



INFORME FINAL

BASES PARA EL PROYECTO INSTITUCIONAL DE EDUCACIÓN UNIVERSIDAD DE CHILE / 2011



INDICE

PREFACIO	6
INTRODUCCIÓN	9
Formación Inicial Docente: Bases para el Modelo Educativo	15
Marco general	15
Propuesta de programas y modalidades de formación inicial docente	18
Bases para la formación inicial docente	20
Desarrollo Profesional Docente	29
Marco general	29
Lineamientos para el desarrollo profesional docente	32
Investigación en Educación y Formación Docente	35
Marco general	35
Propuestas para la integración institucional de la investigación y la formación docente	40
Propuestas para el fortalecimiento de las capacidades de investigación relevante para la formación docente	41
Posgrado en Educación	43
Marco general	43
Propuestas para la formación avanzada en el campo de la educación	46
Una Nueva Institucionalidad para desarrollar la Educación en la Universidad de Chile	49
Marco general	50
El compromiso institucional con el desarrollo de la educación	51
Hacia una nueva institucionalidad	52
ANEXOS	55
Anexo I: Memoria y cronología de actividades del proceso “Bases para el Proyecto Institucional de Educación de la Universidad de Chile”	57
Hitos y principales actividades	57
Estadías y visitas de especialización y vinculación con experiencias internacionales	62
Imágenes del proceso	65
Anexo II: Antecedentes de diagnóstico del área educación y formación docente en la Universidad de Chile	77
Programas de formación y capacidades académicas en el área de educación	77
Características de los estudiantes de los programas de formación docente	80
Indicadores de resultado de la formación inicial docente	82
Diagnóstico sobre la potencialidad de desarrollo de la formación inicial docente en la Universidad de Chile	85

Anexo III: Breve recuento histórico de la educación y las pedagogías en la Universidad de Chile	89
Primer periodo, 1889-1981	89
Segundo periodo, 1982-2010	91
Reflexiones finales	100
Anexo IV: Antecedentes básicos sobre la formación de profesores y la profesión docente en Chile	102
Crecimiento y calidad de la formación inicial docente en Chile	102
Perspectivas de política sobre la profesión y la formación docente	107
Anexo V: Notas sobre características, tendencias y debates acerca de la formación inicial docente a nivel internacional	111
Anexo VI: Informes de las Comisiones de Modelo Educativo	115
Orientaciones para la formación inicial de educadoras/es de párvulos	115
Orientaciones para la formación inicial docente de Educación Básica	124
Orientaciones para la formación inicial docente de Educación Media	130
REFERENCIAS	136

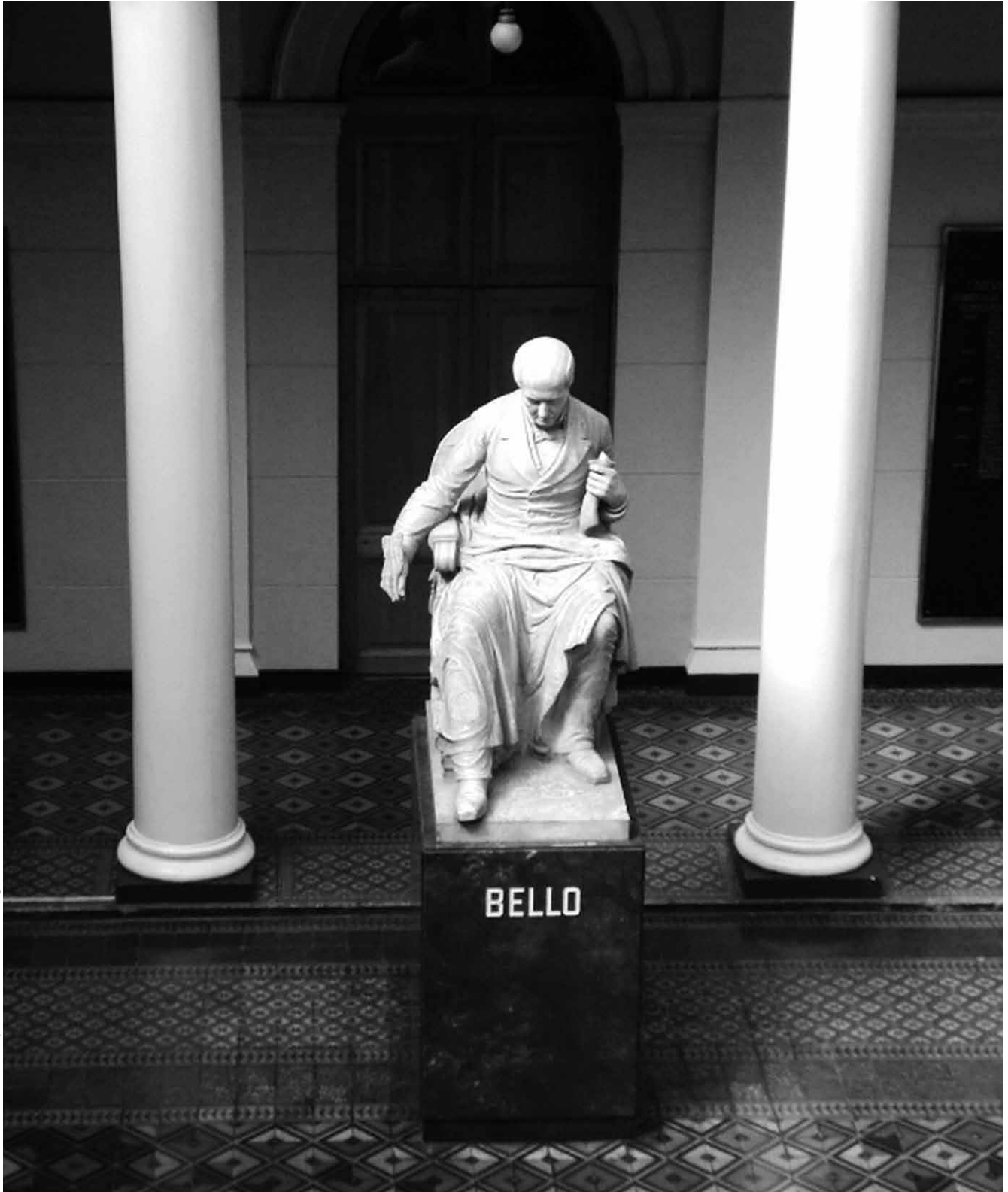


Foto: Ricardo Hevia Kaluf, <http://commons.wikimedia.org/wiki/>



PREFACIO

El siglo XXI encuentra a Chile y al mundo frente al desafío de garantizar un desarrollo sostenible y equitativo para nuestras sociedades, el fortalecimiento de las democracias y el acceso creciente de millones de seres humanos a bienes esenciales que hasta hace poco les estaban vedados. La educación es así señalada como el reto crucial de nuestros tiempos, lo que se ve particularmente reforzado por la revolución científico-tecnológica y el advenimiento de sociedades basadas en el conocimiento.

En ese marco resulta limitado creer que la educación se trata tan sólo de la adquisición de tal o cual destreza o de tal o cual conocimiento calificado como útil. De la educación dependerá la calidad de nuestra vida en común como sociedad, y muy especialmente, el desarrollo integral y el despliegue de las potencialidades de todos y cada uno de nuestros niños, niñas y jóvenes. Tal como hemos afirmado en otras oportunidades: la educación que tenemos es la sociedad que proyectamos. En ese contexto, la formación de profesores y otros profesionales de la educación, así como la investigación educativa, representan uno de los mayores desafíos académicos de nuestra época.

La Universidad de Chile estuvo históricamente ligada al sistema escolar chileno a través de un vínculo profundo. Un hito fundamental de esta relación fue la creación del Instituto Pedagógico en 1889 por parte del Estado, cuya evolución y desarrollo marcaron la educación en Chile y Latinoamérica durante buena parte del siglo XX. Esta contribución fue interrumpida con su arbitraria separación de la Universidad, decretada por la dictadura en 1981.

Durante los últimos veinte años, la Universidad de Chile ha venido recuperando de manera creciente su presencia en el campo de la educación impulsando innovaciones en diferentes niveles. Sea ello a través de programas destinados a la formación de pregrado, de posgrado, postítulo o perfeccionamiento que son impartidos por diferentes unidades; o bien, a través de la creación de centros destinados a la investigación en educación desde perspectivas crecientemente multidisciplinarias.

Pese a estos avances, esta forma de desarrollar el área de educación en la Universidad de Chile ha mostrado limitaciones en su capacidad de producir impactos significativos, y resulta evidente que no estamos aprovechando hoy nuestras capacidades académicas y de vinculación en la plenitud de sus posibilidades en pos de una mejor educación para Chile.

Diferentes razones llaman hoy a la Universidad de Chile a involucrarse a una escala mayor en el campo de la educación y en particular en la formación de profesores: desde el enorme desafío intelectual, académico y profesional que aquello representa, hasta la voz legítima que nuestra Universidad y su comunidad encarnan hoy por la defensa y desarrollo de una educación pública y de calidad en el país; pasando por nuestra propia historia institucional hasta llegar a nuestros deberes y responsabilidades para con el presente y futuro de los chilenos y chilenas.

En ese contexto, nuestra Rectoría decidió convocar a un proceso de definición, diseño e implementación para el Proyecto Institucional de Educación de la Universidad, con el fin de dotar de cuerpo y realidad a las orientaciones estratégicas emanadas del Plan de Desarrollo Institucional aprobado por el Senado y el Consejo Universitarios.

Esencialmente se trata de responder, desde nuestro oficio, al cambio estructural que Chile reclama para su sistema educativo, y aportar con ello, a cimentar cambios culturales de largo aliento, entre otros, a elevar la valoración de la profesión docente y contribuir a la construcción de una cultura que reconozca en cada niño y niña chileno un sujeto igual en dignidad, derechos y oportunidades.

Ciertamente nuestra Universidad, sus autoridades, estudiantes, académicos y funcionarios hemos sido parte activa, desde antes de 2011, de las múltiples voces, tribunas y actos en que se han manifestado los anhelos ciudadanos de debate y cambio en educación. Pese al enorme valor de este esfuerzo, no podemos olvidar que nuestro primer deber como universitarios, irrenunciable y esencial, es trabajar por la educación y por la formación docente desde nuestro propio quehacer y rigor académicos, afirmando allí nuestro carácter de Universidad Pública, pluralista y de excelencia.

Así, la convocatoria que hemos hecho a la Universidad de Chile en su conjunto tiene por objetivo dar pasos decididos con el fin de realzar la excelencia de la formación docente en todos los niveles de enseñanza: parvularia, básica y media; asumiendo su complejidad y su alto nivel de exigencia; articulando formación práctica y teórica de primer nivel; estrechando los vínculos de aquella con la investigación y la formación de posgrado en educación; potenciando una renovada y sólida vinculación con los establecimientos educacionales y los miembros de las comunidades escolares.

El presente informe da cuenta de la primera fase del proceso al que hemos convocado. Un equipo académico diverso, con responsabilidades en el área educación y con capacidad demostrada, ha sido el encargado de conducir esta etapa tras el mandato de identificar los elementos académicos fundamentales y articuladores sobre los cuales la Universidad de Chile deberá tomar decisiones y continuar construyendo con paso seguro, excelencia y sentido de urgencia.



Víctor Pérez Vera
Rector
Universidad de Chile



Foto: Rec79, <http://commons.wikimedia.org/wiki>

INTRODUCCIÓN

“La Educación es el tema estratégico nacional de mayor relevancia en el presente, y está claro que esta significación aumentará en el futuro. La gravitación que tiene el factor educacional sobre las posibilidades de desarrollo del país es determinante”¹

La educación de calidad es un desafío para todos los pueblos y sociedades. Existe consenso en que la convivencia armónica de los individuos y las comunidades, la democracia y el desarrollo económico están condicionados por un acceso equitativo al conocimiento. Para ello se requiere no solo otorgar mayores oportunidades, sino también innovar en la forma en que educamos revisando las concepciones tradicionales a la luz de las nuevas investigaciones sobre el aprendizaje, sus contextos y propósitos.

A pesar de la importancia fundamental de la educación como disciplina de estudio, durante las últimas tres décadas la Universidad de Chile no la ha contemplado como un área prioritaria. Es así como la universidad más importante del país, que aporta significativamente en una gran diversidad de áreas del saber, no contribuye con el impacto esperable a la formación de profesores o a la investigación en educación. Consciente del carácter estratégico de la educación en el desarrollo nacional y en la sociedad del conocimiento, la Universidad se ha propuesto revertir esta situación impulsando un proyecto institucional que instale a la educación como una de sus áreas disciplinarias más relevantes.

La Universidad de Chile está hoy en buena posición para abordar el desafío de contribuir con alto impacto al ámbito de la educación. Su liderazgo en investiga-

ción, la amplitud temática de su quehacer, su singular condición de universidad compleja son elementos favorables. Incluso en la actualidad, pese a no contar con una gestión centralizada, la Universidad realiza significativas contribuciones, desde diversas unidades, en materia de investigación educativa y en formación de profesores. Esta presencia extendida de la educación en la Universidad ofrece un alto potencial para generar un espacio moderno que no tiene precedentes a nivel nacional. Sin embargo, también presenta desafíos al tensionar su estructura definida desde la especificidad disciplinaria. Por esta razón, el Proyecto Institucional de Educación deberá constituirse en una oportunidad de integración disciplinaria que sirva de referencia para otras iniciativas.

El compromiso de potenciar el área de educación en la Universidad de Chile ha sido expresado públicamente por el Rector en diversas oportunidades y muy especialmente en el marco de su programa de gobierno para el periodo 2010-2014:

“Sustentaremos los esfuerzos del país por mejorar la calidad y equidad de la educación. Pondremos todos nuestros recursos humanos e intelectuales para impulsar un gran proyecto institucional educativo que considere la investigación y creación en educación, la formación inicial de profesores en los niveles pre-

1 Víctor Pérez, Discurso Asunción Segundo Periodo, 23 de junio de 2010



escolar, básico y medio, así como los programas de posgrado y de educación continua, todo según los más exigentes estándares internacionales. Nuestra meta debe ser recuperar para la Universidad de Chile el liderazgo nacional en Educación. Tenemos que llegar al aula de todos los colegios del país, sobre todo a los de la educación pública y de los sectores más vulnerables, con nuestros conocimientos y valores. Es en el aula de esos colegios donde se define el tipo de país futuro que tendremos. El objetivo esencial de esta iniciativa es la preservación de la educación pública de calidad. Para abordar este desafío, recurriremos a los académicos y académicas de las distintas unidades que en la actualidad se encuentran involucrados activamente en programas de formación inicial de profesores, investigación en educación y educación continua".

