

LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL EN CHILE

BEATRICE AVALOS

SANTIAGO, DICIEMBRE 2004

Introducción

Chile tiene una larga tradición de formación inicial institucionalizada de docentes, que se remonta a los años cuarenta del siglo diecinueve. Esta tradición ha conocido alto y bajos tanto en términos de su relevancia, calidad como de quienes se han interesado por los estudios pedagógicos. Hoy día, existe un creciente número de candidatos a la docencia que se preparan en una variedad de instituciones universitarias y no universitarias, públicas y privadas, en horarios regulares y en horarios vespertinos, con modalidades presenciales y semi-presenciales, aunque en su mayoría se expresan en programas similares en cuanto a duración y contenidos. La intervención más importante que ha afectado la cantidad de postulantes a la docencia y a la calidad de los programas formativos a mediados de los noventa fue financiada con recursos especiales públicos y es conocida como el Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (FFID). Sobre estas instituciones, su desarrollo histórico, sus avances y sus dificultades se habla en este estudio de caso.

1. El desarrollo histórico de la formación docente inicial

Los orígenes en el siglo XIX

La primera forma institucional de formación docente en el Chile independiente surgió con el establecimiento de una Escuela Normal de Preceptores en 1842 bajo el liderazgo del educador argentino Domingo Faustino Sarmiento. Doce años después en 1854 se abrió la primera escuela normal para mujeres dirigida por la congregación de Monjas del Sagrado Corazón de Jesús. Si bien la formación en estas instituciones era bastante incipiente (Núñez, 2002) acercándose a una escuela primaria superior, no por eso dejó de ser importante como símbolo de la necesidad de contar con docentes preparados para su tarea.

Hacia fines del siglo diez y nueve el gobierno mostró entusiasmo por las ideas pedagógicas alemanas, tanto en lo que podían significar para mejorar el contenido y forma de la enseñanza escolar como para la formación docente. Contrató así en 1885 a un contingente de profesores alemanes. Al alero de la pedagogía Herbartiana introducida por estos profesores se realizó una reforma de los estudios y métodos de las escuelas normales.

La influencia alemana marcó también el sello que tendría el Instituto Pedagógico, la primera institución dedicada a la formación de profesores para el nivel secundario, fundada en 1889 bajo la inspiración de otro gran educador don Valentín Letelier. La dirección del Instituto fue entregada al alemán Federico Johow y en su primera planta docente participaron profesores venidos de Alemania (Cox y Gysling, 1990). A mediados de 1890 el Instituto Pedagógico pasó a formar parte de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile. Este hecho marcará toda una concepción en Chile respecto al nivel universitario que le corresponde a la formación docente, la que resistirá embates posteriores en que se tratará de modificar este status.

La configuración del sistema de formación docente y su expansión hasta el gobierno militar (1900-1973)

Durante la primera década del siglo veinte se expandió significativamente la formación de profesores primarios con el establecimiento de nueve escuelas normales en diversos puntos del país, además de otras de carácter privado. Hacia fines de la segunda década del siglo, con el asentamiento de un cuerpo profesional docente tanto de egresados de Normales como del Instituto Pedagógico se produjo una mayor discusión de orientaciones pedagógicas y la apertura a nuevas influencias extranjeras, en particular las ideas de John Dewey. La asociación de docentes y otros educadores inspirados en estas ideas reclamaron para la pedagogía su base científica, tal como lo indicaba Dewey en sus escritos¹. El reconocimiento de esta base científica constituyó el fundamento para afirmar la importancia de lograr calidad académica y profesional de los profesores (Cf. Cox y Gysling, 1990).

Entrando en la tercera década del siglo veinte se produce una etapa de estabilidad para las Escuelas Normales dominado por un asentamiento de lo pedagógico-científico. En lo institucional las seis Escuelas Normales existentes se organizan en 1929 en cuatro urbanas y dos rurales, que a su vez se dividían en hombres y mujeres. En 1933 se estableció la Escuela Normal Superior “Abelardo Núñez” con miras a subir el status de la formación docente mediante la incorporación de actividades de investigación y de formación de formadores. En la década de los cuarenta con el modelo económico de “desarrollo económico hacia adentro” y la importancia dada a la educación, las escuelas normales aumentaron en número y el nivel de su formación que se equiparó al nivel secundario de educación.

La formación de las escuelas normales adquirió con el tiempo una calidad que se reconoce en aquellos egresados que aún enseñan en el sistema educacional. El ingreso a ellas era objeto de un riguroso examen de selección y la condición de internado de estas instituciones permitía marcar con un sello pedagógico particular a sus estudiantes. La Escuela Normal constituyó durante la mayor parte del siglo veinte una poderosa forma de movilidad social para los grupos medios y bajos.

El Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile ejerció un liderazgo sin contrapeso durante toda la primera mitad del siglo veinte² siendo sus egresados profesores muy bien calificados en su conocimiento disciplinario y destacándose un buen número de ellos en el campo de la literatura, la filosofía o la historia,. A partir de los años cuarenta surgen otras instituciones de formación docente ligadas al establecimiento de nuevas universidades en varias ciudades del país. La formación docente de la Universidad de Concepción se independizó curricularmente de la Universidad de Chile y se fundó la Escuela de Pedagogía de la Universidad Católica de Chile que en sus primeros años compartió con la Universidad de Chile muchos de sus académicos de nota. Surgieron también Escuelas de Pedagogía y Facultades de Educación en las universidades Austral de Valdivia, Católica de Valparaíso y

¹ Ver por ejemplo: *Democracia y Educación*. Madrid: Morata, 1920; *Problems of Men*, N. York: Philosophical Library, 1946.

² A pesar de que desde 1919 existió formación de profesores en la Universidad de Concepción pero siguiendo los lineamientos del Instituto Pedagógico

Católica del Norte. En 1943 se instaló un Pedagógico Técnico dependiente del Ministerio de Educación para la formación de profesores de la enseñanza técnico-profesional. En 1952 esta institución pasó a formar parte de la recién creada Universidad Técnica del Estado. Todas estas instituciones permitieron ampliar el número de los profesores secundarios lo que era necesario para un sistema educativo que crecía marcadamente. En general, ellas adoptan el modelo del Instituto Pedagógico en que la formación en contenidos disciplinarios se ofrece en forma concurrente con la formación profesional o pedagógica.

La transformación de la formación de profesores normalistas y el zigzagueo institucional de la formación docente durante el gobierno militar.

La necesidad de reformar la educación para modernizarla y hacerla más orientada al desarrollo económico se hace patente en la década de los sesenta. En el gobierno de Eduardo Frei Montalva (1964-1970) se materializa una reforma “integral” de la educación. Esta Reforma afectó a la estructura del sistema educativo, a sus contenidos curriculares y a la preparación de los profesores. Logró reducir sustantivamente los niveles de analfabetismo y ampliar el acceso y retención de niños y jóvenes en la escuela básica de ocho años que reemplazó a la escuela primaria.

