESOC.

RUIZ, C. (2007). Evaluación de la formación. En: TEJADA, J; GIMÉNEZ, V. [coordinadores]. **Formación de formadores**. Madrid: Thomson.

RUST, F. (1994). The first year of teaching: It's not what they expected, *Teacher and Teaching Education*, vol. 10 (2), 205 – 217.

SANMARTÍ, N. (2007). **Evaluar para aprender**. Barcelona: Graó.

SARACHO, J. M. (2005). **Un modelo general de gestión por competencias**. Santiago: RIL.

SARRAMONA, J. (2005). La acción educativa. En: COLOM, A.; BERNABEU, J.; DOMINGUEZ, E.; SARRAMONA, J. **Teorías e instituciones contemporáneas de la educación**. (4ª edición). Barcelona: Ariel.

SCHEIN, E. (1973). **Professional education**. New York: Mc Graw – Hill.

SCHÖN, D. (1992). **La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones**. Madrid: Paidós.

SCHÖN, D. (1998). **El profesional reflexivo. Como piensan los profesionales cuando actúan**. Barcelona: Paidós ibérica.

SCHWAB, J. (1983). The practical 4: something for curriculum professors to do, *Curriculum Inquiry*, vol. 13 (3), 239 – 265

SERRANO, S. (1994). **Universidad y Nación, Chile en el siglo XIX**. Santiago: Universitaria.

SHAVELSON, R.; STERN, P. (1981). Research on teachers pedagogical thoughts, judgements, decisions and behavior, *Review of Educational Research*, 51, 455 – 498.

SHULMAN, L. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea, en WITTROCK, M. **La investigación de la enseñanza. Enfoques, teorías y métodos**. Barcelona: Paidós.

SIERRA, R. (2001). **Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios**. (14ª edición). Madrid: Thomson – Paraninfo.

SMYLIE, M (1995). Teacher learning in the workplace: implications for school reform. En: GUSKEY, T; HUBERMAN, M [editors]. **Professional development in education: new paradigms and practices**. New York: Teacher College Press.

SMYTH, J. (2000). La enseñanza y la política social: las imágenes de la enseñanza a favor del cambio democrático. En: BIDDLE, B.; GOOD, Th.; GOODSON, I. **La enseñanza y los profesores III. La reforma de la enseñanza en un mundo en transformación**, Barcelona: Paidós.

SOMEKH, B. (1988). Action research and collaborative school development. En Mc BRIDGE, R [editor]. **The in – service training of teachers**. Londres: The Falmer Press.

STENHOUSE, L. (1987). **La investigación como base de la enseñanza**. Madrid: Morata.

STOLL, L.; FINK, D. (1999). **Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora**. Barcelona: Octaedro.

SUÁREZ – OROZCO, M.; BAOLIN, D. (2006). Globalización: cultura y educación en el milenio. En: AA.VV. **Globalización y justicia internacional**. México DF: Fondo de Cultura Económica.

TARDIF, M. (2004). **Los saberes docentes y su desarrollo profesional**. Madrid: Narcea.

TEJADA, J. (2002). La formación de formadores. Apuntes para una propuesta de plan de formación, *Revista Educar*, 30, 91 – 118.

TEJADA, J. (1997). **El proceso de investigación científica**. Barcelona: Fundación La Caixa.

TORRES, J. (2006). **La desmotivación del profesorado**. Madrid: Morata.

UNESCO (2008). **Situación educativa de América Latina y el Caribe: garantizando la educación de calidad para todos**. Santiago: UNESCO.

UNESCO (2003). **Aprender a vivir juntos ¿Hemos fracasado?** Síntesis de las reflexiones y los aportes de la 46ª Conferencia Internacional de la Educación (Ginebra: 2001). Paris: UNESCO.

UNICEF (2004). **Quien dijo que no se puede. Escuelas efectivas en sectores de pobreza**. Santiago: UNICEF – Ministerio de Educación.

UNIVERSITY OF CAMBRIDGE (1998 – 2003). **Transferable skills for undergraduate students, 1998 – 2003**. En: <http://www.skills.cam.ac.uk/undergrads/skills/> (Consultado 5 de junio de 2009).

VAILLANT, D. (2005). **Formación de docentes en América Latina. Re – inventando el modelo tradicional**, Barcelona: Octaedro.

VALLES, M. (2002). **Entrevistas cualitativas**. Cuadernos metodológicos 32. Madrid: CIS.

VAN DIJK, T. (1983). **La ciencia del texto**. Buenos Aires: Paidós.

VEGAS, E. (2008). ¿Cómo mejorar las políticas de desarrollo profesional docente a fin de atraer, perfeccionar y retener profesores efectivos? En: BELLEI, C.; CONTRERAS, D.; VALENZUELA, J. P. [editores]. **La agenda pendiente en educación. Profesores, administradores y recursos: propuestas para la nueva arquitectura de la educación chilena**. Santiago: Universidad de Chile / UNICEF.

VIAL, G. (1981). Educación: el final de una cruzada. En: **Historia de Chile 1891 – 1973: la sociedad chilena en el cambio de siglo (1891 – 1920)**, [volumen I (I)]. Santiago: Santillana del Pacífico.

VILLEGAS – REIMERS, E. (2002). Formación Docente en los Estados Unidos de Norteamérica: Tendencias recientes en sus prácticas y políticas. En: UNESCO (2002). **Formación docente: un aporte a la discusión. La experiencia de algunos países**. Santiago: UNESCO.

WHITTY, G.; POWER, S.; HALPIN, D. (1999). **La escuela, el estado y el mercado**. Madrid: Morata.

WILENSKY, H. (1964). The professionalization of everyone?, *American Journal of Sociology*, 70, 137 – 158.

WISE, A. (1990). Six steps to teacher professionalism, *Educational Leadership* 47 (7), 57 –60.

YANES GONZALEZ, J. (1998). La formación del profesorado de secundaria: un espacio desolado, *Revista de Educación*, 317, 65 – 80.

YÁNIZ, C.; VILLARDÓN, L. (2006). **Planificar desde competencias para promover el aprendizaje**. Cuadernos monográficos del ICE. Bilbao: Universidad de Deusto.

YOUNG, P. (2001). District and state policy influences on professional development and school capacity, *Educational Policy*, 15 (2), 278 – 301.

ZABALA, A.; ARNAU, L. (2007). **Cómo aprender y enseñar competencias**. Barcelona: Graó.

ZABALZA, M. Á. (2003). **Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional**. Madrid: Narcea.

ZABALZA, M. A. (2002). **La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas**. Madrid: Narcea.

## DOCUMENTOS ANEXOS