En octubre de 2010, con el propósito de dar impulso a este proceso, el Rector Víctor Pérez convocó a la Comisión de Proyecto Institucional de Educación y le encomendó la tarea de conducir la primera fase de análisis y prediseño. La Comisión estuvo integrada por académicos que han hecho contribuciones significativas al área de educación, tanto en forma individual como colectiva, siendo coordinada por la Prorectoría.²

Considerando la envergadura y complejidades del proyecto, se plantearon desde el inicio un conjunto de orientaciones estratégicas que sirvieran de marco para su desarrollo e implementación. A saber, la formulación del proyecto debía contemplar y reflejar: integración disciplinaria y organizacional, vocación pública, excelencia académica, visión de futuro y apertura al mundo. El Proyecto Institucional de Educación debía ser el resultado del trabajo conjunto de las personas, programas y unidades que aportan actualmente al área de la educación en la Universidad de Chile a

través de iniciativas reconocidas por su calidad. De esta manera se cumpliría con el propósito de construir sobre las fortalezas existentes, asegurar el abordaje del problema desde las distintas perspectivas disciplinares y avanzar un modelo de organización institucional basado en la transversalidad.

Para abordar la tarea la Comisión se abocó a los siguientes objetivos específicos:

1. Elaborar un modelo educativo para las pedagogías y realizar una propuesta para asegurar programas de formación inicial y continua de profesores de excelencia en todos los niveles (preescolar, básica y media), a través del fortalecimiento de los programas existentes y de la creación de programas nuevos. Esto requiere actualizar los programas de estudio, modernizar la infraestructura y el equipamiento, incorporar nuevo personal académico de excelencia y fortalecer la gestión institucional.
2. Proponer y promover acciones para robustecer, a un estándar de calidad internacional, la investigación en educación, especialmente aquella relevante para la formación docente. Evaluar las capacidades existentes y proponer medidas para el desarrollo del posgrado en educación, teniendo como meta la formación a nivel doctoral. Se deberá generar sinergias para vincular el pregrado con el posgrado y la investigación, aportando a una mejor comprensión de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el contexto del sistema educativo.
3. Proponer una institucionalidad universitaria coherente con el Proyecto Institucional de Educación capaz de resguardar los mencionados principios de excelencia académica, integración

² Integraron dicha Comisión: PILAR BARBA (Arquitecta, Directora de Pregrado de la Universidad); CRISTIAN BELLEÍ (Sociólogo, Centro de Investigación Avanzada en Educación, CIAE); MARGARITA CARÚ (Bióloga, Directora de la Escuela de Pregrado de la Facultad de Ciencias); LINO CUBILLOS (Profesor de Estado en Matemática, Director del Departamento de Estudios Pedagógicos, DEP, Facultad de Filosofía y Humanidades); ROSA DEVÉS (Bioquímica, Instituto de Ciencias Biomédicas de la Facultad de Medicina, FM, Prorectoría); PATRICIO FELMER (Matemático, Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas, FCFM); ALEJANDRA MIZALA (Economista, CIAE y FCFM), MARCELA PARDO (Antropóloga, especialista en educación inicial, CIAE); JESÚS REDONDO (Psicólogo, Director del Departamento de Psicología, Facultad de Ciencias Sociales, FACS), CARMEN SOTOMAYOR (Profesora de Castellano, CIAE). El trabajo de la Comisión fue apoyado y coordinado de manera permanente por Cecilia Coddou (Gabinete Prorectoría) y Rodrigo Roco (Secretario Ejecutivo).

disciplinaria y organizacional, vocación pública, visión de futuro y apertura al mundo.

4. Estimar las inversiones necesarias para dotar de la infraestructura y del cuerpo académico que se requiere para el logro de las metas establecidas en el Proyecto Institucional de Educación.

Gran parte del trabajo realizado ha sido posible gracias a la adjudicación competitiva del proyecto MECESUP “Bases para el Proyecto Institucional de Educación de la Universidad de Chile” UCH 1001, en diciembre de 2010. Estos recursos han permitido contar con un Director Ejecutivo para el proyecto y una Asesoría Técnica en Recursos Humanos e Infraestructura. Asimismo posibilitaron las estadías en el extranjero y la realización de diversos seminarios y actividades académicas en Chile. Junto con ello, el programa de Fortalecimiento de la Formación de Profesores de MECESUP, que enmarca tanto el concurso como el proyecto, ofreció un contexto para el análisis y la discusión con otros actores del ámbito de la educación sobre las prioridades y mejores estrategias para el desarrollo de programas de formación inicial docente (FID) de alta calidad.

En ese marco, la estrategia seguida por la Comisión de Proyecto Institucional de Educación apuntó, en primer lugar, a reunir e involucrar a la masa crítica académica de la Universidad de Chile que trabaja en torno a la educación, incluyendo tanto académicos como estudiantes, buscando a la vez conocer y dialogar con la experiencia internacional y nacional en el área de formación docente. En ese marco, la Comisión realizó más de veinticinco reuniones periódicas entre octubre 2010 y noviembre 2011, e invitó a más de cuarenta académicos y estudiantes de la Universidad a conformar variadas subcomisiones de trabajo y a participar en seminarios, talleres, estadías, conferencias y discusiones temáticas.

Participaron, en diferentes esfuerzos y momentos de esta fase, académicos del Departamento de Estudios Pedagógicos (de aquí en adelante DEP) perteneciente a la Facultad de Filosofía y Humanidades, del Centro de Investigación Avanzada en Educación (de aquí en adelante CIAE), del Departamento de Educación de la Facultad de Ciencias Sociales (de aquí en adelante DE-FACSO) y de otras unidades de la Universidad de Chile, como las Facultades de Ciencias, de Ciencias Físicas y Matemáticas y de Medicina.³

En ese contexto se realizaron más de quince encuentros con Rectores y académicos nacionales y extranjeros para conversar sobre formación docente, investigación, posgrado, vinculación y experiencias institucionales de organización académica en el área educación. Se llevaron a cabo, además, encuentros específicos con estudiantes de los programas de pedagogía de la Universidad, tanto del DEP, como de la Licenciatura en Ciencias Exactas conducente al Título de Profesor en Matemática y Física, y de la actual carrera de Educación Parvularia y Básica Inicial. Se contó asimismo con la visita, conferencias e informe del profesor Graham Parr de la Universidad de Monash, Australia, y con las conferencias de los profesores Beatrice Ávalos, Enrique Correa-Molina, Wynne Harlen, Della Peretti, Marc Pruyn y Héctor Valdés, eventos que contaron con una participación importante de académicos de diferentes unidades, en especial del DEP.

Se realizaron también seis viajes de especialización y vinculación internacional a Australia, Cuba, Canadá, Estados Unidos, Finlandia, Inglaterra y Suecia, los que permitieron recorrer doce universidades extranjeras con experiencias relevantes en el área de educación y formación docente. En estas estadías participaron once académicos de las diferentes unidades ya mencionadas.⁴

3 En el Anexo 1 se puede apreciar, con mayor detalle, la memoria y cronología de las actividades realizadas.

4 Protagonistas de tales estadías fueron los académicos: Pilar Barba (Pregrado-UCH), Rosa Devés (Prorectora), Patricio Felmer (FCFM), María Eugenia Góngora (Decana FFH), Catalina Moya (Proyecto Estándares Educ. Parvularia, CIAE), Carlos Ossa (DEP), Marcela Pardo (CIAE), Leonora Reyes (DEP), Carmen Sotomayor (CIAE) y Leonor Varas (FCFM). Información más detallada sobre estas visitas de especialización y vinculación, así como diferentes análisis sobre experiencias internacionales relevantes realizados por los académicos Jenny Assael, Mauricio Núñez, Alejandra Mizala y Leonor Varas están disponibles en <http://www.uchile.cl/proyecto-educacion>. (Ver anexo 1).



La Comisión también llevó a cabo talleres y conversaciones con profesores en ejercicio, provenientes de contextos diversos y de diferentes niveles formativos. Asimismo, el Rector y la Comisión se reunieron con catorce directivos de establecimientos educacionales (municipales, particulares subvencionados y particulares pagados, tanto de enseñanza básica como de enseñanza media científico-humanista y técnico profesional) para conversar sobre los desafíos de la formación docente.

Parte de la estrategia de trabajo consideró además establecer vinculaciones y sinergias colaborativas con otros proyectos en curso en la institución, como es el caso del Convenio de Desempeño Iniciativa Bicentenario Campus Juan Gómez Millas, los proyectos Estándares de Formación de Profesores de Enseñanza Básica en Lenguaje y Matemática y Estándares para la Formación Parvularia, la Red para la Excelencia Docente de la Universidad de Chile, el proyecto de pedagogía bidisciplinaria en Biología y Química alojado en la Facultad de Ciencias, o el Comité Académico del Programa de Educación Continua para el Magisterio (PEC).

Por último, se realizaron diferentes trabajos de análisis y diagnóstico: levantamiento de información en recursos humanos e infraestructura; estimación de tamaños críticos y estructuras académico-organizativas presentes en la experiencia internacional y nacional; revisiones bibliográficas y recopilación de antecedentes históricos.

Las actividades y procesos de elaboración e intercambio de ideas anteriormente esbozados generaron diferentes documentos de trabajo, los que serán presentados de manera sintética a lo largo del presente informe. La generación de tales documentos permitió avanzar en al menos cinco aspectos relevantes:

- 1) Definir las bases conceptuales de los futuros programas de formación inicial docente de la Universidad de Chile en educación parvularia, básica y

media, teniendo a la vista cuatro grandes ámbitos: a) los desafíos nacionales en el área de la educación, con especial foco en la formación docente; b) la experiencia de la Universidad en el desarrollo de programas de formación inicial de calidad y en la investigación asociada; c) las limitantes de los programas de formación inicial existentes en nuestra institución y otras universidades del país; y d) un análisis de experiencias internacionales relevantes.

- 2) Reconocer las capacidades en investigación educacional presentes en las diferentes unidades de la Universidad de Chile (personas, áreas temáticas, proyectos), e identificar prioridades para el desarrollo de la investigación en educación, con especial foco en fortalecer su vínculo con la formación inicial y continua de profesores.

- 3) Evaluar las capacidades existentes a nivel del posgrado en educación y establecer horizontes para su desarrollo, incluida la articulación pregrado–posgrado, y el desarrollo de la formación continua y de postítulo.

- 4) Identificar y reconocer las principales limitantes a nivel institucional y las condiciones mínimas necesarias para un desarrollo del área educación y de la formación docente en la Universidad de Chile que sea consistente con altos niveles de impacto cualitativo y cuantitativo en la educación chilena, en el mediano y largo plazo; y con el reconocimiento, vinculación nacional e internacional, y los niveles de consolidación académica y profesional que la institución se exige en cualquiera de sus áreas más desarrolladas.

- 5) Definir los principales lineamientos para la nueva institucionalización de la formación docente y de la educación como área específica en la Universidad de Chile.⁵

Frente a cada uno de estos ámbitos, la Comisión identificó de manera mayoritaria desafíos y horizontes que el presente informe pone a disposición de las autori-

dades y la comunidad universitaria. Lo anterior implica avanzar en:

- La creación de una nueva oferta académica de pregrado para la formación inicial docente que contemple nuevos programas en los niveles de educación parvularia, básica y media. Estos programas se impartirán en distintas modalidades y en vinculación con diferentes unidades académicas, a través de programas formativos de alta calidad y buscando responder a los diferentes momentos en que la vocación docente puede expresarse. De este modo, en el mediano plazo se propone avanzar en contar con siete diferentes programas: educación básica a partir del primer año de ingreso a la Universidad (modalidad concurrente), y también a partir de una licenciatura (modalidad consecutiva); educación parvularia desde el primer año de ingreso; educación media en las áreas de Humanidades, Ciencias y Artes en modalidad consecutivo-integrada, es decir, con participación principal de dos unidades académicas, una con foco en la disciplina a enseñar en el sistema escolar, y otra, con foco en la disciplina pedagógica. Ambos focos se desarrollarán de manera articulada y armoniosa y se sustentarán en un trabajo estrechamente colaborativo de parte de los equipos académicos a cargo de los programas formativos. Por último, se impulsará la creación de programas de doble grado para estudiantes que cursan otras carreras en la Universidad de Chile.

En ese marco, se deberá asegurar que los futuros educadores —en especial quienes serán profesores de enseñanza media— reciban una formación disciplinaria integrada y de calidad en las distintas áreas formativas definidas por los perfiles de egreso. En efecto, se estima que la excelencia académica de los programas de formación docente sólo podrá construirse a través de la participación y colaboración de las unidades académicas especializadas que cultivan las disciplinas involucradas.

- El fortalecimiento de la investigación en educación, enfatizando el abordaje de problemas educacionales complejos y relevantes, y su vínculo con los programas de formación docente; conjugando la presencia de enfoques diversos, sean estos metodológicos (cualitativos y cuantitativos), teóricos o disciplinarios; y garantizando una presencia relevante de metodologías cualitativas y de investigaciones “situadas en la escuela”, con intensa colaboración de los actores escolares, especialmente los docentes.
- El fortalecimiento del cuerpo académico a través de la contratación de un número significativo de nuevos académicos de jornada completa y la conformación de equipos de trabajo capaces de liderar y abordar los nuevos desarrollos propuestos, con especial énfasis en el trabajo multidisciplinario.
- La formalización de una red de colaboración entre la Universidad y un grupo de 20 a 30 establecimientos educacionales, donde se realice formación docente e investigación en contexto, así como proyectos de desarrollo y vinculación.
- Creación de un programa de doctorado y ampliación de la oferta de magíster a nivel académico y profesional. El diseño curricular de los nuevos programas de pre y posgrado, o el rediseño de los existentes, considerará además la existencia de oportunidades concretas para el desarrollo profesional y de formación continua.
- El desarrollo de nueva infraestructura, bajo estándares de reconocida calidad, para las diferentes actividades académicas en el área (docencia de pre y posgrado, investigación, extensión).

Para hacer posible el cumplimiento de los objetivos anteriormente señalados se considera necesaria la creación de una nueva unidad académica en la Universidad de Chile que tenga su foco principal en la educación como disciplina y que concentre labores de pregrado,

5 Asimismo, el Proyecto MECE UCH 1001 permitió estimar la magnitud de las inversiones necesarias para dotar a la Universidad de la infraestructura y del cuerpo académico requerido para avanzar en los puntos anteriores.



posgrado, investigación, extensión y vinculación con el medio. Esta unidad funcionará en estrecha colaboración con otras unidades de la Universidad, con los establecimientos educacionales y otras organizaciones externas relevantes a la educación. En ella radicará el liderazgo y la responsabilidad por llevar adelante los compromisos institucionales para el área educación.

Para cumplir con sus objetivos, esta nueva unidad académica especializada en educación deberá dotarse de una estructura organizacional flexible y liviana, con un equipo directivo y un cuerpo académico de alto nivel, así como un modelo de gestión eficiente. Su trabajo deberá estar guiado por la búsqueda de la excelencia y el compromiso con los problemas nacionales desde los valores y la Misión de la Universidad de Chile. Su creación contribuirá al posicionamiento de la Universidad de Chile en el campo de la educación y facilitará el establecimiento de compromisos de largo plazo con actores del sistema escolar.