Con relación a la formación docente se introdujo tanto conceptual como institucionalmente la noción de formación docente permanente o continua que incluye una etapa inicial y una etapa a través de toda la vida docente³. Las aspiraciones del profesorado de remover las barreras entre el profesor primario y secundario⁴, la experiencia existente de algunos programas de formación normalista post-secundario y de algunas opciones universitarias de formación para el nivel primario, llevó a decretar el ascenso de la formación normalista a nivel terciario (Junio 1967). Esto significó modificar la estructura de las Escuelas Normales para recibir estudiantes con educación secundaria completa a quienes se les ofreció un curso de preparación en tres años. Al currículum de formación, se le quitó sus aspectos de formación general para concentrarse en el aprendizaje de los contenidos y métodos de una Escuela Básica de ocho años, ofreciendo especialización en una de 13 menciones (o asignaturas) que incluyeron la Educación Parvularia (Cox y Gysling, 1990).

A pesar de esta interesante reforma de la educación normalista, la interrupción de la democracia en Chile producida por el golpe militar de Augusto Pinochet (1973-1990) le dio como lo expresa Núñez (2002, p. 27) el “golpe de gracia al normalismo tradicional”. Efectivamente, por razones que en parte fueron políticas y en parte económicas (Cox y Gysling, 1990) el gobierno militar ordenó el cierre de las escuelas normales y la transferencia de sus estudiantes y recursos a las universidades geográficamente más cercanas. Paradójicamente, este hecho significó la materialización del viejo anhelo de los profesores normalistas de contar con una Escuela Única de Pedagogía para maestros primarios y secundarios al tiempo que la destrucción del concepto de normalismo que había nacido en el siglo XIX.

³ Se establece en 1967 para el efecto del desarrollo curricular y la formación continua el Centro de Experimentación, Investigación y Perfeccionamiento (CPEIP) dependiente del Ministerio de Educación.

⁴ La gran aspiración era el establecimiento de una Escuela Única de Pedagogía donde se formarían los profesores para todos los niveles.

La formación de profesores secundarios (incluyendo a las carreras de formación de profesores para la Enseñanza Básica) sufrió los efectos de las medidas adoptadas por el gobierno militar para las universidades. Durante los años setenta las ocho universidades existentes en Chile fueron intervenidas por las autoridades militares y se “produjo una ‘limpieza ideológico-política’ en el profesorado, especialmente en las facultades o carreras de ciencias sociales y de educación” (Núñez, 2002, p. 33). Esto unido a las restricciones presupuestarias debilitó la calidad del trabajo de formación docente.

Entre 1980 y 1981 y en el marco de la nueva política educacional, las carreras de formación de profesores para todos los niveles fueron decretadas “no universitarias” y se ordenó su reestructuración en Academias Superiores o Institutos Profesionales. El caso más dramático de esta situación fue la separación del Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile y su conversión en la Academia Superior de Ciencias Pedagógicas. Sólo permanecieron como docentes de esta Academia quienes no eran considerados como conflictivos por las autoridades militares, produciéndose un cambio que “llevó al extremo viejos sentidos autoritarios y disciplinantes en la formación de docentes, abiertamente contradictorios con la moderna concepción profesionalizadora” (Núñez 2002, p. 34). El Instituto Pedagógico que había liderado los procesos de formación de profesores secundarios por casi un siglo, perdió este carácter y su heredero hoy día, la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, recién empieza a tratar de reconstruir esta tradición.

Titulamos esta sección como ‘zigzagueo’ porque, efectivamente, estos cambios no se mantuvieron en el tiempo. Así en el curso de la década no sólo se observó la incorporación de las Normales a las Universidades y luego su rebaja junto con la formación de profesores secundarios a nivel no-universitario, sino que más tarde en 1987 dos Academias Superiores de Ciencias Pedagógicas fueron reintegradas a la categoría de Universidades de Ciencias de la Educación. Finalmente, el último acto del gobierno militar expresado en la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (10 marzo de 1990) completó la vuelta de la formación docente a su rango universitario, al incluir a las pedagogías entre las carreras que requerían licenciatura previo a la obtención del título profesional.

Comienza el mejoramiento de la formación docente (1997-2003)

Durante la primera parte de la década de los noventa, al regreso de la democracia, se observaba claramente la debilidad de la formación de docentes. Los efectos de las reformas estructurales de la época militar, tanto en el conjunto del sistema de educación superior pero especialmente en las carreras de pedagogía, habían afectado a las instituciones que las ofrecían. Paralelamente, la desvalorización de la profesión docente que se vivió durante esa época, traducida entre otros factores en un grave deterioro de las remuneraciones para los docentes en servicio⁵, debilitó el interés de los jóvenes por los estudios pedagógicos. La situación se caracterizaba por los siguientes problemas (Avalos, 2002, pp. 43-50): disminución del número y de la calidad académica de estudiantes matriculados en carreras

⁵ Un estudio de Carnoy y otros realizado para la OIT y UNESCO mostró el efecto de las políticas de ajuste estructural sobre salarios docentes en los años ochenta. En el caso chileno, la baja fue de veinte por ciento respecto a la situación en 1980 (en Avalos, 1996).

de pedagogía desde mediados de los ochenta, baja calidad de los programas de formación docente y percepción negativa de los estudiantes acerca de ellos, preparación insuficiente de los docentes formadores, insuficiencia de infraestructura y recursos para la docencia incluyendo las tecnologías de la información y comunicación, y problemas de coordinación institucional de las carreras de formación docente.

Todo lo anterior unido a la importancia que iba cobrando el rol de los profesores en la implementación de los nuevos programas de Reforma Educativa que había comenzado en 1990, convenció al gobierno de la necesidad de intervenir para producir un cambio de calidad en los programas de formación docente. El 21 de Mayo de 1996 el Presidente Eduardo Frei Ruiz-Tagle anunció una serie de medidas para asegurar una reforma educativa de calidad que incluyeron un fondo equivalente a 25 millones de dólares para la formación inicial docente, los que se entregarían sobre la base de proyectos competitivos a los programas de formación docente inicial que se los adjudicasen. Con esto comienza el proceso, de cinco años de duración, por el cual los programas de formación docente de 17 universidades a lo largo del país compartirían el esfuerzo por mejorar su calidad. Estos programas, que fueron seleccionados en un proceso que duró todo el año 1997, se ubicaban en casi todos los puntos del territorio nacional y cubrían aproximadamente el 80% de los estudiantes inscritos en carreras de pedagogía⁶. Aspectos del Programa que se denominó de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (FFID) se describirán en las siguientes secciones en los lugares que corresponda.

2. El sistema institucional, legal y financiero vigente referido a la formación de docentes

Institucionalización de la formación docente: Ley Orgánica Constitucional de la Enseñanza.

Al comenzar la década de los ochenta se anunció una reestructuración de la educación superior (Decreto Ley N° 3.541 del 13 diciembre de 1980) la que se concretó mediante una serie de decretos ley dictados entre 1980 y 1981. En lo sustancial esta reestructuración significó el aumento en número de las universidades tanto estatales y privadas. Además de universidades regionales se establecieron Institutos Profesionales habilitados para otorgar una variedad de títulos profesionales excluyendo los de carácter universitario. Por otra parte, los Decretos con Fuerza de Ley N° 1 de 1980 y Números 5 y 24 de 1981 dictados por el Ministerio de Educación permitieron el establecimiento de instituciones de educación superior privadas: universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica. El proceso se consumó con la promulgación de la Ley Orgánica Constitucional de la Enseñanza en 1990 que reconoció oficialmente, de pleno derecho a las universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica creados anteriormente en virtud de los Decretos señalados.

Estos instrumentos legislativos transformaron la educación superior en forma muy importante. Significaron luz verde para la expansión de un sistema de educación superior privado y luz roja para la ampliación del sistema con financiamiento público. En el curso de

⁶ Para una descripción de este proceso y en general de todo el programa ver Avalos (2002).

la década de los ochenta y noventa se fueron creando nuevas universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica todos ellos privados sin aporte financiero estatal.

Con respecto a la formación docente, la Ley Orgánica Constitucional de la Enseñanza estableció que las carreras conducentes al Título de Profesor requerían además un grado de licenciatura otorgado por una Universidad y por tanto debían considerarse como carreras universitarias. Las carreras indicadas fueron las de Educación Básica, Educación Media en las asignaturas científico-humanistas y Educación Diferencial. Se excluyó de este listado a la formación de profesores para la Educación Parvularia y para la Educación Media técnico-profesional. Sin embargo, mientras sigue sin existir una formación docente para la educación media técnico-profesional, la formación de profesores de educación parvularia es mayoritariamente una carrera universitaria. Los Institutos Profesionales que a la fecha de promulgación de la Ley Orgánica ofrecían carreras de formación docente pudieron continuar haciéndolo, pero la Ley no las autoriza a establecer nuevas carreras.

Regulación de la educación superior y de la formación docente

Uno de los acápites centrales de la Ley Orgánica fue consagrar el principio de “Autonomía Universitaria y Libertad Académica” de las Universidades lo que le restó toda autoridad al Ministerio de Educación para regular la formación docente que allí se impartiera. En el hecho, lo mismo ocurrió con los Institutos Profesionales cuya única obligación respecto al Ministerio de Educación es comunicar modificaciones curriculares de las carreras de pedagogía. A pesar de estas limitaciones, existen dos organismos reguladores de la Educación Superior que afectan también a las carreras de pedagogía: el Consejo Superior de Educación y el Sistema Nacional de Acreditación de las Carreras de Pregrado.

El Consejo de Educación Superior (constituido durante el gobierno militar) tiene como tarea intervenir en el reconocimiento oficial de nuevas universidades e institutos profesionales de carácter privado correspondiéndole aprobar su proyecto institucional y certificar que la institución cuenta con los recursos para el desarrollo de sus tareas. La Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP) en operación desde 1999 está situado en el Ministerio de Educación. Su función ha sido llevar a cabo procesos experimentales de acreditación de carreras y programa conducentes a títulos profesionales y técnicos o al grado de licenciatura. Está en el proceso de establecerse por ley como sistema nacional de acreditación. El proceso de acreditación es voluntario y supone etapas de autoevaluación institucional y evaluación externa por pares acreditadores.

Recientemente, se han incluido las carreras de pedagogía en el proceso de acreditación y varias instituciones universitarias las están sometiendo a proceso. Los criterios de evaluación para estas carreras formulados por el CNAP se centran en los siguientes aspectos: declaración explícita de propósitos incluyendo el perfil y estándares de egreso del profesional y de los conocimientos y habilidades vinculados al grado académico que otorga. Además los criterios incluyen la indicación de las principales áreas de formación que debe cubrir el currículum, los recursos humanos con que se cuenta, descripción del proceso de enseñanza-aprendizaje y de las condiciones de infraestructura, apoyo técnico y recursos para la enseñanza. También son criterios la integridad de la estructura institucional que alberga la carrera que se acredita y los mecanismos que tiene la institución

para verificar los efectos de sus procesos de formación como las tasas de retención, aprobación, titulación, tiempo de egreso y niveles de exigencia.

Financiamiento de la formación inicial docente

El financiamiento de la formación docente se realiza según los mismos parámetros que para toda la educación superior, que en su mayor parte fueron establecidos durante el gobierno militar. En el curso de los noventa el Estado ha ido ampliando sus formas de financiar la educación superior mediante aportes dirigidos a: (a) fomentar la calidad y vinculación de la educación superior con el desarrollo nacional; (b) fomentar la equidad; y (c) la evaluación y aseguramiento de la calidad (Ministerio de Educación, 1999). Además de lo anterior, en forma específica, las dos formas de apoyo más importantes fueron, durante la década de los noventa, el programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (FFID) al que se hizo alusión antes y el programa de Becas para Estudiantes Destacados de la Educación Media que ingresan a carreras pedagógicas (que sigue vigente). En la actualidad, los concursos del Programa MECE Superior del Ministerio de Educación incluyen un fondo específico para las carreras de pedagogía.

3. Los estudiantes de pedagogía

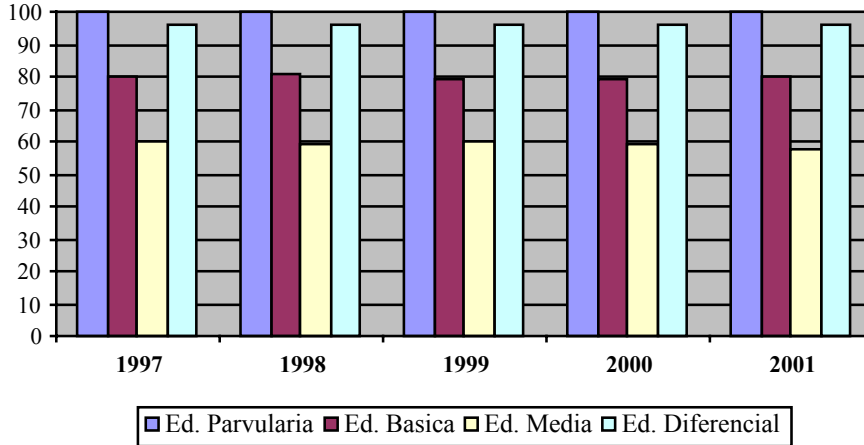
¿Quiénes estudian pedagogía y cuáles son los criterios de selección?

En su mayoría quienes postulan a carreras de pedagogía son jóvenes egresados de la Educación Media que han rendido la Prueba de Selección Universitaria (antes Prueba de Aptitud Académica) y obtenido el puntaje mínimo requerido para entrar a una carrera universitaria. En la práctica, las universidades determinan los puntajes mínimos requeridos para cada carrera en forma diversa dependiendo de la naturaleza de la carrera y de la demanda que exista para ella.