El proceso de instalación de esta unidad académica especializada en educación deberá ser gradual y deberá considerar para su éxito los siguientes aspectos:

- Marcar los hitos fundacionales que distinguirán a esta unidad de otras realidades preexistentes en la Universidad y el país.
- Conformar los equipos académicos que liderarán el cambio y definir los planes de desarrollo e implementación que se correspondan con ello.
- Facilitar el tránsito desde la situación actual de dispersión y disparidad, en que distintas unidades académicas desarrollan programas y proyectos en el ámbito de la educación, hacia un accionar integral, orgánico y articulado del área educación y de formación docente en la Universidad de Chile.

La contribución de la Universidad de Chile en el campo de la educación estará guiada por la responsabilidad con lo público, especialmente en los ámbitos de: la formación docente inicial y continua, el aporte

a las políticas públicas y a los procesos de cambio en el sistema escolar, y la contribución al mejoramiento educacional a través de proyectos de investigación y desarrollo. Por lo mismo, el Proyecto Institucional de Educación no tiene por objetivo sólo fortalecer y articular lo existente, sino que debe anticiparse a las necesidades futuras y concebirse con un propósito de innovación, tanto desde el punto de vista disciplinario como organizacional. Por lo mismo, se deben continuar los esfuerzos por potenciar la vinculación con las mejores experiencias internacionales y nacionales, promoviendo un fluido intercambio a nivel académico y estudiantil. En este marco, se asume que la diversidad de enfoques y la libertad académica propias de nuestra Universidad son condiciones esenciales para el trabajo académico creativo y representan pilares indispensables para cada una de las áreas y estructuras que deberán integrar el Proyecto Institucional de Educación de la Universidad de Chile.

Desde el punto de vista formal, el presente informe contiene dos grandes secciones. En la primera de ellas se presentan los principales contenidos de cada uno de los diferentes documentos de trabajo generados en el proceso: a) Formación inicial docente: bases para el modelo educativo; b) Desarrollo profesional docente; c) Investigación en educación; d) Posgrado en educación; e) Una nueva institucionalidad para desarrollar la educación en la Universidad de Chile.

Por su parte, la segunda sección está integrada por seis anexos: i) Memoria de actividades realizadas; ii) Antecedentes de diagnóstico del área educación y formación docente en la Universidad de Chile; iii) Breve recuento histórico de la educación y las pedagogías en la Universidad de Chile; iv) Antecedentes básicos sobre la formación de profesores y la profesión docente en Chile; v) Notas sobre características, tendencias y debates acerca de la formación inicial docente a nivel internacional; vi) Informes finales de las subcomisiones de modelo educativo para los niveles de educación parvularia, básica y media (principales fragmentos).

FORMACIÓN INICIAL DOCENTE: BASES PARA EL MODELO EDUCATIVO

La presente sección aborda aspectos relacionados con el fortalecimiento y desarrollo de la Formación Inicial Docente (FID). La propuesta considera que en este ámbito la Universidad de Chile debe avanzar hacia metas ambiciosas en calidad, innovación, impacto y sustentabilidad, poniendo especial atención a las necesidades educacionales del país y a los problemas y desafíos de un sistema escolar en proceso de cambio. La propuesta considera que una condición necesaria para el logro de este propósito es extender los programas de formación docente en la Universidad de Chile a todos los niveles del sistema escolar: educación parvularia, básica y media. Asimismo, junto con innovar en la oferta educativa actual, se propone desarrollar una vinculación profunda —tanto en el quehacer como en la estructura académica— entre las funciones de docencia de pre y posgrado, formación continua, investigación, extensión y vinculación con el medio. Cada uno de estos aspectos será abordado de manera más desarrollada en las diferentes secciones de este informe.

El insumo fundamental para la elaboración de esta propuesta proviene del trabajo realizado por tres Subcomisiones de Modelo Educativo, una por cada nivel del sistema escolar, constituidas especialmente

para estos efectos e integradas por diversos actores de la comunidad universitaria. En esta sección se recogen y resumen los aspectos prioritarios, transversales al conjunto de los programas a desarrollar por la Universidad.⁶

Marco general

Históricamente la Universidad de Chile estuvo vinculada al desarrollo de la educación nacional, ejerciendo labores de superintendencia y siendo el principal centro formador de docentes del país. Esta última labor se vio interrumpida en 1981, al decretarse la arbitraria separación del ex Instituto Pedagógico y de las sedes regionales de la institución. La formación de profesores se reanudó en la Universidad de Chile en 1994 a través del entonces Programa de Investigación en Estudios Pedagógicos (PIEEP). El modelo formativo propuesto en ese momento fue de tipo post-licenciatura, siendo el primero en su tipo en Chile y abriendo un camino que ha sido imitado por otras instituciones y que goza de plena vigencia y desarrollo en la experiencia internacional. Dicha propuesta formativa se orienta a formar docentes caracterizados por su autonomía intelectual, un cabal conocimiento de la disciplina a enseñar y por el ejercicio de competencias investigativas que le per-

⁶ Para conocer los detalles y profundizar en los diagnósticos y propuestas de estas subcomisiones, se incluyen en el anexo 6 los informes finales de cada una. También en anexo se describe el proceso general llevado a cabo para la elaboración de esta propuesta, incluyendo los demás insumos tenidos en cuenta (anexo 1).



mitan desempeñarse reflexivamente en el aula, contribuyendo además a incrementar el saber profesional. En la actualidad, este programa reside en el Departamento de Estudios Pedagógicos, DEP (creado en 2007,) formando, desde 1994 hasta nuestros días, aproximadamente 400 docentes de educación media. Este programa posee en la actualidad una sintonía importante con la orientación académica de experiencias internacionales de frontera.

Por otro lado, como respuesta al grave déficit nacional de profesores en el área científica, en 2003 la Facultad de Ciencias y el actual DEP de la Facultad de Filosofía y Humanidades se asociaron para formar profesores bidisciplinarios en física y matemática. En esta misma modalidad se estudia el diseño de una nueva carrera de pedagogía bidisciplinaria en biología y química.

Asimismo, en 2000 se creó en la Facultad de Ciencias Sociales el Programa de Educación Parvularia y Básica Inicial destinado a formar educadoras(es) de párvulos con una especialización en el primer subciclo de educación general básica. La propuesta formativa se orientaba a formar un profesional que trabaje de manera integrada con niños y niñas de 3 meses a 8 años, buscando contribuir a una transición fluida entre la etapa preescolar y los primeros años de la vida escolar.

En 2011, la matrícula nueva total en los programas de pedagogía de la Universidad de Chile fue de 174 estudiantes, equivalente al 3,2% del total de nuevos estudiantes para ese año. Por su parte, el total de estudiantes en programas de formación docente ascendió a 517, es decir, un 1,9% del total de matriculados ese año. En 2010 ello correspondió a 479 estudiantes (1,8%) (para mayores detalles ver anexo 2).

La tabla 1 resume información cuantitativa respecto a los tres programas de pregrado vigentes. Si bien estos tres programas se han caracterizado por su impronta y voluntad innovadora, así como por la calidad de

sus estudiantes, también comparten debilidades que limitan su impacto. Entre las más importantes puede mencionarse un cuerpo académico reducido, escasa infraestructura y equipamiento, una restringida relación estratégica con establecimientos educacionales, un insuficiente desarrollo de la investigación en educación en sus múltiples facetas, y una falta de articulación con el proyecto de desarrollo académico global de la Universidad de Chile.

De hecho, los diagnósticos realizados coinciden en identificar como principales las siguientes limitantes para el impacto y desarrollo de la formación de profesores y educadores en la Universidad de Chile:

- Cobertura insuficiente a nivel de formación inicial y continua, en especial desde la perspectiva de las necesidades nacionales
- Cuerpo académico insuficientemente diversificado disciplinariamente y con escasos profesores en las jerarquías superiores
- Dispersión institucional e insuficiente articulación y coherencia entre los programas existentes. Es necesario reconocer que los programas de formación docente no siempre han sido debidamente acompañados en su evolución, lo que ha conducido a calidades, perfiles y orientaciones dispares entre ellos
- Escasa relación entre investigación y formación docente
- Vinculación de los programas de formación con las escuelas insuficientemente respaldada y desarrollada por la institución
- Infraestructura y equipamiento por debajo de los estándares promedio de la Universidad
- Desarticulación entre formación inicial y continua, y escasa vinculación con egresados
- Bajos niveles de internacionalización

La Universidad se ha propuesto superar estas debilidades y potenciar la formación inicial de profesores en el marco de un Proyecto Institucional de Educación, para lo cual se hace necesario:

- Ampliar la formación inicial docente a todos los niveles (educación parvularia, básica y media) y aumentar en número y cobertura (matrícula) los programas de formación inicial docente, abarcando distintas áreas del currículum nacional y garantizando su vínculo con la realidad escolar
- Reconocer y fortalecer las iniciativas de mayor calidad existentes en la Universidad
- Desarrollar programas de formación consistentes con las necesidades de desarrollo del país, con estándares internacionales y en diálogo permanente con iniciativas de reconocida excelencia, nacionales y extranjeras

- Fortalecer el cuerpo académico a través de la contratación de nuevos académicos y la generación de oportunidades de desarrollo al interior de la Universidad, poniendo especial énfasis en sus capacidades para realizar docencia e investigación en forma integrada y vinculada a las escuelas
- Integrar la investigación y la formación docente en los distintos ámbitos: el quehacer del cuerpo académico, el currículum, la práctica pedagógica al interior de los programas y la institucionalidad
- Potenciar la investigación asociada a los desafíos concretos de la práctica docente, incluidas las didácticas específicas; estimular la multidisciplinariedad y la complementariedad de enfoques metodológicos
- Asegurar un vínculo continuo y fructífero con los egresados, ofreciéndoles oportunidades de desarrollo profesional a través de programas

Tabla 1: Programas de Formación Inicial Docente UCH (pregrado) en 2011

PROGRAMA (Título)	AÑO Inicio	MATRÍCULA 1er Año / Total	Puntaje PROMEDIO PSU Max / Media / Min	Modalidad y Duración	Primera ACREDITACIÓN ⁷	Cuerpo ACADÉMICO N° / % PhD ⁸
Profesor/a de Enseñanza Media en asignaturas Científico-Humanistas c/ Mención	1994	72 / 166	(n/a)	Ingreso Post-Licenciatura (modelo consecutivo) 3 semestres	5 años (2009 – 2014)	31 / 49%
Educador/ra de Párvulos y de Escolares Iniciales	2001	34 / 123	740 / 626 / 574	Modelo Concurrente 10 semestres	2 años (2009 – 2011) ⁹	33 / 9%
Profesor/a de Enseñanza Media en Matemáticas y Física (Licenciatura en Ciencias Exactas)	2005	68 / 228	767 / 690 / 629	Modelo Consecutivo-Integrado 10 semestres	5 años (2009 – 2014) ¹⁰	27 / 81%

Fuentes: Base de Datos de Pregrado Universidad de Chile. D'Etigny et al., 2011 (mayores detalles en anexo 2).

⁷ La media general de años de acreditación de las otras 39 carreras de pregrado acreditadas en la Universidad de Chile en 2011 es de 5,7 años.

⁸ El cuerpo docente se refiere a los académicos ligados directamente al programa. El porcentaje de doctores indicado incluye aquí aquellos que eran, en 2011, candidatos al grado (ver anexo 2). En el caso de la Facultad de Ciencias (Licenciatura en Ciencias Exactas conducente al Título de Profesor de Enseñanza Media con Mención en Física y Matemática), los 27 académicos indicados no tienen prioritariamente a su cargo la formación pedagógica.

⁹ El proceso de reacreditación de dicha carrera se encuentra en curso.

¹⁰ La acreditación de este programa se encuentra relacionada con la acreditación del programa conducente al Título de Profesor de Enseñanza Media con Mención (Acuerdo CNA n°59, 2009).



de formación de postítulo, posgrado y otros, así como nutrir a la Universidad con sus experiencias

- Facilitar la internacionalización del cuerpo académico y de su quehacer

A partir de ese contexto, la propuesta que aquí se presenta visualiza a la formación docente como un desafío académico mayor y como una labor de la más alta complejidad y especialización, para la cual se requiere de un adecuado complemento entre diferentes fuentes formativas (teóricas, disciplinario-pedagógicas, práctico-clínicas, instrumentales, etc.). La Universidad de Chile aspira así a ser un motor de innovación en la materia, en especial, en lo que respecta a la articulación entre formación teórica y práctica, a la integración de la investigación educativa a la formación docente, o a la preparación para enfrentar problemas relevantes en el ejercicio profesional docente (desarrollo integral de los alumnos, promoción de la equidad, atención a la diversidad, entre otros).

Una doble condición de éxito en esta tarea supone la coherencia e integración de las funciones académicas referidas a la educación y a la formación docente (pregrado, investigación, posgrado, postítulo y extensión); y al mismo tiempo, la participación activa de diferentes unidades académicas y del conjunto de la Universidad. De esta forma la Universidad de Chile podrá contribuir a la formación docente en Chile a través del desarrollo de programas de la más alta calidad, y de la formación de educadores capaces de desempeñarse eficazmente en diferentes contextos, que sean líderes en innovación y promuevan el cambio educativo a diferentes niveles.

Propuesta de programas y modalidades de formación inicial docente

Para avanzar hacia los horizontes mencionados se requiere, en primer lugar, potenciar e incrementar una masa crítica de educadores capaz de impactar al medio nacional en el área educación. Lo anterior supone tanto el fortalecimiento de los programas existentes como la creación de nuevos programas y modalidades. A continuación, se esbozan las líneas gruesas sobre cómo debieran expresarse estos cambios. Para mayores detalles referirse a las siguientes partes de este capítulo y al anexo 6 con los informes de las diferentes subcomisiones de modelo educativo. Adicionalmente, un diagnóstico referido a la situación nacional de la formación inicial docente es presentado en el anexo 4.

• *Educación Parvularia*

El actual programa de Parvularia y Educación Básica Inicial (10 semestres, ingreso en primer año) forma docentes que podrían ejercer como educadores/as de párvulos y profesoras/es hasta tercer año básico. La propuesta es que exista un programa de educación parvularia propiamente tal, con una duración de 10 semestres y con diferentes opciones de especialización según los crecientes requerimientos de calidad y pertinencia para este nivel educativo en el país. Se plantea además ampliar la matrícula en este nivel.

• *Educación Básica*

La Universidad de Chile actualmente no posee un programa de formación de profesores de educación básica. La propuesta consiste en desarrollar dos tipos de programa para este nivel ¹¹. Uno de ellos formaría profesores desde el primer año con duración de 10 semestres; y el otro, daría la opción a licenciados y/o bachilleres de obtener el título de profesor en modalidad consecutiva, considerando un mínimo de 3 semestres de duración.