El estudiantado inscrito en carreras de pedagogía se ha caracterizado por ser principalmente femenino, especialmente en las carreras de Educación Parvularia y Básica, según lo indica la figura siguiente respecto a las 17 universidades que formaron parte del Programa FFID.

Figura 1

Porcentaje de mujeres matriculadas en carreras pedagógicas (1997-2001)



Fuente: Datos proporcionados por universidades en Avalos (2002).

Instituciones y número de estudiantes que se preparan para la docencia

Las universidades, llamadas tradicionales, y que reciben apoyo de fondos públicos tienen el mayor número de especializaciones para la formación docente, el mayor número de alumnos inscritos y puntajes promedios más altos en la Prueba de Selección Universitaria de quienes ingresan a estos estudios. Las universidades privadas han ido abriendo estudios de pedagogía en los últimos años principalmente para los niveles de Educación Parvularia y Básica. Tienen menor número de alumnos, y los requerimientos de puntaje de estudios de educación media y de la prueba de selección de quienes ingresan a estos estudios son más bajos. Los Institutos Profesionales que no otorgan el grado de Licenciado no requieren de la Prueba de Selección Universitaria como requisito de entrada.

El cuadro siguiente muestra la distribución de estudiantes inscritos en carreras de pedagogía en el año 2002

Cuadro 1: Distribución de los matriculados en carreras de pedagogía por nivel y tipo de institución.

Nivel	Universidades con Aporte Público	Universidades Privadas	I. Profesionales	Total	%
Parvulario	4.714	4.661	2.783	12.158	25
Básico	6.100	4.403	1.079	11.582	23
Medio	12.516	1.472	575	14.563	29
Diferencial	2.488	1.062	371	3.921	8
Otras*	5.462	1.853	0	7.315	15
Total	31.280	13.451	4.808	49.539	100
%	63	27	10	100	

* Carreras que cubren más de un nivel como Religión o Educación Física

Fuente: Ministerio de Educación, *Estadísticas División de Educación Superior* (2003).

Como se observa la mayor proporción de estudiantes de pedagogía está en el nivel de Educación Media. En parte, esto se explica por el número de diversas especializaciones que tiene este nivel, incluyendo Inglés y Traducción como también Matemáticas y Computación. La cantidad de estudiantes inscritos en Educación Básica ha ido aumentando pero puede no ser aún suficiente en la medida en que se implemente en todos los establecimientos educacionales la Jornada Única o Jornada Completa. Esto obligará a profesores que hoy se desempeñan en dos establecimientos a no hacerlo. La proporción mayor de personas que se preparan para el nivel parvulario en comparación con el básico servirá a las necesidades actuales del sistema educacional y a la política actual de aumentar la oferta en este nivel.

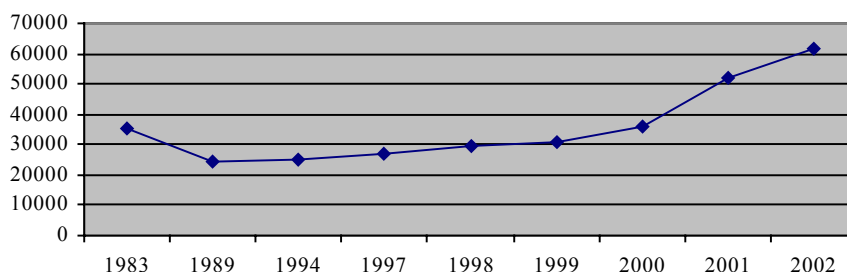
En cuanto a los puntajes en la Prueba de Selección Universitaria con que han ingresado los últimos grupos de estudiantes sobre los que se tiene información (2002) se observa también que las universidades con aporte público (tradicionales) tienen estudiantes con promedio más alto que las universidades privadas.

Cómo fue cambiando la composición del estudiantado en carreras de pedagogía

Debido a las condiciones económicas del profesorado y a su tratamiento durante el gobierno militar, se produjo entre los años 1985 y 1997 una disminución fuerte del número de postulantes a la docencia y como consecuencia las instituciones formadoras bajaron sus requisitos de entrada (Ormeño et al., 1996; Bravo, Ruiz Tagle y Sanhueza, 1999). Sin embargo, en parte por las políticas de más apoyo a los docentes en los años noventa, el mejoramiento de sus ingresos y sobre todo como consecuencia de la puesta en marcha del Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (FFID), a partir de 1997 se observó una curva ascendente tanto en el número de matriculados en las carreras de pedagogía como su calidad (ver Figura 2).

Figura 2:

Cambios en numero de alumnos matriculados en carreras pedagógicas (1983-2001)



Fuente: Ministerio de Educación: Estadísticas División de Educación Superior (2003).

También mejoró la calidad de entrada de los nuevos estudiantes de pedagogía indicada por el promedio de puntajes de Educación Media y de la Prueba de Aptitud Académica que se aproxima hoy día a 600 puntos, en contraste con 530 en 1997.⁷

La efectividad del sistema de formación docente en términos de egreso y titulación

Si bien, las matrículas han aumentando año a año a partir de 1997 no es tan claro que se haya producido un mejoramiento de las tasas de egreso y de titulación aunque sí se observa aumento (ver cuadro 2)⁸. Desafortunadamente, no se disponen de datos de cohortes que permitan observar en un mismo grupo el comportamiento de los estudiantes respecto a egreso y titulación.

Cuadro N° 2: Tasas de egreso y titulación en carreras de pedagogía (años 1997-2001)

	Egresados	% de aumento	Titulados	% de aumento
1997	2.868		4.048	
1998	2.735	-0.05	3.866	-31.0
1999	2.204	-0.24	4.058	4.7
2000	3.185	31.0	4.814	15.7
2001	4.455	28.5	5.170	6.9

Fuente: Ministerio de Educación, Compendio Estadístico (1999) e Información Estadística publicada en www.mineduc.cl

El estímulo a estudiantes meritorios que ingresan a las carreras pedagógicas

Uno de los componentes interesantes del Programa de Formación Inicial Docente lo constituyó un fondo para otorgar becas a estudiantes meritorios egresados de la Educación Media con el propósito de mejorar la calidad de los futuros profesores. Estas becas

⁷ Los puntajes considerados como aceptables por las universidades oscilan entre 450 y 700 puntos para las notas de la educación media y entre 450 y 800 puntos para la prueba de selección universitaria.

⁸ Estos datos no son exactamente comparables porque hay instituciones que no tienen el concepto de egreso separado de titulación y porque siempre hay un número de instituciones que no entrega sus datos.

benefician a (a) estudiantes egresados de la Educación Media con altas calificaciones; (b) personas que hubiesen realizado acciones de tipo pedagógico en el marco de actividades de la Reforma Educativa y que no tuviesen estudios profesionales; y (c) personas con estudios de licenciatura en un área disciplinaria y que necesitasen formación profesional para ejercer la docencia. Se otorga preferencia a quienes postulan a carreras donde hay mayor déficit de profesores como las ciencias naturales (especialmente física y química), matemáticas y educación básica entre otras. La beca consiste en el pago de aranceles a la institución elegida por el becario para estudiar y una asignación para compra de materiales de estudio. Al recibir la beca el beneficiario debe firmar un compromiso de trabajar en el sistema educacional por lo menos tres años después de completar sus estudios.