• *Educación Media*

Actualmente existen en la Universidad de Chile dos programas de educación media. Uno de ellos fue creado en 1994; forma profesores a partir de licenciados en distintas áreas disciplinarias y posee una duración de tres semestres. El otro es de más reciente creación (2005) y se circunscribe al área de ciencias exactas (física y matemática) a través de la Facultad de Ciencias. En este caso los estudiantes ingresan desde el primer año a un ciclo de 10 semestres, modalidad que hemos denominado consecutivo-integrada (o semiconcurrente).

La propuesta considera ampliar los programas actuales para formación de profesores de enseñanza media incluyendo nuevas áreas disciplinarias y aumentando su cobertura¹². Se plantean así tres modalidades:

- i. Consecutiva o de post-licenciatura, de tres semestres¹³, a partir de licenciados en diversas disciplinas, científicas, humanistas o artísticas;

- ii. Consecutivo-Integrada en Ciencias, Artes o Humanidades (tal como hoy existe para física y matemática), considerando ingreso en primer año y 10 semestres de duración;

- iii. Formación de doble grado a la cual podrán acceder los alumnos que cursan otras carreras en la Universidad, en diversos momentos de su proceso formativo, con una duración máxima de tres semestres adicionales.

La formación de los estudiantes que cursan un programa de pedagogía en enseñanza media en la modalidad consecutivo-integrada (o semiconcurrente) será realizada en un marco de estrecha colaboración entre la unidad especializada en educación y las unidades encargadas de la formación en las distintas disciplinas base, de manera de lograr una verdadera formación compartida e integrada de los estudiantes. La formación de docentes de educación media en la Universidad de Chile debiera encontrar allí, en el desarrollo y perfeccionamiento de la modalidad consecutivo-inte-

Tabla 2: Resumen de modalidades propuestas para la oferta de Programas de Formación Inicial Docente de la Universidad de Chile

PROGRAMA	MODALIDAD	Duración (semestres)	Ingreso	Impartido principalmente por:	
				Unidad Académica Especializada en Educación y FID	Otra Unidad Disciplinaria
Educación Parvularia	Concurrente	10	Primer año	✓	
Educación Básica	Concurrente	10	Primer año	✓	
	Consecutiva	3	Post Licenciatura	✓	
Educación Media	Consecutiva	3	Post Licenciatura	✓	
	Consecutivo-Integrada	8 a 10	Primer año	✓	✓
	Doble Grado	2-3 semestres adicionales	Diferentes momentos	✓	✓

11 Dado uno de los cambios ya planificados para el sistema escolar, la formación de profesores de enseñanza básica deberá considerar que sus egresados se desempeñarán sólo de 1° a 6° básico. También están en curso esfuerzos por “especializar” curricularmente a los docentes de los grados superiores de educación básica.

12 Considerando el cambio mencionado en la nota anterior, la educación media aumentará en dos años respecto a la actual (grados 7 a 12), por lo que habrá una mayor demanda de profesores de este nivel.

13 Considerando en el futuro próximo su eventual extensión opcional a cuatro semestres en vistas a la obtención del grado de Magíster.



grada, un formato de programas muy relevante para la oferta académica institucional en educación.

En síntesis, se propone que la oferta de programas de formación inicial docente se estructure en los tres niveles indicados tal como se resume en la siguiente tabla. El resto de este capítulo detalla y fundamenta las características sustantivas que estos programas deberán tener.

Bases para la formación inicial docente

Características generales de los perfiles de egreso

De acuerdo con el modelo educativo general de la Universidad de Chile (Vicerrectoría de Asuntos Académicos, 2011), el estudiante es el centro del proceso de aprendizaje. Ello sitúa como primera prioridad los logros de aprendizaje alcanzados por los estudiantes a lo largo de las diferentes etapas de los programas de título y/o grado en que participan. Al mismo tiempo, se establece que tales aprendizajes deberán orientarse por competencias, en referencia a perfiles de egreso y estructurados en diferentes áreas complementarias.

En el campo de la educación, para definir los perfiles de egreso de los programas de formación inicial docente de la Universidad de Chile, se propone los siguientes criterios:

- Desarrollar competencias pedagógicas que permitan a los educadores planificar, implementar y evaluar experiencias educativas de calidad (*i.e.* que ofrezcan oportunidades de aprendizaje relevantes al conjunto de sus alumnos), y resolver las dificultades que emergen para el logro de los objetivos de aprendizaje en los contextos reales de trabajo del docente.
- Adquirir el conocimiento sustantivo de las disciplinas y de sus didácticas específicas.
- Comprender el desarrollo cognitivo y socioafectivo de los niños y adolescentes, y su relación con los contextos en que éste ocurre.
- Desarrollar la capacidad de trabajar en diferentes contextos sociales e institucionales, promoviendo la equidad frente a situaciones de vulnerabilidad social, diferencias de género, multiculturalidad, entre otras.
- Desarrollar la comprensión y valoración del

trabajo colectivo docente y adquirir las capacidades profesionales para participar productivamente en él; asimismo, tener la capacidad para interactuar y colaborar con otros profesionales que participan en el campo de la educación, especialmente en el trabajo escolar.

- Desarrollar competencias para la indagación que le permitan al educador: reflexionar sobre su propia práctica docente, mejorándola; contribuir al saber profesional; utilizar adecuada y críticamente los hallazgos de la investigación académica. Todo esto con el propósito de favorecer el aprendizaje de sus alumnos.
- El desarrollo de una ética profesional conforme a los valores que promueve la Universidad de Chile y los principios que rigen a la profesión docente.

Posteriormente, en la fase de diseño y rediseño de los perfiles de egreso de los programas de formación inicial docente de la Universidad de Chile, se deberá profundizar en las competencias, conocimientos y desempeños prácticos que se espera adquieran los egresados de los programas de formación de nivel parvulario, básico y medio, así como en las áreas formativas en las cuales estos elementos debieran ubicarse. Todo esto en el marco del proceso de innovación curricular que lleva adelante la Universidad.

Los principios orientadores para la práctica docente de los educadores egresados de los programas de formación inicial docente de la Universidad de Chile, identificados en esta etapa, son:

- *Responsabilidad ante el aprendizaje de sus alumnos*

El docente formado en la Universidad de Chile está comprometido a generar oportunidades de aprendizaje de calidad para el grupo de alumnos puestos a su cargo, así como a proporcionarles apoyo individualizado, favoreciendo de este modo el aprendizaje y el desarrollo integral de todos y cada uno de ellos. En ese

sentido, el docente se hace parte responsable del desarrollo de sus alumnos y de sus logros de aprendizaje.

- *Equidad y atención a la diversidad*

El docente formado en la Universidad de Chile está especialmente atento a satisfacer las necesidades educativas de los alumnos que enfrentan mayores dificultades en su proceso de aprendizaje, ya sea por su condición social, cultural o características individuales. La puesta en práctica de este principio supone que los docentes comprendan la relación entre el contexto social y la inequidad educativa, y sean capaces de aplicar sus competencias profesionales para intervenir en esa relación.

- *Aprendizaje dialógico*

El docente formado en la Universidad de Chile fundamenta su quehacer en el diálogo con sus alumnos a través del reconocimiento de sus saberes y experiencias, de la confianza en sus capacidades para aprender, del respeto hacia sus puntos de vista, y del reconocimiento de todos los alumnos como sujetos poseedores de derechos. Para actuar desde este principio el docente debe haber adquirido habilidades pedagógicas, comunicativas y de liderazgo que le permitan producir dinámicas colectivas propicias para el aprendizaje de sus alumnos, para resolver educativamente los conflictos que se generan, y para influir positivamente en su comunidad educativa.

- *Contextualización del aprendizaje y articulación curricular*

El docente formado en la Universidad de Chile pone especial énfasis en generar en sus alumnos la motivación por aprender y en procurar que los contenidos de su enseñanza les hagan sentido. Para ello permanentemente intenta relacionar los nuevos aprendizajes con las experiencias, intereses y nociones previas de sus alumnos, con el contexto social y cultural en que viven, así como con contenidos de otras disciplinas del currículum.



- *Capacidad de reflexión en la práctica y sobre la práctica pedagógica*

El docente formado en la Universidad de Chile es capaz de indagar sistemáticamente sobre su práctica profesional; esto le permite mantener una actitud crítica frente a su propio desempeño y una disposición abierta al mejoramiento continuo en su trabajo profesional. Además, está habilitado para sistematizar su experiencia y construir conocimiento pedagógico a partir de las evidencias que de allí surgen. Asimismo, el docente sabe cómo usar adecuadamente la evidencia que surge de la investigación científica para planificar y tomar decisiones sobre su práctica cotidiana.

- *Liderazgo en sus comunidades de aprendizaje*

El docente formado en la Universidad de Chile reconoce la importancia del trabajo colaborativo entre pares en el contexto de comunidades de aprendizaje y posee las capacidades profesionales para participar en ellas, aportando a su desarrollo y a la integración y colaboración de la comunidad escolar en su totalidad en función de atender las necesidades educativas de todos los alumnos, de la promoción de un clima sano de convivencia y de la resolución de conflictos desde una perspectiva formativa. La noción de comunidad de aprendizaje propicia que el docente participe, promueva y pueda liderar el cambio en su centro educativo, promoviendo innovaciones que permitan mejorar los aprendizajes y la formación integral de sus alumnos.

- *Desarrollo profesional permanente*

El docente formado en la Universidad de Chile está consciente de la necesidad de su desarrollo profesional permanente y posee las capacidades para llevarlo a cabo, lo cual supone buscar los medios idóneos para la actualización de sus conocimientos y el perfeccionamiento de su práctica pedagógica. Se espera que el docente participe en instancias formales de desarrollo profesional, tanto individuales como colectivas, y co-

labore en la medida de sus capacidades en la formación de sus pares.

Características generales del perfil del cuerpo académico

Para lograr una formación de educadores de alta calidad son críticos los equipos académicos responsables de los programas de formación. Por ello, el cuerpo académico de tales programas deberá estar conformado principalmente por académicos que desarrollan todas las funciones universitarias de investigación, docencia y extensión (carrera ordinaria), sin perjuicio que en la medida en que sus funciones específicas lo requieran también participen académicos con dedicación especial a la docencia (carrera docente). También participarán académicos de otras áreas, cuyo principal desempeño estará ligado a otras unidades académicas, pero que dedicarán sistemáticamente parte de su jornada a la formación docente. Finalmente, de manera excepcional podrán existir colaboradores adscritos a la categoría adjunta para tareas específicas, ya sea en docencia, investigación o vinculación con el medio.

El cuerpo docente se basará en plantas académicas estables, con una proporción relevante contratada en régimen de dedicación exclusiva (jornada completa). Se deberá considerar tiempos reservados para las diferentes actividades académicas (docencia, investigación y extensión), incluida la coordinación con pares y las actividades de diseño, evaluación y gestión de los programas.

En su conjunto, el cuerpo académico responsable de la formación docente se caracterizará por:

- Sólida formación disciplinar y pedagógica
- Diversidad y multidisciplinariedad en su composición
- Práctica docente ejemplar
- Constituir equipos de investigación

- Experiencia de campo directa y vigente en el área de su especialidad, lo que incluye el desempeño profesional destacado en el sistema escolar
- Amplia vinculación académica al interior de la institución y a nivel nacional e internacional
- Alto compromiso ético

Es importante notar que la experiencia internacional avanza hacia la superación de la disociación entre formación disciplinaria y pedagógica. Para este propósito, la colaboración entre académicos con formaciones diferentes pasa a ser fundamental, y se expresa a través del trabajo en equipo en los diferentes aspectos que implica la formación de nuevos educadores, incluyendo la relación con los centros escolares ¹⁴.

Formación práctica en la formación inicial docente

La articulación entre teoría y práctica es reconocida como un eje sustancial de la formación docente. Las teorías pedagógicas, psicológicas o sociológicas de la educación y la evidencia que surge de la investigación se vuelven relevantes para el trabajo cotidiano de los docentes en la medida en que arrojan luz sobre problemas que éstos deben enfrentar y resolver profesionalmente. A su vez, los problemas de la práctica pedagógica son objeto importante de la investigación y del desarrollo teórico en el campo educativo.

Existe cada vez mayor conciencia de que las competencias profesionales sustantivas de la profesión docente se desarrollan, fundamentalmente, en la confrontación reflexiva del futuro profesor con problemas prácticos, lo que le permite transformar saberes académicos en conocimiento profesional. Además, a través de la práctica, los estudiantes se ven obligados a transformarse en sujetos de su propio proceso

de aprendizaje, con el apoyo teórico y metodológico tanto de los académicos universitarios como de los educadores de los centros de práctica. Por último, las prácticas contribuyen a la articulación del currículum formativo, así como al aprendizaje colectivo entre estudiantes, formadores y docentes de aula.

Pese a la centralidad formativa de la práctica profesional en sus diferentes expresiones, se debe tener en cuenta que en Chile existen limitantes para la realización de prácticas profesionales efectivas en el sistema escolar. Entre otras, es posible identificar la inexistencia de una política pública que relacione formalmente a los establecimientos educacionales con las universidades; la falta de reconocimiento y de retribución que los profesores guías obtienen por dicha labor; y la alta rotación de docentes y directivos en algunos establecimientos. Todo ello dificulta la consolidación de un trabajo permanente en función de una formación inicial docente de excelencia.

Actualmente en la Universidad de Chile la principal experiencia de vinculación con establecimientos educacionales para la realización de prácticas profesionales es la que desarrolla el DEP, vinculación que se establece de manera formal a través de convenios de colaboración, entre el DEP y cada establecimiento educacional, para la práctica profesional docente. Algunas fortalezas de esta experiencia son el tiempo y calidad de la permanencia de los estudiantes en los establecimientos, la calidad del seguimiento que realizan los profesores responsables de las prácticas —*i.e.* didactas de especialidad, profesores de taller y comité de didactas de especialidad— y el apoyo desde las estructuras universitarias (recursos, investigación, tiempos protegidos para coordinación). Ciertamente, también existen desafíos importantes como la necesidad de mayores grados de vinculación entre la Universidad y los establecimientos, enfatizando la corresponsabili-

¹⁴ Se considera también indispensable la existencia de espacios físicos adecuados en tamaño y diseño que propicien la conformación de comunidad universitaria en los términos aquí descritos. Asimismo, se estima necesaria la existencia de bancos de recursos informáticos y bibliográficos actualizados y en número suficiente. Si bien ambos objetivos no dicen relación directa con el perfil de los académicos de los programas FID ni con el quehacer académico que sostenga a estos programas, son condiciones para que los perfiles y quehaceres deseados puedan desarrollar y desplegar sus potencialidades.



dad formativa de los profesores guías (mentores) y los académicos de la Universidad (didactas supervisores de práctica); así como una articulación con la formación docente continua, resguardando a lo menos un acompañamiento al desempeño profesional inicial de los graduados.