Los logros del programa de becas pueden apreciarse en tres áreas: el aumento de las postulaciones a partir del comienzo del programa, y las tasas de retención y titulación de quienes se han beneficiado por ellas.

Cuadro 3: Postulaciones, Becas y Tasa de Retención de Becas de Pedagogía (1998-2002)

Año	Nº Postulaciones	Nº Becas	Tasa de retención al 2002
1998	633	122	81.8
1999	1.944	230	86.5
2000	2.100	263	93.9
2001	3.050	278	96
2002	3.942	291	
Total	11.669	1.184	

Fuente: Ministerio de Educación, División de Educación Superior

4. Características del proceso de formación docente y de los formadores de docentes

Tipos de programas y trayectorias de formación docente

La formación docente se ofrece en cuatro niveles (Parvulario, Básico, Medio y Diferencial) y se organiza en carreras. Se entiende por “carrera” a los planes y programas de estudios que se imparten en las instituciones de educación superior y que permite el desarrollo personal y la formación necesaria para obtener un título profesional o técnico de nivel superior. En las universidades, los estudios en cada carrera culminan con el otorgamiento del grado de Licenciado en Educación. Mientras los niveles parvulario y básico tienden a funcionar en una carrera, el nivel medio se ofrece en diversidad de carreras alineadas con el currículo vigente. En lo que se refiere a trayectorias o caminos posibles para obtener un título de profesor la situación existente se ilustra en el siguiente gráfico:

Figura 3: Trayectorias de formación docente por carreras y duración en semestres

1. Profesor/a Educación Parvularia : Institutos Profesionales

Semestres	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
-----------	---	----	-----	----	---	----	-----	------

2. Profesor/ y Licenciado en Educación Parvularia: Universidades

Semestres	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
-----------	---	----	-----	----	---	----	-----	------	----	---

3. Profesor/a Educación General Básica (con o sin mención); Institutos Profesionales

Semestres	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
-----------	---	----	-----	----	---	----	-----	------

4. Profesor/a y Licenciado en Educación General Básica: Universidades

Semestres	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
-----------	---	----	-----	----	---	----	-----	------	----	---

5. Profesor/a y Licenciado en Educación General Básica con mención: Universidades

Semestres	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
-----------	---	----	-----	----	---	----	-----	------	----	---

6. Profesor/a de Educación Media con especialización: Instituto Profesional

Semestres	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX
-----------	---	----	-----	----	---	----	-----	------	----

7. Profesor/a y Licenciado en Educación Media con especialización: Universidad

Semestres	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
-----------	---	----	-----	----	---	----	-----	------	----	---

8. Profesor/a y Licenciado en Educación Media post otra licenciatura o título profesional

Semestres	I	II	III
-----------	---	----	-----

9. Profesor/a en Educación Diferencial: Instituto Profesional

Semestres	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
-----------	---	----	-----	----	---	----	-----	------

10. Profesor/a y Licenciado en Educación Diferencial: Universidad

Semestres	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
-----------	---	----	-----	----	---	----	-----	------	----	---

Fuente: Consejo Superior de Educación y Avalos (2002).

Como se observa en la figura hay una variedad de trayectorias dentro de los cuatro niveles de formación docente. Las áreas marcadas con color fuerte indican que la mayor parte de esas carreras tienen la duración convencional para el nivel, pero hay algunas que son más largas como lo indica el sombreado tenue. Además de estas carreras hay otras muy especializadas como Profesor/a de Religión para la Educación General Básica y Media que se ofrece en un Instituto Profesional y de idioma Alemán e Inglés que se ofrecen en dos Institutos Profesionales especializados sólo en estos idiomas. Un buen número de los Institutos Profesionales ofrecen sus carreras en dos horarios: diurno y vespertino. Existen también programas que otorgan el título profesional con modalidades a distancia⁹

Los contenidos curriculares de los programas de formación docente

Para los fines de este trabajo se usa la clasificación por área de formación que marcó a las 17 instituciones que participaron en el programa FFID, aunque en general, todas las otras instituciones organizan el currículum de formación de manera parecida. Estas áreas son las siguientes:

⁹ Estos últimos son muy criticados por el Colegio de Profesores y otras instituciones universitarias pues se considera que son de menor calidad y de menores demandas a los estudiantes.

- (a) de formación general: contenidos referidos a las bases sociales y filosóficas de la educación y de la profesión docente, el sistema educativo, bases históricas, ética profesional entre otros;
- (b) de especialidad: contenidos específicos del nivel y carrera incluyendo menciones para la Educación General Básica y de conocimiento disciplinar para la Educación Media;
- (c) profesional: conocimiento de los educandos (desarrollo psicológico y de aprendizaje, diversidad), del proceso de enseñanza (organización curricular, estrategias de enseñanza y evaluación, orientación de niños y jóvenes), conocimientos instrumentales para la enseñanza como las tecnologías de la información y comunicación y de los procedimientos de investigación;
- (d) práctica: actividades conducentes al aprendizaje docente propiamente tal, desde los primeros contactos con escuelas y aulas hasta la inmersión continua y responsable en la enseñanza.

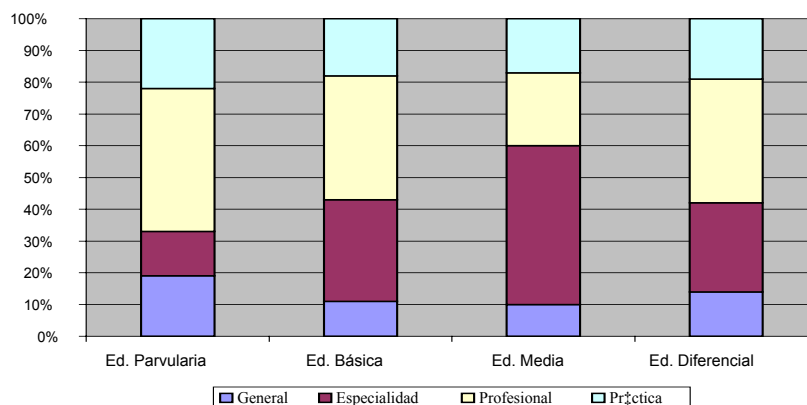
Cada una de estas áreas se compone de actividades curriculares que pueden ser cursos, seminarios o talleres. Uno de los componentes principales del programa FFID consistió en una revisión curricular que produjo un ordenamiento de actividades mejorando su cohesión e integración y disminuyendo el número de cursos cortos y con contenidos repetitivos. Además de este ordenamiento, algunas universidades ensayaron reformas bastante radicales de la estructura y contenido de sus currículos de formación. Una de estas reformas se realizó en la Facultad de Educación de una universidad más bien pequeña que puso en práctica un reordenamiento curricular centrado en el Aprendizaje Basado en Problemas¹⁰. Varias universidades buscaron formas de organizar su currículum en torno a núcleos o temas centrales en vez de hacerlo en torno a cursos tradicionales.