Características de las prácticas profesionales

La práctica profesional es una actividad curricular fundamental en el proceso de formación inicial docente. En ella emergen complejidades propias del mundo escolar y se ponen en juego las capacidades de los practicantes, en un proceso que va desarrollando las competencias y la identidad profesionales. Articular teoría y práctica exige el diseño y desarrollo de mallas curriculares que vinculen formativamente los diversos cursos con el espacio de práctica profesional, y el trabajo colaborativo entre estudiantes, formadores y docentes de aula. Así, características definitorias de las prácticas de los programas de formación inicial docente de la Universidad de Chile debieran ser:

- *Objetivos claros, progresivos y articulados*

Las metas respecto a las competencias que debieran adquirir los estudiantes al final de cada unidad de práctica deben estar claramente definidas, lo mismo que la articulación entre los diferentes momentos y tipos de práctica. La progresividad de las actividades de formación práctica, en especial para los programas de formación inicial docente bajo los modelos consecutivo-integrado y concurrente, debe considerar la inserción gradual en los establecimientos educacionales y la adquisición paulatina de la identidad profesional docente. Además, debe cuidarse su adecuada inserción en los ciclos escolares de cada centro educacional, lo cual tiene el doble objetivo de potenciar la mutuamente enriquecedora relación entre la Universidad y los establecimientos educacionales, y aumentar la calidad de la experiencia formativa del futuro docente.

- *Integración entre teoría y práctica a lo largo de la formación profesional*

Las experiencias formativas prácticas deben estar en estrecha relación con el resto de la formación académica recibida. Se debe asegurar que las prácticas de los alumnos sean debidamente acompañadas por procesos de supervisión y reflexión que les permitan aprovechar formativamente esas experiencias. Asimismo, el rol central y articulador de los espacios de “práctica profesional” no impide que la adquisición de conocimientos y capacidades referidos a la práctica pedagógica se apoyen también a través del uso de recursos educativos variados (videos, demostraciones, juegos de rol, estudios de casos, etc.).

- *Diversidad en las experiencias de formación práctica*

Las experiencias de formación práctica deben considerar la interacción con estudiantes diversos (en grados, condición sociocultural, nivel académico) y la inserción en diferentes tipos de organización escolar (formas de gestión institucional y pedagógica). Es relevante además que los estudiantes tengan tempranamente contacto directo con experiencias prácticas de buena calidad, en conformidad con los criterios académicos que establezca cada programa.

- *Una formación colaborativa e interdisciplinaria en la práctica*

Las experiencias de formación práctica deben propender al trabajo en equipo así como al contacto entre estudiantes provenientes de disciplinas diversas.

Alianza estratégica con establecimientos educacionales

Para responder a los desafíos esbozados, la Universidad de Chile debe crear una red de establecimientos con los cuales interactuará para la formación práctica de sus estudiantes. Debe ser la Universidad la que se

vincule institucionalmente y no sus estudiantes o académicos en forma individual.

Dicha red debiera distinguir niveles de vinculación de los establecimientos educacionales con los programas de formación inicial docente y con la Universidad en general (participación en investigación, proyectos de desarrollo conjunto). Inicialmente, se puede definir tres tipos o grados de vinculación:

- Establecimientos *pertenecientes* a la Universidad de Chile, con un grado muy alto y singular de vinculación, tanto respecto a los programas de formación inicial docente, como a las demás actividades académicas de la Universidad. En la actualidad, ese es el caso del Liceo Manuel de Salas (LMS¹⁵) y del Instituto de Estudios Secundarios de la Facultad de Artes de la Universidad (ISUCH¹⁶).
- Establecimientos *asociados*, con un grado alto de vinculación para el desarrollo de diferentes actividades con el área de educación de la Universidad de Chile (“escuelas base” como existen en la experiencia internacional).
- Establecimientos *vinculados*, con un grado menos intensivo de colaboración, fundamentalmente orientados a ser centros de práctica.

Dichas alianzas deberán concretarse tempranamente en las etapas siguientes de diseño e implementación del Proyecto Institucional de Educación de la Universidad de Chile. La red a conformar deberá contemplar establecimientos de variados perfiles que cubran el conjunto de los niveles de enseñanza del país. Ciertamente, un punto crítico para el cumplimiento de este objetivo será la disponibilidad de recursos. No obstante, la concreción de alianzas como las planteadas constituye una condición de base para la excelencia de los programas de formación inicial docente.

La conformación de esta red de establecimientos educacionales debiera formalizarse por convenios de colaboración más amplios y complejos que los actuales. En ese marco, se deberán incluir líneas de trabajo complementarias a las prácticas, como talleres de asignatura, seminarios escolares internos, estudios de clases y clases públicas, investigaciones en la escuela, divulgación de experiencias de aula exitosas, publicaciones conjuntas, pasantías en la Universidad para educadores del establecimiento educacional (y viceversa). La visión final es que esta colaboración apunte a la conformación de *comunidades de desarrollo profesional docente*.

Profesores guías (mentores)

La sola estadía de los estudiantes en los centros de práctica no asegura la adquisición de las competencias profesionales necesarias. Estos propósitos formativos requieren de un acompañamiento cercano de los practicantes y de un vínculo estrecho con los actores escolares que intervienen en la formación inicial docente, especialmente los profesores guía o mentores. El modelo educativo para la formación docente en la Universidad de Chile considera a los profesores guía como corresponsables de la formación de sus futuros colegas, junto a los supervisores o tutores y demás académicos de los programas formativos.

Es por tanto prioritario establecer un estrecho trabajo con los profesores guía, ya sea en términos individuales (bajo la relación supervisor-mentor) o grupales (en los mismos establecimientos, interactuando un número mayor de profesores guía, practicantes y supervisores). Tanto la experiencia acumulada como la internacional sugieren que la Universidad establezca modalidades de trabajo que consideren reconocimientos significativos para quienes realizan labores de profesor guía. Trabajar en un establecimiento asociado a la Universidad de Chile debiera significar oportu-

15 El LMS posee una matrícula cercana a los 1.700 alumnos, desde el nivel parvulario hasta 4° año de enseñanza media.

16 El ISUCH acoge actualmente a cerca de 110 alumnos de 5° año de enseñanza básica a 4° año de educación media, los que permanecen en clases entre las 8:00 y las 13:45 horas en el inmueble de Alameda 1633. Posteriormente, se trasladan a los lugares donde reciben enseñanza en sus respectivas especialidades en las diferentes sedes de la Facultad de Artes.



nidades de desarrollo profesional, especialmente para los docentes que se desempeñen como mentores.

En concreto, un trabajo productivo con los profesores guía debiera considerar aspectos como:

- Enmarcar el trabajo de los profesores guía de estudiantes en práctica dentro de los objetivos formativos de la Universidad, y de una colaboración entre ésta y el establecimiento, expresada en:
 - Reflexión y acción académica conjunta en torno a los principales problemas del establecimiento, que puedan derivar en proyectos de investigación-acción
 - Fortalecimiento y apoyo a las UTP
 - Apoyo (académico, administrativo y/o financiero) para la generación de proyectos de desarrollo
 - Participación en el desarrollo de proyectos de investigación aplicada
- Ofrecer oportunidades de perfeccionamiento, tanto específicas para potenciar las labores de profesor guía, como generales:
 - Ofrecer cupos en programas académicos de postítulo y posgrado
 - Ofrecer acceso a cursos de formación continua, jornadas de actualización, seminarios, acceso a literatura especializada, entre otros
 - Ofrecer a profesores guía destacados la posibilidad de ser didacta de especialidad (durante periodos acotados)
- Potenciar redes de reflexión, colaboración y desarrollo docente, que puedan proponerse realizar publicaciones y elaborar otros productos profesionales que favorezcan la docencia.
- Hacer de la selección de profesores guía un proceso riguroso (no un hecho azaroso o arbitrario) que garantice la calidad de los elegidos, considerando indicadores como:

- Manifestar voluntad e interés por la labor
 - Experiencia profesional destacada y años de ejercicio
 - Opinión positiva de otros docentes: director, jefe UTP, pares
 - Calidad de la formación y nivel de especialización
 - Calidad demostrada de su labor de enseñanza
- La necesidad de asignar tiempo específico para la labor de profesor guía¹⁷.
 - Que los sistemas de evaluación y calificación docente existentes en Chile reconozcan y premien la labor de profesor guía¹⁸.

Selección de los estudiantes para los programas FID

Aunque cada programa de formación inicial docente tendrá cierta especificidad, la Universidad establecerá algunos criterios comunes para los procesos de admisión de los estudiantes a programas de pedagogía. El propósito de esos criterios es lograr emitir un juicio fundado sobre los méritos e idoneidad del o la postulante. Preliminarmente, se ha identificado los siguientes criterios:

- Desempeño absoluto y relativo en la educación media (notas de enseñanza media y posicionamiento del alumno con respecto a su curso/establecimiento)
- Capacidades y conocimientos académicos (medidos a través de la Prueba de Selección Universitaria, PSU, o sus equivalentes)
- Competencias lingüísticas (capacidades de comunicación oral y escrita)
- Aspectos vocacionales (interés por la docencia, acreditación de experiencia previa de trabajo con

¹⁷ Nótese que este aspecto excede las competencias de la propia Universidad de Chile.

¹⁸ *Ibíd.*

niños y/o jóvenes y en contextos educativos)

A partir de este marco, y considerando la experiencia acumulada por el DEP y otras carreras de la Universidad, así como la discusión en curso sobre estas materias en la Universidad y en el país, la Universidad de Chile debiera implementar un sistema de selección de los postulantes a sus programas de formación inicial docente que considere:

- Puntaje mínimo ponderado en la PSU, así como ponderaciones respecto de los diferentes instrumentos en ella considerados (pruebas generales y específicas)
- Ponderación de las notas y el ranking de enseñanza media (1° a 3° Medio, por ejemplo)
- Aplicación de una evaluación de competencias lingüísticas
- Entrevista a cada postulante por un comité académico

Este sistema de admisión debe garantizar la máxima transparencia, ecuanimidad y confiabilidad posibles; además debe ser claramente informado a los postulantes y esforzarse por operar de manera eficiente. Al mismo tiempo, se debe diseñar desde su inicio un sistema de monitoreo y evaluación que permita realizar oportunamente los ajustes necesarios en función del cumplimiento de sus objetivos.



Foto: gentileza programa Educación en Ciencias Basado en la Indagación, ECBI

DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

Uno de los factores que inciden de manera significativa en la calidad de la educación son las oportunidades y disposición de los profesores para aprender en forma continua (Loughran, 2010). También se sabe que el avance de los profesores desde una práctica novata a una práctica experta depende en gran medida del desarrollo de capacidades para dirigir su propio aprendizaje y de su participación activa en comunidades de aprendizaje (Hammerness et al., 2005). Por tanto, el compromiso de la Universidad de Chile de desarrollar el área de educación con el propósito de impactar el sistema educativo nacional, *“para llegar con sus conocimientos y valores a todas las aulas”* como ha expresado el Rector, solo podrá materializarse plenamente si la Universidad asume como una de sus tareas prioritarias contribuir al desarrollo profesional docente.

Marco general

La Universidad tiene un importante rol que cumplir, apoyando con diversidad de medios los procesos de aprendizaje profesional de los profesores que se desempeñan en el sistema escolar. En particular, es fundamental que la Universidad considere en sus propios programas la vinculación entre la formación inicial y el desarrollo profesional posterior. Ello requiere generar una oferta diversa de formación que reconozca las necesidades de los profesores en sus distintas etapas de desarrollo de su práctica profesional. Para cumplir

este propósito se debe reemplazar la visión de una formación continua, vista sólo como una oferta de cursos universitarios, por una visión integral mucho más situada en las escuelas y diversa en sus metodologías de trabajo.

Por último, la atención permanente por parte de la Universidad a las necesidades de los profesores en su práctica profesional permitirá, además, que los programas que ésta ofrece evolucionen en sintonía con las demandas y desafíos que presenta la realidad escolar, manteniendo su relevancia. Según la experiencia internacional, esta relación debiera ser no sólo de tipo académico-formativo sino también organizacional (Darling-Hammond & McLaughlin, 1995). Esto apunta a la complementariedad entre el trabajo de formación continua y varios de los componentes discutidos en la propuesta sobre formación inicial docente (como la red de establecimientos y los profesores mentores).

Contexto nacional

El desarrollo profesional docente está fuertemente determinado por las condiciones de trabajo de los educadores (Beca et al., 2006), y en la actualidad aparece como una necesidad vital para responder a los desafíos y necesidades de la profesión en contextos cambiantes (Sotomayor & Walker, 2009). En especial, debe



considerarse la evolución de las formas de apropiarse del conocimiento por parte de niños, jóvenes y adultos, y los cambios en el modo en que estos actores se relacionan entre sí y con los medios tecnológicos de comunicación.

En el caso chileno, esta necesidad parece ser sentida por los profesores en ejercicio, quienes expresan una alta demanda por perfeccionamiento. De acuerdo con una encuesta de nivel nacional realizada por el Centro de Microdatos de la Universidad de Chile (Bravo et al., 2006), a poco más de seis mil profesores, el 79% de los docentes en ejercicio en 2005 había realizado algún tipo de perfeccionamiento, un 40% de ellos en universidades y un 24% a través del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas del Ministerio de Educación (CPEIP). Los datos disponibles muestran además que un 36% de los docentes que trabajan en colegios municipales y un 29% de quienes trabajan en colegios particulares subvencionados, posee un postítulo. Sotomayor & Walker (2009) llaman la atención respecto de que el 90% de los docentes encuestados declara que ellos mismos financiaron su postítulo, lo que revelaría una alta disposición a invertir en desarrollo profesional docente de mayor complejidad y tiempo. Lo anterior es consistente con estudios recientes que muestran que la formación continua es valorada como una fuente de aprendizaje de competencias pedagógicas, siendo esta valoración más intensa entre los profesores municipales y de cierta experiencia que entre los profesores de otras dependencias y de menor trayectoria (Sotomayor, 2011).

Desafíos del desarrollo profesional docente

La literatura en el campo del perfeccionamiento y desarrollo profesional docente (cf. Montecinos, 2004; Ávalos, 2006; Darling-Hammond & McLaughlin, 1995) identifica algunas tendencias que deberán ser consideradas en los programas de la Universidad de Chile:

- La integración de la teoría con la práctica situada en el contexto escolar, para dar respuesta a dilemas reales que el docente enfrenta en su trabajo cotidiano.
- La conexión entre nuevos conceptos y estrategias, y el contexto del propio trabajo profesional.
- La articulación entre el conocimiento de las disciplinas del *currículum* escolar y el dominio de sus didácticas.
- El aprendizaje entre pares, como estrategia de desarrollo profesional colaborativo, a través de la reflexión pedagógica y el intercambio de experiencias.
- La promoción de un *razonamiento pedagógico*.
- La combinación de una variedad de estrategias de formación continua que resultarían complementarias (mentorías, talleres, pasantías, cursos de actualización y posgrados orientados al mejoramiento de las prácticas).

Para cambiar prácticas de aula en forma consistente y duradera se requiere organizar la formación continua en términos de trayectorias formativas, y no por la vía de episodios dispersos. El caso cubano es un buen ejemplo: se dispone de un itinerario que compromete de por vida al docente y a las instituciones formadoras (Valdés, 2011) y se considera la evaluación del desempeño docente como una herramienta fundamental para el desarrollo profesional que se liga a oportunidades y procesos de perfeccionamiento constantes (Valdés, 2009).

En Chile, en cambio, se aprecia una debilidad importante expresada en acciones discontinuas y básicamente dependientes de recursos públicos en relación a la oferta. En ese sentido, se necesita articular la oferta de formación continua entre las instituciones universitarias y el Ministerio de Educación, en una lógica de acumulación y convergencia centrada en focos problemáticos probados, y abordando la necesidad de coherencia, escala y afinamiento de las estrategias

en base a evidencia (Cox, 2009). También se requiere mayor innovación en los dispositivos que apoyan el desarrollo profesional del docente en ejercicio (e.g. Devés & López, 2007). Por último, sería conveniente estimular la cooperación institucional de universidades genuinamente orientadas a proveer oportunidades de formación continua de calidad a los docentes y directivos, especialmente a quienes trabajan en establecimientos públicos. Todo esto se facilitaría si las universidades elevaran la prioridad académica que le otorgan a la formación docente continua.

Estado de la formación docente continua en la Universidad de Chile

La principal unidad de la Universidad que desarrolla actividades de formación docente continua es el Programa de Educación Continua para el Magisterio (PEC), creado en 1999 en la Vicerrectoría de Asuntos Académicos. Su creación permitió participar en los programas de perfeccionamiento impulsados por el CPEIP del MINEDUC. Posteriormente, en 2007, el PEC fue trasladado a la Facultad de Filosofía y Humanidades con el objetivo de coordinar y dar continuidad a la labor realizada, potenciando el trabajo interfacultades, tanto en el Campus Juan Gómez Millas como con otras facultades que han venido realizando acciones de formación continua de profesores (ver detalles sobre su misión en anexo 3).¹⁹

Para el logro de sus propósitos, el PEC entrega capacitación y actualización a diferentes actores del sistema educativo, dictando cursos de perfeccionamiento en diversas áreas de la educación y disciplinas específicas²⁰. La mayor parte de estos cursos han estado

dirigidos a los profesores que trabajan en el aula en los niveles de enseñanza básica y media. Sin embargo, el PEC también trabaja con educadoras de párvulos, sostenedores, directores de establecimientos educacionales, jefes de unidades técnicopedagógicas, orientadores, inspectores generales y asistentes de la educación. Entre 1999 y 2009, 12.293 docentes de todo Chile participaron en los cursos del PEC. Sólo en 2010, el PEC contó con 1.620 participantes, reforzando una tendencia al crecimiento (PEC, 2011).

En 2011, el PEC inicia una reorganización de su trabajo con el propósito de responder más claramente a las nuevas exigencias del sistema escolar chileno, articulándose en torno a cinco líneas programáticas: Apropiación Curricular, Evaluación para el Aprendizaje, Didáctica de las Especialidades, Convivencia Escolar y Gestión y Liderazgo Educativo.

Adicionalmente, en los últimos quince años en la Universidad de Chile se han generado —en diferentes unidades, facultades e institutos— importantes iniciativas de formación continua o desarrollo profesional docente. Varias de ellas han desarrollado enfoques innovadores, como es el caso del programa de Educación en Ciencias Basada en la Indagación (ECBI) financiado por el MINEDUC entre 2003 y 2010 (cf. Devés & Reyes, 2007). En el último tiempo, destacan también las actividades de formación docente realizadas a través del Programa “La U X Chile” (en especial, en las localidades de Lolol, Parral y Talca), así como también los diplomados en temas de educación de FACSOS, algunos de los cuales se insertan en una lógica de desarrollo profesional docente asociado a la experiencia cotidiana de los profesores y sus comunidades.

19 Además de la oferta desarrollada por el PEC, la Universidad de Chile ofrece actualmente diferentes diplomados referidos a educación y perfeccionamiento de profesores, distribuidos entre los departamentos disciplinarios de tres Facultades (Ciencias Sociales, Filosofía y Humanidades, y Ciencias Físicas y Matemáticas): Diplomado de Postítulo en Filosofía y Educación, c/m en Educación en Valores y Filosofía e Infancia (DF-FFH); Diplomado de Postítulo en Gestión Estratégica Educativa (DII-FCFM); Diplomado de Postítulo en Psicología Educacional (DP-FACSO); Diplomado de Postítulo en Gestión y Políticas Educativas (DS-FACSO). A ellos se agregan otros programas de diplomado ofrecidos en FACSOS, por el Departamento de Educación (Liderazgo en instituciones escolares), por el de Antropología (Género referido a educación), y por el de Sociología (Convivencia Escolar y Resolución de Conflictos). Se agregan además otros programas como el Diplomado en Ciencias de la Actividad Física impartido desde la Facultad de Medicina.

20 En el caso del PEC destacan en el periodo 2006 y 2010 cuatro postítulos para Segundo Ciclo de Educación General Básica. Estos postítulos se imparten en cinco regiones del país (Atacama, Valparaíso, O'Higgins, Los Lagos y Metropolitana) y han recibido un total de 325 personas entre 2006 y 2009, aumentando a más de 420 sólo en 2010. En la actualidad el PEC enfrenta un proceso de reestructuración de sus áreas de trabajo.



Lineamientos para el desarrollo profesional docente

Multiplicar el impacto cuantitativo y cualitativo de la Universidad en educación

La formación docente continua —y su indispensable vinculación con la formación inicial— representa una base fundamental para el salto que la Universidad de Chile quiere dar en el área de educación: ésta tiene el potencial de impactar significativamente, en cobertura y calidad, hacia el conjunto del sistema escolar, así como hacia el interior de la propia Universidad y sus programas de formación e investigación. La Universidad de Chile debe aspirar a que sus futuros programas de formación docente continua vayan más allá de la sola oferta de cursos y avancen cualitativamente en instalar lógicas de desarrollo profesional docente.

El cambio de énfasis desde actividades de “perfeccionamiento” basadas en cursos aislados que los docentes toman individualmente, hacia procesos de “desarrollo profesional” basados en el trabajo colectivo en la escuela, demanda un enorme esfuerzo en pos de desarrollar programas y capacidades funcionales a este nuevo escenario. La Universidad de Chile ha comenzado este camino con algunas iniciativas del PEC, asesorías de FACSO y el programa ECBI —por nombrar los más sobresalientes—, las que permiten dar acompañamiento a distintas unidades educativas y apoyarlas para que establezcan planes de mejoramiento específicos. Sin embargo, todo ello se encuentra en un estado aún inicial. Se requiere profundizar esta labor, fortaleciendo las capacidades académicas y profesionales a la base de tales iniciativas, desarrollando nuevos programas en los diversos campos en que los docentes necesitan apoyo “in situ”, y conectar mejor estas iniciativas con la investigación de la propia Universidad, al menos, inicialmente, por la vía de su evaluación y monitoreo.

Es indispensable ir más allá de la certificación asociada a la “presencia” en los distintos cursos. Las certifica-

ciones entregadas por la Universidad de Chile en actividades de formación continua deben reflejar aprendizajes reales en condiciones de proyectarse al trabajo en el aula. Esta debe ser una consideración aplicable a todas las actividades académicas en que los participantes investigan, reflexionan sobre sus prácticas, comparan y aprenden con sus pares, acceden a conocimientos avanzados y desarrollan su saber pedagógico general y asociado a las disciplinas que enseñan.

En este sentido resulta clave para la formación docente, inicial y continua, contar con dispositivos válidos de evaluación de sus alumnos, mantener un seguimiento de los egresados y realizar investigación académica sobre el impacto en el aula de la labor de formación docente de la propia Universidad.

Atender a las necesidades de los docentes y del sistema escolar

Desde 2003 existe en Chile un sistema de evaluación del desempeño docente, cuya vinculación con otras políticas de desarrollo profesional docente ha sido insuficiente (Ávalos & Assael, 2006). La actual evaluación docente recoge información importante sobre el desempeño de cada profesor. Contar con esta información y analizarla desde una perspectiva de investigación multidisciplinaria es clave como insumo para diseñar actividades de desarrollo profesional docente que apunten allí donde se presentan mayores dificultades. Entre otras, la Universidad de Chile podría proponer mejoras y cambios importantes a los actuales mecanismos evaluativos, e incluso, proponer programas pilotos de remediación, como existen en la experiencia comparada.

En definitiva, es importante generar diagnósticos en torno a las debilidades y fortalezas de los docentes en ejercicio y aprovecharlos para mejorar la vinculación de la formación docente con la realidad escolar, lo cual constituye uno de los nodos críticos de la formación de profesores.

La mayoría de los educadores se desempeñan hoy en un medio muy distinto a aquel de cuando ellos mismos eran estudiantes. En este sentido requieren de apoyo para integrar los cambios vividos. Al mismo tiempo, la Universidad también presenta dificultades para asumir muchos de estos cambios y comprender su impacto en el medio escolar. Ello producto de su aún débil vinculación con las unidades educativas y el trabajo cotidiano de los docentes. La oferta de formación continua de la Universidad de Chile debiera profundizar en temáticas clave que configuran este nuevo escenario sociocultural para el trabajo docente: la multiculturalidad; la integración curricular de las NTIC; la presencia de niños con necesidades educativas especiales; las diferencias de género; el efecto de la vulnerabilidad social en la escuela; entre otras. La Universidad debiera basar su trabajo educativo para estas temáticas en su enorme acumulado de investigación en estos campos (investigación vinculada hasta ahora en grados variables con la educación) y en la enorme potencialidad para conformar equipos multidisciplinarios, todo lo cual constituye parte de sus ventajas comparativas.

La Universidad de Chile debe estar permanentemente anticipándose a los cambios que experimentará el sistema escolar con el propósito de desarrollar el tipo de servicios de apoyo que los docentes requerirán. Así, por ejemplo, dos cambios importantes que se pueden anticipar son la expansión de la educación prebásica y el cambio de estructura curricular a nivel básico y medio. Respecto de la expansión de la educación preescolar, en la actualidad la Universidad no posee una oferta de formación continua especialmente dirigida a las/los educadores de párvulos, pese a que su formación inicial en el país es deficitaria y a que muchas educadoras en ejercicio no cuentan con un título profesional, sino técnico (asistentes de párvulos). Se hace urgente por tanto generar propuestas de nivelación, perfeccionamiento y desarrollo profesional para quienes trabajan en las diferentes etapas de este nivel formativo, así como propuestas que aborden el crítico

desafío de la articulación entre el nivel parvulario y la enseñanza básica.

En relación al próximo cambio de estructura del sistema educativo —pasar desde los actuales ocho años de educación básica y cuatro de educación media, hacia un sistema dividido en dos ciclos de seis años— se requerirá del desarrollo a gran escala de nuevas competencias en los docentes. Tales competencias se caracterizarán por un doble movimiento: mayor formación disciplinaria para profesores de educación básica y mayor conocimiento sobre desarrollo infantil y adolescente para profesores de enseñanza media. Todo esto sin perjuicio de otros cambios curriculares que se anticipa conllevará esta reforma.

Vincular la formación docente inicial y continua de marea sistemática

Una oferta sólida de desarrollo profesional docente por parte de la Universidad requiere que una proporción importante de los cursos y programas que se dicten sean relativamente permanentes y no estén condicionados a los azares del financiamiento externo o las vicisitudes de la organización interna de las unidades encargadas en la Universidad. En la actualidad, ésta es una deficiencia agravada por la situación de relativo aislamiento académico e institucional-financiero en que se encuentra el principal programa de formación continua de la Universidad (PEC). La complementariedad y desarrollo académico coordinado entre los diferentes niveles de formación docente inicial y continua, así como la integración institucional propuesta para el área de la educación, son también medios para atender dicho desafío. Esto es crítico para un mejor posicionamiento institucional de la Universidad frente al sistema escolar y el magisterio en general.

Desde un punto de vista académico, la evidencia disponible indica que, en términos de desarrollo y bases académicas para sustentar una oferta formativa, la formación continua y la formación inicial debieran



retroalimentarse. El diálogo permanente entre formación inicial y formación continua no sólo se refiere a mejorar las deficiencias en la formación inicial que han recibido los docentes. Se trata, sobre todo, de enriquecer el quehacer formativo y académico maximizando la vinculación con actores que están insertos en el sistema educativo y promoviendo, entre otras, una revisión permanente de los programas de formación inicial docente, a la luz de las demandas y necesidades de los docentes en su ejercicio profesional concreto. Esta integración institucional no es un fin en sí misma, sino un medio para atender este requerimiento, que es, en primer lugar, académico, pero también organizativo y de desarrollo. No es posible sostener una formación docente continua de excelencia y a la vez una formación docente inicial de excelencia si ambas están desvinculadas o si alguna de ellas está ausente.

Como ocurre con otras actividades en educación al interior de la Universidad, existen unidades que ofrecen asesorías técnicas y formación continua y que no están articuladas. El trabajo interfacultades deberá ser profundizado para responder a la diversidad de demandas docentes en formación continua y potenciar la fortaleza de la universidad como un todo en las distintas áreas del conocimiento, otorgándole coherencia institucional a las mismas.

Desde el punto de vista académico, es indispensable fortalecer la creación de equipos multidisciplinares que aborden temáticas de investigación referidas a la formación continua y al vínculo entre ésta y la formación inicial. Los resultados de tales investigaciones debieran nutrir la oferta en desarrollo profesional docente y reforzar la vinculación de la Universidad de Chile con el sistema escolar.

INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN Y FORMACIÓN DOCENTE

En el marco del Proyecto Institucional de Educación, la Universidad de Chile se ha propuesto abordar el desafío de contribuir de manera relevante a la producción y diseminación de conocimiento científico en las diferentes dimensiones del campo educacional y de los procesos de enseñanza–aprendizaje. Complementariamente se propone crear las condiciones para que la investigación en educación esté directamente vinculada con la formación de profesionales del campo de la educación, en consistencia con la tradición de la Universidad en otras áreas disciplinarias y con las mejores prácticas a nivel mundial.

Si bien en la actualidad la Universidad realiza contribuciones significativas en materia de investigación educacional —desde el Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE) y desde otros organismos alojados en sus diversas facultades—, se reconoce como muy importante incrementar la magnitud de esta producción, diversificar las áreas que se abordan y vincular más estrechamente investigación y formación de pre y post grado. En ese marco, el presente capítulo no pretende desarrollar en detalle propuestas para todos los campos en que la Universidad realiza investigación referida a la educación y al sistema escolar. Desde una visión global, su foco tiende a concentrarse en las carencias y proyecciones referidas a la relación entre investigación y formación docente, y en las prioridades para su desarrollo y fortalecimiento.