Si bien en la práctica hay mucha variación en los pesos relativos asignados a las distintas áreas de formación, en términos generales la estructura curricular para las distintas carreras muestra la distribución por área de formación que se observa en la figura 4 siguiente. Como se observa la mayor variabilidad está en la proporción asignada a la especialización con respecto a las otras áreas, destacándose como es de esperar, las carreras de Educación Media que tienen una proporción más alta destinada a los contenidos de sus especialidades. Con respecto a la práctica docente, comparado con la situación anterior a la reforma producida por el Programa FFID, su proporción en el conjunto del currículum aumentó desde aproximadamente un 8% en la década de los ochenta a un promedio cercano a 20% (con una oscilación entre programas entre 8% y 36%).

Figura 4

¹⁰ Para una descripción de este programa ver Iglesias (2002) y Avalos (2002).

Distribución contenidos curriculares por área de formación y carrera



Fuente: Avalos (2002)

Para hacer más efectivo el aprendizaje docente práctico, las instituciones han multiplicado sus vínculos con establecimientos y organizaciones comunitarias que las rodean. También se ha comenzado a trabajar más de cerca con “mentores” o profesores de escuelas que supervisan las práctica de aula de los estudiantes de pedagogía:

Recuadro 1: La Práctica Docente en la Universidades del Programa FFID

La práctica docente se concibe como el eje que articula todas las actividades curriculares de la formación docente, de la teoría y de la práctica. Su objetivo es permitir la aproximación gradual de los estudiantes al trabajo profesional, y al mismo tiempo facilitarles la construcción e internalización del rol docente. En forma más precisa, su finalidad es facilitar el proceso por el cual los futuros profesores construyen conocimiento pedagógico, desarrollan en forma personal teoría y práctica de la enseñanza y el aprendizaje y, sobre todo, aprenden a enseñar. Se postula que del modo cómo se organicen las experiencias de práctica dependerá el grado en que cada futuro profesor o profesora precise su rol profesional en el contexto de la comunidad, escuela y aula, aprenda a diagnosticar los problemas propios de esa situación y a buscar y poner a prueba soluciones. Mediante las estrategias que se usen para favorecer este aprendizaje, el futuro profesor, al momento de su egreso, debería dar muestras de un desempeño docente que se aproxime en mayor o menor grado a los estándares descritos para la formación docente inicial (Avalos, 2002, p. 109).

Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC)

Otras de las áreas que significaron una innovación con respecto a la situación anterior al Programa FFID ha sido una introducción paulatina y de desigual calidad de las TIC. Los fondos aportados por el programa permitieron dotar a todas las universidades participantes de equipos de computación y de acceso a comunicación electrónica a los profesores y en algunas instituciones a los estudiantes.

Recuadro 2: Las Tecnología de la Información y Comunicación en las Universidades FFID

Los recursos tecnológicos digitales de apoyo al currículo. La mayoría de las universidades evaluadas tienen buenas páginas Web para el acceso a sus bibliotecas. Las universidades de Tarapacá y Atacama tienen búsqueda de material bibliográfico en red. Las páginas Web de dos universidades entregan material relevante para académicos y enlaces a otros servicios de información así como información sobre la Reforma Educacional. Una tercera dispone de un estudio de multimedia que produce videos al servicio de la formación y perfeccionamiento docente, con profesionales que asesoran a los profesores.

Todas las universidades que participaron en el programa FFID tienen cursos para introducir herramientas y programas de computación y para nivelar conocimientos de los estudiantes. Pero, más allá de eso, los esfuerzos son incipientes. En las universidades de Atacama y Concepción hay mayor oferta de cursos o talleres en tecnologías informáticas y, en el caso de Atacama, esta oferta está integrada al trabajo de los módulos de Aprendizaje Basado en Problemas ... En la Universidad de Concepción hay experiencias interesantes, pero se carece de una expresión clara e integradora de la informática y redes digitales como recurso pedagógico. El laboratorio de diseño y producción didáctica de la Universidad de La Frontera, manejado por alumnos, permite a los estudiantes en práctica diseñar y producir materiales de enseñanza para sus alumnos. Sin embargo, es pequeño para los requerimientos de este trabajo. En algunas universidades se destaca positivamente las relaciones de colaboración con los equipos del proyecto Enlaces; tal es el caso de la Universidad de Concepción, donde los materiales generados en el proyecto son regalados o prestados a los docentes y alumnos de pedagogía. En la Universidad de Atacama el proyecto Enlaces apoya con su equipo de trabajo la introducción de la informática en la facultad. Un factor negativo en algunas universidades es la tendencia a concentrar los aportes de la informática en las carreras de matemáticas y computación, descuidando las otras.

Vega, en Avalos (2002)

Frente a estos desarrollos hay también debilidades que se detectaron en una evaluación externa (Vega en Avalos, 2002). Hay universidades que deben dedicar menos tiempo a la enseñanza de las herramientas básicas, que los estudiantes ya conocen, y más a profundizar en las diferentes implicaciones pedagógicas de las TIC en general o en la didáctica de las especialidades en particular. En universidades donde funcionan bien las relaciones con profesores colaboradores o mentores (supervisores de las prácticas docentes) es deseable la creación de listas de interés, *newsgroups* o conferencias, espacios de *Chat*, etc., que faciliten la comunicación sincrónica y asincrónica de estudiantes, académicos y profesores colaboradores en prácticas. En las universidades donde el mayor desarrollo se ha dado en la carrera de matemática y computación, es necesario ampliar su foco e incorporar la informática como contenido transversal del currículo.

Aseguramiento de la calidad

Se ha indicado antes que existen formas institucionalizadas de aseguramiento de la calidad para los programas universitarios que están cargo del Consejo Superior de Educación (para las nuevas universidades y programas) y del Consejo Nacional de Acreditación de las Carreras de Pregrado. En lo específico de las carreras de pedagogía se desarrolló en el contexto del Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (FFID) un sistema de evaluación aplicable a profesores por egresar basado en Estándares de Desempeño (Ministerio de Educación, 2000).

Los estándares acordados (ver Anexo) están sustentados en una concepción de la enseñanza con base en la psicología cognitiva, la pedagogía activa y mucho de lo que la investigación sobre enseñanza efectiva muestra que es importante para lograr buenos resultados en los alumnos. Son estándares genéricos y aplicables a todos los niveles de enseñanza, pero

pueden ser modificados para las necesidades específicas de los niveles y las especializaciones del currículo. El desempeño de los futuros docentes se evalúa según **lo que debe saber y poder hacer** el futuro docente estructurado en cuatro dimensiones o facetas: (a) la planificación del trabajo de enseñanza; (b) la organización del clima o ambiente conducente a una buena relación en el aula; (c) la conducción del trabajo de enseñanza en el aula mediante los procesos de interacción con los alumnos y finalmente (d) el desempeño profesional fuera del aula, en el establecimiento escolar, con sus colegas, con los padres de familia y la comunidad más amplia. Las fuentes para realizar esta evaluación son los materiales que los propios estudiantes por egresar recogen en un portafolio y que se refiere a su trabajo práctico con alumnos, la observación de sus clases por mentores pertenecientes a sus colegios de práctica y por supervisores universitarios, entrevistas de pre-y post-observación y otros materiales *ad-hoc* decididos por las instituciones formadoras.

La formación de formadores

El concepto de “formador de formadores” puede tener una variedad de significados. Vaillant y Marcelo García (s/f) se refieren por lo menos a tres que son aplicables a la situación chilena: los profesionales (y académicos) que forman a los docentes en las instituciones de educación superior (universidades e institutos profesionales), los tutores de las prácticas que son también miembros de las mismas instituciones formadores y por último, los profesores “mentores” que supervisan a los estudiantes de pedagogía en los establecimientos educacionales donde ellos hacen la práctica. El programa FFID contribuyó a mejorar la calidad de estos tres tipos de formadores (61% de los recursos) pero con una importante aporte de la instituciones formadoras (39%).

Los académicos

En lo que respecta a grados académicos el número de profesores de las universidades FFID con grado de magíster aumentó de 27% a 45% y aquellos con grado de doctor de 13 a 23%. Esto significó disminuir la cifra correspondiente a profesores que sólo poseen licenciatura u otros títulos profesionales. Las pasantías académicas, que beneficiaron a unos 500 académicos, fueron uno de los factores más influyentes en abrir a los profesores formadores a nuevas experiencias y profundizar el conocimiento de sus áreas de especialización. La mayor parte de las pasantías se realizó en instituciones extranjeras aunque algunas tuvieron lugar también en centros nacionales. Estas actividades se alimentaron en parte de convenios celebrados con otras instituciones de formación docente, como la Universidad Autónoma de Madrid, la Universidad de Estocolmo, universidades de Estados Unidos (Oregón, Universidad de California, Los Angeles), de Francia (Institute de Rechèreche Pédagogique, de Canadá (Montreal y Toronto) y universidades en países latinoamericanos como Brasil, Colombia, Argentina y México.

Los profesores encargados de práctica docente y los mentores

Si bien algunos de los académicos encargados de práctica docente se beneficiaron de las oportunidades de estudios de post-grado y de las pasantías académicas, para su función específica de transformar los procesos de la práctica docente hubo oportunidades de formación. Algunas fueron organizadas por el Ministerio de Educación y otras por las instituciones universitarias mismas. Por lo menos, una vez cada año durante el desarrollo del Programa FFID se realizaron encuentros nacionales entre los profesores de Práctica

Docente que cubrieron temas como la organización y estructura de las prácticas, los estándares de desempeño y la evaluación de los futuros profesores según estos estándares, Generalmente, se invitó a estos talleres a profesores extranjeros que realizaban esta tarea de formación práctica en sus centros. También se prestó atención focalizada a los profesores mentores o colaboradores, con el fin que ellos conocieran y participaran en la renovación de los procesos de formación práctica. Muchos de estos profesores eran parte de establecimientos que entraron en convenios con las universidades para la realización de las prácticas docentes. En algunas universidades se estructuró esta formación de manera que el trabajo pudiese ser acreditado por el Ministerio de Educación como curso de “perfeccionamiento” (Cf. Figueroa y Bustos, 2001).

Conclusión: Necesidades y posibilidades futuras

Sin duda la situación de la formación inicial en Chile es hoy día mucho mejor que lo que era el caso al comenzar la década de los noventa. Se renovaron los programas de formación docente en 17 universidades lo que está contagiando también a los programas nuevos o que no participaron del FFID. El número y calidad de entrada de los estudiantes mejoró significativamente. Se dispone hoy de un sistema de estándares nacionales y de un sistema de acreditación que permitirá mantener un ojo vigilante sobre la calidad de los programas de formación. Se ha instalado en todos los programas de formación (incluso los que no participaron del FFID) un sistema de prácticas docentes progresivas que debiera asegurar un mejor nivel de aprendizaje del oficio docente. Iniciativas recientes en el Ministerio de Educación como el reconocimiento de un sistema de estándares para los profesores en servicio similar al de la formación inicial y una red de Maestros de Maestros (ver: www.mineduc.cl) servirán para articular los sistemas de apoyo para los nuevos profesores que egresen de la formación inicial.

A pesar de los logros señalados arriba, a juicio de los propios formadores en las instituciones de formación docente y de otros observadores, el tiempo que se dedicó a esta renovación de la formación docente no fue suficiente para mantener el ritmo y profundidad requeridos en el nuevo proceso de formar profesores. Se necesitan mecanismos que permitan continuar y estimular estos procesos.

Entre lo que podríamos llamar tareas inconclusas o tareas pendientes están las siguientes:

- Afinar y precisar mejor los currículos de formación docente de manera que permitan al joven profesor una mejor inserción en el campo laboral;
- mejorar la producción de investigaciones de los académicos formadores y la investigación-acción de los estudiantes de pedagogía;
- contar con una base permanente de datos que sirvan para determinar necesidades del sistema y monitorear la eficacia de los programas de formación;
- mejorar el sistema de colaboración con las escuelas de práctica y mejorar las estructuras organizacionales de la formación docente en aquellas instituciones donde aún son precarias;
- establecer un sistema de apoyo para los profesores neófitos que al mismo tiempo involucre probación y habilitación o certificación como profesores del nivel correspondiente a su preparación.

La atención de estas necesidades corresponde en parte a las autoridades de las instituciones formadoras, a cada uno de los docentes formadores que deben mantenerse actualizados, alertas y vigilantes en lo que respecta a su trabajo, y al Ministerio de Educación. Respecto a las instituciones formadoras, hay algunas que están reformando el currículo de la formación de profesores de nivel básico con el fin de incluir las menciones o especializaciones para el segundo ciclo de este nivel (5° a 8° años), que fueron eliminadas durante el período militar. Pero estos cambios son insuficientes en número y cobertura. Para mantener el ritmo de innovación iniciado es necesario fortalecer las estructuras que coordinan y dirigen la formación docente de manera de tener visión y capacidad para adelantarse a las demandas de la educación. Igualmente corresponde a los docentes subir el nivel de su investigación especialmente aquella dirigida a la evaluación de los procesos de formación que realizan. Las instituciones necesitan mejorar su monitoreo de la eficacia de los programas mediante bases de datos actualizadas que incluyan, por ejemplo, el rendimiento por cohortes de los estudiantes de carrera de pedagogía.