Marco general

La experiencia internacional muestra que la investigación educacional relevante que se realiza en la actualidad exhibe ciertas características comunes, como son la multidisciplinariedad, un fuerte énfasis en la realidad del sistema escolar y una estrecha vinculación y cooperación con instituciones del sistema escolar. Con frecuencia se encuentran equipos y programas académicos que desarrollan investigación fundamental a la par de las aplicaciones y desarrollos que también se encargan de realizar. Adicionalmente, se observa que los programas de formación de excelencia son aquellos que están íntimamente asociados a la actividad de investigación, dado que esto contribuye de manera sustantiva a conformar un cuerpo académico de calidad, alimentar la formación con conocimiento de la realidad de la docencia, y actualizar y mejorar los programas en base a evidencia.

A nivel del país, los antecedentes registrados en FONDECYT y las publicaciones internacionales originadas de los proyectos adjudicados en ese fondo muestran aún un bajo volumen de investigación en educación. Entre 2007 y 2009, de los 174 proyectos presentados a la línea regular de FONDECYT en educación, fueron aprobados 39 (22,4%), representando sólo el 2% del total de recursos asignados en el período; una situación similar se puede apreciar entre



los proyectos de iniciación de FONDECYT, donde 11 proyectos de los 49 presentados fueron aprobados entre 2006 y 2008. Por último, en 2011 se han aprobado 22 proyectos para el área educación y pedagogías en el concurso FONDECYT Regular. Dicha cifra representa un 4,4% del total de proyectos adjudicados y el 2,8% de los recursos asignados este año. Si se mira el total de los proyectos concursados ese año, la tasa de aprobación en educación fue de 33% (22/67) mientras que el promedio general fue 49%. Por otra parte, en los 10 años entre 2000 y 2009 se publicaron 32 artículos en revistas ISI, lo cual supera la bajísima productividad del sector educación en las décadas previas, puesto que entre 1984 y 2003 se publicaron sólo 27 artículos chilenos en ese tipo de revistas.

Asimismo, se advierte a nivel nacional poca vinculación de la investigación en educación con otras áreas del saber, siendo un rasgo distintivo de la Universidad de Chile el que la investigación en educación ha crecido básicamente desde otras disciplinas. Por otro lado, si se miran en su globalidad las temáticas de los proyectos FONDECYT en el país y los equipos de investigadores participantes, no se aprecia una relación estrecha con las problemáticas más relevantes de la realidad del sistema escolar y sus actores. Al mismo tiempo, se percibe aún poca investigación en Educación con componentes científicos y tecnológicos que tienen gran desarrollo a nivel internacional, como aquéllas provenientes de las neurociencias cognitivas, la biología, la ingeniería, el modelamiento matemático y la lingüística, así como de otras ciencias sociales y disciplinas fundamentales como son la economía, la sociología, la psicología, la filosofía y las humanidades en general.

A nivel de la propia Universidad de Chile, en el periodo 2005–2011, ésta se ha adjudicado un total de 6 proyectos FONDECYT Regular clasificados en el área educación por CONICYT. Ello corresponde a un 6,5% de los 93 proyectos del total del periodo. La Universidad

de Chile se sitúa así en similar posición a la Universidad de la Frontera y a la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, y por debajo de las dos universidades que lideran este indicador para el mismo periodo: la Pontificia Universidad Católica de Santiago (30 proyectos, con el 32%) y la Universidad de Concepción (11%). Lo anterior es consistente con el hecho ya mencionado de que en la Universidad de Chile la investigación sobre educación se ha venido realizando mayoritariamente desde otros campos disciplinarios. De hecho, sólo un tercio de los proyectos FONDECYT adjudicados por la Universidad en el periodo 2000–2010 y referidos a temas de educación, son clasificados por CONICYT en el área exclusiva de educación.

No obstante, esta situación ha comenzado a cambiar. En efecto, en los últimos cinco años la Universidad de Chile ha incrementado de manera significativa sus capacidades en investigación en el área educación. El hito fundamental en dicho proceso ha sido la creación del Centro de Investigación Avanzada en Educación con el apoyo, desde 2007, del Programa concursable de Investigación Asociativa (PIA) de CONICYT para el desarrollo de centros de investigación de excelencia. Las iniciativas del Centro se han visto reforzadas con la renovación, en septiembre de 2011, del financiamiento CONICYT para un nuevo periodo. El CIAE representa un esfuerzo clave en la voluntad de aunar capacidades de investigación en el área educación. En la práctica, ha funcionado como un catalizador de capacidades ya existentes en diversas facultades de la Universidad de Chile, pero al mismo tiempo ha permitido agregar otras nuevas. Esto se traduce en una creciente producción de publicaciones tanto nacionales como internacionales y en una vinculación directa con seis Facultades de la Universidad²¹, así como con universidades extranjeras y nacionales.

A todo lo anterior se agregan las recientes políticas de fortalecimiento académico llevadas a cabo en el

21 Se trata de las Facultades de Ciencias (FC), Ciencias Físicas y Matemáticas (FCFM), Ciencias Sociales (FACSO), Economía y Negocios (FEN), Filosofía y Humanidades (FFH) y Medicina (FM).

marco del Convenio de Desempeño Iniciativa Bicentenario, por la vía de concursos de planta académica en el Campus JGM, algunas de las cuales pertenecen al campo de la educación.

En definitiva, la Universidad de Chile se encuentra hoy frente a la oportunidad de consolidar y proyectar a un nivel superior el camino ya iniciado, realizando un aporte sustantivo a una mayor productividad científica en el área educación así como a la madurez de ésta en el contexto universitario y científico nacional.

La situación actual

Es posible indicar que la investigación en educación que se realiza en la Universidad de Chile posee actualmente tres características fundamentales. La primera es que está distribuida en una gran diversidad de

espacios institucionales. Ello se ilustra en la tabla 1, la que considera el total de proyectos de investigación en el área y su distribución al interior de la Universidad de Chile en el periodo 2000-2010. Dicha tabla considera además desgloses específicos para el FONDECYT Regular, según el total de ese tipo de proyectos y también según la clasificación CONICYT.²²

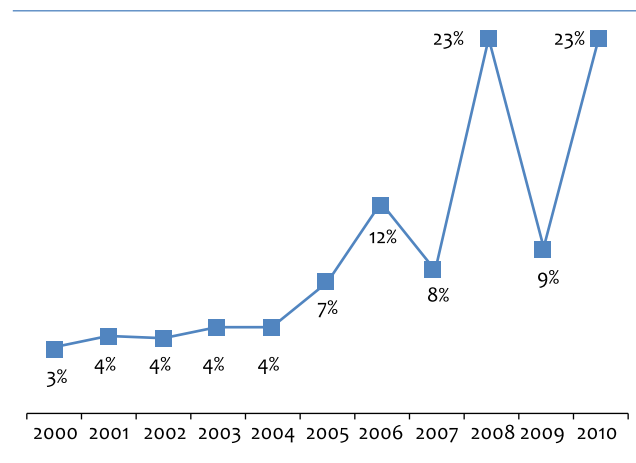
Según la tabla 1, en la última década se han iniciado 160 proyectos de investigación en educación en 10 unidades diferentes. La tabla 1 también muestra que el CIAE —que comenzó su trabajo en 2007— ha avanzado en cumplir su función de potenciar y articular el desarrollo de la investigación educacional en la Universidad de Chile, concentrando un 36% de los proyectos e iniciativas del periodo 2000-2010, y el 64% del total de proyectos en educación del sub-periodo 2007-2010.

Tabla 1: Proyectos de investigación en el campo de la Educación desarrollados por la Universidad de Chile. Periodo 2000-2010.

Unidad	N° TOTAL de Proyectos		N° de Proyectos FONDECYT			
			Regular (todos)		Regular (sólo área Educación según CONICYT) ²³	
CIAE	57	36%	2	12%	1	17%
FCFM ²⁴	38	24%	9	53%	3	50%
FACSO	20	13%	1	6%	-	-
FEN	20	13%	3	18%	-	-
FFH	13	8%	1	6%	1	17%
F. Ciencias	4	3%	-	-	-	-
F. Cs. Agronómicas	3	2%	-	-	-	-
F. de Medicina	3	2%	-	-	-	-
INTA	1	1%	1	6%	1	17%
DEMRE	1	1%	-	-	-	-
Total	160	100%	17	100%	6	100%

Fuente: D'Etigny et al., 2011.

Gráfico 1: Proporción de proyectos de investigación en educación adjudicados. Periodo 2000-2010, Universidad de Chile. Según año de inicio.



Fuente: D'Etigny et al., 2011.

22 Los 17 proyectos FONDECYT incluidos en la tabla 1 (columnas centrales) corresponden a una clasificación más inclusiva que la definición del área educación que utiliza CONICYT. Así, como se muestra en las dos últimas columnas de la tabla 1, entre los años 2000 y 2010, los proyectos FONDECYT de la Universidad de Chile clasificados oficialmente en el área educación fueron seis (cinco de los cuales son posteriores a 2004). Los restantes 11 proyectos, aunque se refieren a educación, están asociados a otras áreas disciplinarias según la clasificación usada por CONICYT. Por último, a este total se agregan dos proyectos más correspondientes a FONDECYT de Iniciación adjudicados en el área educación, uno en FFH y el otro en FEN.

23 Entre 2011 y 2012 la Universidad de Chile se adjudica dos FONDECYT adicionales en el área educación (nomenclatura CONICYT), uno a través del INTA y otro a través del CIAE.

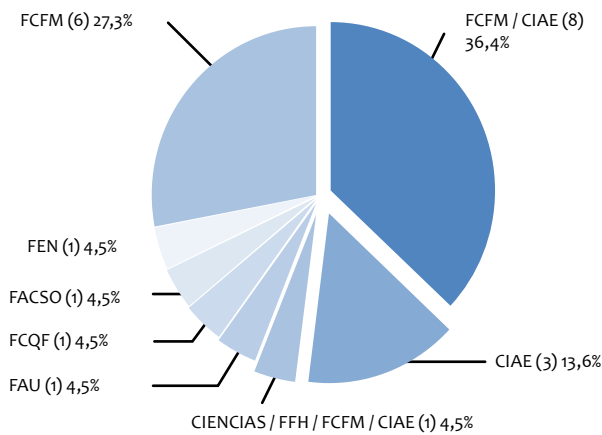
24 En el caso de la FCFM, 4 de los 9 proyectos FONDECYT del periodo son realizados por académicos que trabajan también en el CIAE. Entre esos 4 proyectos 3 se clasifican en el área educación según CONICYT.



Por su parte, el gráfico 1 ilustra de manera temporal la distribución proporcional de dichos proyectos, dejando de manifiesto la importancia creciente que ha ido cobrando el trabajo académico de investigación referido a educación a partir de 2005, y en especial desde la creación del CIAE.

En términos de capacidades de investigación, se ha identificado un total de 92 investigadores que trabajan en la Universidad de Chile como investigadores principales o colaboradores en materias relacionadas directamente con educación. Estos investigadores se encuentran mayoritariamente vinculados a las facultades de Ciencias Sociales (23 investigadores), Ciencias Físicas y Matemáticas (22), Filosofía y Humanidades (15) y Economía y Negocios (15); ciertamente, entre ellos, un número importante pertenece o coopera con el CIAE. Es relevante hacer notar que, para el total de la Universidad, se estima que menos de un 10% de académicos que investiga en el área educación está vinculado, a través de proyectos, a universidades o centros extranjeros (D'Etigny et al., 2011).

Gráfico 2: Publicaciones en educación a nivel internacional en revistas ISI. Universidad de Chile - Periodo 2007-2011 (n=22)

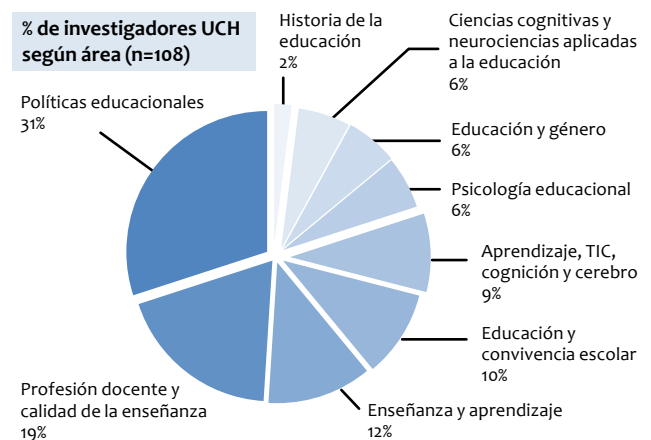


Fuente: Departamento de Investigación - UCH

Por otra parte, en lo referido a publicaciones, el gráfico 2 muestra que para el periodo 2007-2011, poco más de la mitad de las publicaciones de la Universidad de Chile en revistas (ISI) de corriente principal en el área educación provienen de investigadores que realizan todas o parte de sus labores en el CIAE. Al mismo tiempo, la curva de productividad muestra una cierta tendencia ascendente, considerando 2 publicaciones de ese tipo en 2007, 6 en 2009, 4 en 2010 y 7 en 2011. Sin embargo, es importante hacer notar que en el mismo periodo la Universidad registra un total superior a 6.000 publicaciones en revistas ISI. Se debe considerar, además, que existe aún poca sistematización referida de la productividad científica en el área educación, lo que contrasta con otras áreas que la Universidad cultiva.²⁵

La segunda característica de la investigación en educación desarrollada en la Universidad de Chile es su gran diversidad temática, disciplinaria y metodológica. Como se ve en el gráfico 3, los académicos de la Universidad de Chile trabajan en un abanico de al menos nueve grandes áreas de investigación, siendo

Gráfico 3: Distribución de los investigadores en educación de la Universidad de Chile según área temática en la cual realizan o han realizado proyectos - Periodo 2000-2010²⁶



Fuente: D'Etigny et al., 2011.

²⁵ Por ejemplo, no fue posible considerar otros índices de publicación de manera desagregada para el área educación (e.g. SCielo).

²⁶ Un mismo investigador puede estar asociado a más de un área de especialidad.

las políticas educacionales y la profesión docente las dos que concentran la mayor proporción de investigadores. Ciertamente, la diversidad institucional y la diversidad temática están fuertemente relacionadas, pero no completamente. Así, por ejemplo, los académicos del CIAE desarrollan investigación en al menos cinco áreas diferentes (políticas, docentes, enseñanza-aprendizaje, NTIC y neurociencias).