Con respecto al Estado y específicamente al Ministerio de Educación es importante que mantenga una entidad coordinadora a ese nivel que recoja y procese información sobre el sistema de formación docente¹¹, sobre la oferta y demanda, y que apoye con recursos económicos proyectos de innovación meritorios y relevantes para el sistema. Además de esta acción coordinadora le corresponde al Estado mantener vigilancia sobre la calidad de los profesores que comienzan a ejercer en el sistema educativo mediante el establecimiento de un sistema de registro y certificación para nuevos profesores pasado un período de probación. Esto es particularmente importante dada la variedad de trayectorias de formación que se ofrecen y el efecto diferente que pueden tener sobre la calidad del ejercicio docente. Ello supone también establecer un sistema de apoyo para los profesores principiantes durante este período de probación¹². Su puesta en práctica constituiría una presión efectiva para que las instituciones formadoras se mantengan alertas respecto a la calidad de su formación.

¹¹ Si bien la División de Educación Superior del Ministerio de Educación recoge datos sobre estudiantes, carreras y universidades, estos son datos mínimos descriptivos y no focalizados de manera que permitan monitorear el estado, por ejemplo, de la formación docente.

¹² Algunos consideran que si la formación inicial es competente no sería necesarios los apoyos en la etapa inicial del ejercicio docente. Sin embargo, estos sistemas se están instalando en muchos países debido al reconocimiento que las tasas de abandono de docentes en su primer año de trabajo son altas. Sobre distintos sistemas de “inducción” de profesores novatos ver Britton, Paine, Pimm y Raizen (2003).

Referencias bibliográficas

- Avalos, B. (1996). Caminando hacia el siglo XXI: Docentes y procesos educativos en la región de Latinoamérica y del Caribe. *Proyecto Principal de Educación*, Boletín 41, Diciembre.
- Avalos, B. (2002). *Profesores para Chile: Historia de un Proyecto*. Santiago: Ministerio de Educación.
- Bravo, D., Ruiz-Tagle, J. y Sanhueza, R. (1999). Análisis del mercado de servicios de docencia de educación general y proyección a 10 años. Informe Final. Santiago: Departamento de Economía, Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas, Universidad de Chile.
- Britton, E., Paine, L, Pimm, D. y Raizen, S. (2003). *Comprehensive Teacher Induction. Systems for Early Career Learning*. The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Consejo Superior de Educación (2002). Datos Estadísticos en www.cse.cl
- Cox, C. y Gysling, J. (1990). *La Formación del Profesorado en Chile 1842-1987*. Santiago: CIDE.
- Iglesias, Juan L. (2002). Problem-based learning in Initial Teacher Education. *Prospects*, vol. 32, N°3.
- Ministerio de Educación (1999). *Sistema de Educación Superior. Compendio Estadístico*. Santiago: División de Educación Superior. (para años siguientes ver: www.mineduc.cl)
- Ministerio de Educación (2000). *Estándares de Desempeño para la Formación Docente*. Santiago.
- Núñez, I. (2002). La formación de docentes. Notas históricas. En B. Avalos, *Profesores para Chile: Historia de un Proyecto*. Santiago: Ministerio de Educación.
- Ormeño, A., Gallegos, C., Jiménez, L., Guerra, J., Schiefelbein, P. y Torres, A. (1996). Evolución de la formación de profesores en Chile. Análisis por Región, dependencia y nivel del sistema educacional. Documento de Trabajo N° 41. Santiago: Corporación de Promoción Universitaria.
- Universidad de Tarapacá (2002). *Miradas Necesarias. Innovación, conocimiento y tecnología: trilogía fundamental en la formación de profesores*. Arica: Universidad de Tarapacá, Proyecto de Formación Inicial Docente.

Vaillant, D. y Marcelo García, C. (s/f). *¿Quién Educará a los Educadores? Teoría y Práctica de la Formación de Formadores*. Montevideo: ANEP, OEI y Presidencia República Uruguay.

ANEXO

CUADRO RESUMEN DE ESTÁNDARES

FACETA A PREPARACIÓN PARA LA ENSEÑANZA: ORGANIZACIÓN DEL CONTENIDO EN FUNCIÓN DEL APRENDIZAJE DEL ESTUDIANTE

Criterio A-1	El nuevo profesor o profesora demuestra estar familiarizado con los conocimientos y con las experiencias previas de sus alumnos
Criterio A-2	El nuevo profesor formula metas de aprendizaje claras, apropiadas para todos los alumnos y coherentes con el marco curricular nacional
Criterio A-3	Demuestra dominio de los contenidos que enseña. Hace notar relaciones entre los contenidos ya conocidos, los que se están estudiando y los que proyecta enseñar
Criterio A-4	Crea o selecciona materiales, métodos y actividades de enseñanza apropiados para los alumnos y coherentes con las metas de la clase
Criterio A-5	El futuro profesor o profesora crea o selecciona estrategias de evaluación apropiadas para los alumnos y congruentes con las metas de enseñanza

FACETA B CREACIÓN DE UN AMBIENTE PROPICIO PARA EL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS

Criterio B-1	La profesora o profesor propicia un clima de equidad, confianza, libertad y respeto en su interacción con los alumnos y de ellos entre sí
Criterio B-2	El futuro profesor o profesora establece relaciones empáticas con los alumnos
Criterio B-3	Propone expectativas de aprendizaje desafiantes para los alumnos
Criterio B-4	Establece y mantiene normas consistentes y consensuadas de disciplina en el aula
Criterio B-5	El profesor procura que el ambiente físico sea seguro y propicio para el aprendizaje

FACETA C ENSEÑANZA PARA EL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS

Criterio C-1	El nuevo profesor o profesora procura que las metas y los procedimientos involucrados en el aprendizaje sean claros
Criterio C-2	Procura que el contenido de la clase sea comprensible para los alumnos
Criterio C-3	Más allá del conocimiento de hechos o datos, el profesor o profesora estimula a los alumnos a ampliar su forma de pensar
Criterio C-4	El profesor o profesora verifica el proceso de comprensión de los contenidos por parte de los alumnos mediante procedimientos de retroalimentación o de información que faciliten el aprendizaje
Criterio C-5	El profesor utiliza el tiempo disponible para la enseñanza de forma efectiva

FACETA D PROFESIONALISMO DOCENTE

Criterio D-1	El nuevo profesor o profesora evalúa el grado en que se alcanzaron las metas de aprendizaje
Criterio D-2	El futuro profesor o profesora auto-evalúa su eficacia en el logro de resultados
Criterio D-3	Demuestra interés por construir relaciones profesionales con colegas y participa en acciones conjuntas del establecimiento
Criterio D-4	Asume responsabilidades en la orientación de los alumnos
Criterio D-5	El futuro maestro se comunica con los padres de familia o apoderados
Criterio D-6	Demuestra comprender las políticas nacionales de educación y la forma como su escuela contribuye a esas políticas