La tercera característica importante de señalar es que la investigación en educación no está sino marginalmente vinculada con los programas de formación docente. Por ejemplo, no han existido proyectos en los concursos FONDECYT relacionados directamente con las pedagogías. Desde un punto de vista institucional, eso se refleja en que proporciones menores de los proyectos de investigación y publicaciones internacionales han sido desarrollados desde las Facultades donde se alojan los programas de formación de docentes que posee la Universidad (por ejemplo, sólo el 8% del total de proyectos de investigación en educación de la última década y sólo una publicación ISI pertenecen a la Facultad de Filosofía y Humanidades, que es la principal unidad de formación docente en la actualidad). Se estima de hecho que sólo un 22% de académicos que enseñan en los actuales programas de formación docente participan o han participado en proyectos de investigación en educación en los últimos años (D'Etigny et al., 2011). Por último, como se ve en el gráfico 3, si se consideran las temáticas de investigación, sólo el 12% de los académicos que investigan en la Universidad de Chile en educación lo hacen en el área de la enseñanza-aprendizaje, uno de los núcleos duros del saber profesional docente.

En definitiva, quizás el dato principal a retener es que, en el campo de la educación, la vinculación entre investigación y formación profesional es muy débil en la Universidad de Chile, lo cual, por cierto, no se aparta de lo que ha sido identificado como una tendencia predominante en el país en esta área (*e.g.* Lara et al., 2007). En consecuencia, para avanzar en la dirección

que señala el principio de vincular estrechamente la docencia con la investigación en este campo, se propone realizar dos cambios fundamentales respecto de la situación actual:

1. integrar institucionalmente buena parte de la labor de investigación en educación con la de formación de docentes y,
2. fortalecer el cuerpo académico —en número, experiencia, calificación, diversidad y condiciones de trabajo—, de modo de potenciar, atraer y desarrollar mayores capacidades de investigación en áreas consideradas estratégicas para la formación docente.



Propuestas para la integración institucional de la investigación y la formación docente

El principal cambio que debe realizarse en esta materia es la conformación de una nueva institucionalidad en la Universidad, especializada en el cultivo y desarrollo de la educación como una disciplina académica y profesional, y que concentre las labores de investigación, docencia y extensión en este campo.

Este importante cambio es visto como el medio más adecuado y coherente para cumplir con el objetivo de potenciar a un alto nivel de excelencia la actividad de investigación y de formación profesional y académica en el área educación. La creación de esta nueva institucionalidad implicará que el actual Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE) evolucionará y compartirá un mismo espacio institucional con los programas de formación de docentes, existentes o por crearse.

Más allá de sus dimensiones administrativas y espaciales, esta modificación busca acercar la labor de investigación en educación realizada en la Universidad con la formación docente actual. Ello por al menos tres vías:

- Asegurar que los resultados de la investigación en educación nutran directamente la formación docente por la vía de cursos y seminarios ofrecidos dentro y fuera de los planes de formación.
- Proyectar el rol catalizador en investigación que hasta ahora ha desarrollado el CIAE, potenciándolo aún más en el nuevo espacio institucional, especialmente por la vía de conformar equipos multidisciplinarios de investigación, que integren metodologías, temáticas, y aproximaciones teóricas diversas.
- Fortalecer y expandir una *cultura de la investigación en educación* a partir de la nueva institucionalidad; cultura diversa en sus enfoques y bases disciplinarias, y a la vez unívoca en torno a pro-

mover los más altos niveles de exigencia, rigor, desarrollo, actualización y vinculación nacional e internacional en todo lo referido al estado del arte de sus diferentes vertientes.

Dicha *cultura de la investigación en educación* se desarrollará, entre otros:

- A través de proyectos de investigación en que participen los académicos de esta nueva unidad
- A través de espacios de colaboración en proyectos de investigación abiertos a los estudiantes y/o con participación de los mismos
- Promoviendo la organización de talleres, seminarios y conferencias en torno a problemáticas de investigación definidas e identificadas en conjunto con los programas de FID

Se considera también indispensable, desarrollar vínculos sistemáticos (*i.e.* colaboración académica formalizada) con académicos de las diversas Facultades que, como se mostró en el gráfico 3 y la tabla 2, investigan hoy en educación. Esta vinculación se expresará por al menos dos vías: realización directa de labores de docencia, y conformación de equipos de investigación conjuntos con académicos dedicados directamente a la formación docente.

Asimismo, se incentivará el desarrollo de nuevas capacidades de investigación en los departamentos y programas disciplinarios referidas a educación, en particular respecto de las didácticas. Este esfuerzo deberá complementarse con la Iniciativa Bicentenario del Campus Juan Gómez Millas, una de cuyas áreas transversales apunta en la misma dirección.

Por último, se considera de alta relevancia promover, a todo nivel, la vinculación sistemática entre académicos de la Universidad de Chile y académicos de otros países. Ello debiera expresarse en proyectos de investigación conjuntos, iniciativas de desarrollo, pasantías y, ciertamente, también en la docencia de los programas FID de la Universidad de Chile.

Propuestas para el fortalecimiento de las capacidades de investigación relevante para la formación docente

El desafío de fortalecer el vínculo entre investigación y formación de docentes no se agota con la mejor articulación institucional de lo existente: no toda la investigación sobre educación que actualmente se desarrolla en la Universidad de Chile tiene directa relevancia para la formación docente, ni —más importante aún— toda la investigación relevante para la formación docente se está actualmente desarrollando en la Universidad.

Resolver este último desafío obliga a identificar algunas líneas de investigación que deben ser potenciadas, así como fortalecer el cuerpo académico capaz de desarrollarlas. Esquemáticamente, el corazón de la formación docente consiste en que los futuros docentes adquieran conocimiento teórico y práctico sobre:

- los aprendices y su desarrollo
- los procesos de enseñanza-aprendizaje, en especial en el marco de los contextos que ofrece la institución escolar
- los contenidos y metas curriculares
- el desarrollo de su propia práctica profesional

Así, la investigación que se requiere para nutrir la formación docente debe abordar diferentes dimensiones —algunas de ellas se encuentran claramente postergadas, como se mostró en el gráfico 3—. Por lo mismo, se precisa de la concurrencia de diferentes disciplinas y aproximaciones metodológicas para desarrollarla.

En particular, se han identificado las siguientes líneas y temáticas de investigación como necesarias de fortalecerse, debido a su mayor relevancia para la formación docente; nótese que varias de ellas ya se desarrollan en la Universidad, pero se considera necesario potenciarlas y conectarlas más y mejor con la formación de docentes:

Investigación sobre los alumnos y el aprendizaje

- Procesos de aprendizaje: condiciones facilitadoras y obstáculos para el aprendizaje, problemas de aprendizaje en los distintos dominios
- Psicología infantil, adolescente y juvenil, desarrollo personal y procesos de socialización
- Entorno sociocultural, cultura juvenil, multiculturalidad, pobreza y condiciones para la educación

Investigación sobre la enseñanza-aprendizaje en el contexto escolar

- Investigación en las didácticas específicas, atendiendo a los desafíos concretos de la práctica docente
- Saber pedagógico, conocimiento profesional desarrollado por los propios docentes, conocimiento pedagógico de sus disciplinas
- Enseñanza-aprendizaje en el aula: problemas y prácticas a nivel del aula; innovación, uso de materiales de enseñanza, NTIC, etc.
- Desarrollo de comunidades de aprendizaje en la escuela y roles docentes
- Diseño, aplicación y uso formativo de la evaluación de estudiantes (especialmente la desarrollada por los docentes directamente por sus alumnos; secundariamente, las evaluaciones externas a la escuela)

Investigación sobre la formación y la carrera docentes:

- Características de los estudiantes de los programas de formación docente, de los factores que los llevan a optar por la pedagogía
- Los programas de formación docente en sí, incluyendo las prácticas de los futuros docentes
- Transición universidad-sistema escolar: la inserción laboral de los docentes y el desarrollo de su conocimiento pedagógico



- Desarrollo profesional docente permanente: cómo se siguen desarrollando los docentes y su vinculación con las universidades

Investigación sobre la labor docente y el contexto escolar

- Multiplicidad de roles docentes: elaboración de materiales, diseño de proyectos, asesoría técnico-pedagógica, dirección de escuelas, etc.
- Condiciones de trabajo y salud laboral de los docentes
- Identidad docente y otros aspectos culturales de los docentes
- Dinámicas organizacionales de las escuelas, procesos de cambio y cultura escolar

El propósito es producir investigación académica de calidad reconocida en todas estas áreas, elevando el conocimiento a nivel nacional sobre estas materias, produciendo conocimiento de nivel internacional y, sobre todo, aportando directamente a la formación docente en la Universidad de Chile. Lo anterior implica abordar al menos tres aspectos:

- Primero, fortalecer el cuerpo académico de la Universidad de Chile. Por un lado, contratando nuevos académicos de jornada completa en la planta, capaces de liderar el desarrollo de este tipo de investigaciones y que ejerzan labores importantes de docencia en los programas de formación docente. Por otro lado, generando condiciones de trabajo que permitan a los equipos académicos desarrollar e integrar las funciones de docencia e investigación.
- Segundo, conformar equipos multidisciplinarios, con colaboración de diferentes unidades académicas (más allá de los directamente involucrados en la formación docente).
- Tercero, desarrollar complementariamente diferentes enfoques metodológicos —cualitativos y cuantitativos—, garantizando una presencia re-

levante de metodologías cualitativas y de investigaciones “situadas en la escuela”, con intensa colaboración de los actores escolares, especialmente los docentes.

La nueva institucionalidad para el área educación y la formación docente de la Universidad de Chile deberá mantener un alto nivel de investigación y publicación académica en las diferentes dimensiones relevantes de la educación (tanto las mencionadas aquí, como aquellas menos directamente vinculadas con la formación docente). En efecto, se considera imprescindible que la nueva institucionalidad se distinga de las tradicionales facultades o institutos formadores de docentes, los que típicamente desarrollan poca investigación, de calidad no homogénea o en algunos casos francamente baja, y sin una perspectiva multidisciplinaria.

Ciertamente, no se espera ni se desea que la nueva institucionalidad monopolice al interior de la Universidad de Chile la labor de investigación sobre el campo educacional. De hecho, se considera que la diversidad institucional, temática y de enfoques que ha sido analizada en cuanto a la investigación es también una fortaleza de la Universidad de Chile en este campo. Precisamente, será la existencia de una institucionalidad concreta la que permitirá mejorar la convergencia, visibilidad, vinculación y desarrollo de aquella parte de la investigación alojada en diferentes unidades académicas.

La visión final es que este nuevo espacio institucional se convierta en un medio para que la Universidad de Chile sea un referente en la producción de conocimiento en educación en Chile, con especial énfasis en las necesidades del país y en temas relevantes y poco estudiados. Se pretende así que las capacidades desplegadas en investigación educacional nutran directa e indirectamente la formación docente, estableciendo un estándar de calidad y una experiencia rica en aprendizajes para el desarrollo de programas de formación inicial docente en Chile y el mundo.

POSGRADO EN EDUCACIÓN

El cumplimiento del objetivo de la Universidad de Chile de contribuir significativamente a la educación en el país a través de la formación de profesores y educadores de excelencia, el desarrollo de investigación relevante en el área y la transferencia de conocimiento, depende en gran medida de la existencia de una actividad de posgrado académicamente sólida, pertinente y diversificada.

Por un lado, la práctica profesional de calidad requiere ser apoyada con oportunidades formativas que permitan el aprendizaje continuo a través de la profundización y especialización de sus campos de acción, y por otro, la investigación se fortalece al vincularse a programas de posgrado que aportan con la creatividad y el trabajo concentrado de sus estudiantes.

La existencia de un programa de doctorado consolidado es el mejor indicador de la madurez académica de una unidad que realiza investigación universitaria. Asimismo, asegura la continuidad de un sistema que genera conocimiento. De ahí que se haga necesario potenciar y desarrollar programas de posgrado que permitan la formación avanzada en el ámbito de la educación, entendiendo que el posgrado y la investigación tienen una relación interdependiente.

Marco general

Pese a que la Universidad de Chile posee el mayor número de programas de doctorado y programas de magíster en el país, sumando más de 6.000 estudiantes de posgrado, la oferta en el área de educación para este nivel es relativamente limitada. Actualmente se ofrecen tres programas de magíster directamente vinculados a la educación en el sistema escolar obligatorio, todos impartidos en la Facultad de Ciencias Sociales (FACSO)²⁷:

- Magíster en Educación, Mención Currículo y Comunidad Educativa (presencial y *b-learning*). Creado en 1994²⁸ y acreditado por 5 años (2007-2012)
- Magíster en Educación, Mención Informática Educativa (presencial y *b-learning*). Creado en 1998. Acreditado por 5 años en 2006 y luego por 3 años (2011-2014).
- Magíster en Psicología Educativa. Creado en 2009 (en curso de someterse al proceso de acreditación).

Más aun, a pesar de tener 36 programas de doctorado que cubren prácticamente todas las áreas disciplina-

27 Se agrega a ellos, el Magíster en Educación en Ciencias de la Salud (2006) de la Facultad de Medicina y orientado a formación de docentes universitarios (en proceso de acreditación).

28 El Magíster en Educación en FACSO data desde 1982 (sin menciones hasta 1994).



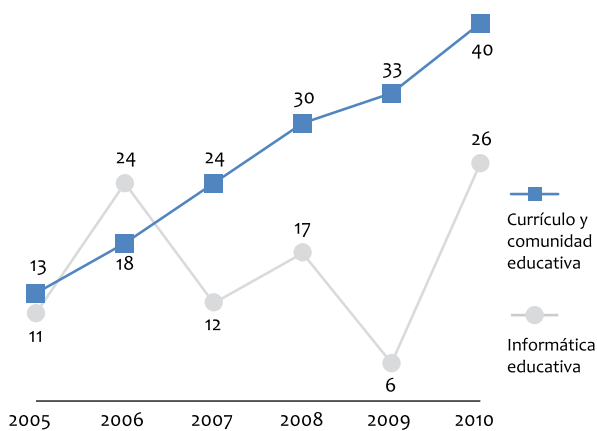
rias, la Universidad de Chile no ofrece un Doctorado en Educación. Interesantemente, con el creciente avance de la investigación en educación en la Universidad, se ha comenzado a abordar temáticas de educación en el marco de otros programas de doctorado disciplinares; tal es el caso de áreas como economía, filosofía, matemática, políticas públicas, historia y psicología. Del mismo modo, hoy se está aportando a la formación posdoctoral en educación, especialmente a través del CIAE.

En el contexto nacional, en 2009 existían 16 programas de doctorado en educación, con un total de 524 estudiantes inscritos ese año. Sólo tres de estos programas podrían ser considerados selectivos y tan sólo uno estaba acreditado en 2011²⁹ (Corvalán, Falabella & Rojas, 2011). Al mismo tiempo, se han constatado grandes diferencias entre estos programas en cuanto a la producción y divulgación del conocimiento científico, y tanto empleadores como estudiantes y egresados han expresado múltiples reparos sobre la calidad de la oferta y la formación en investigación ofrecida (Corvalán, Falabella & Rojas, 2011).

Por otro lado, según datos del Consejo Nacional de Educación (CNEC), el número total de magísteres en educación en 2005 era de 90, mientras en 2010 dicha cifra se elevaba a 176 programas, de los cuales un 57% se impartía en universidades privadas creadas con posterioridad a 1981, un 27% en universidades estatales y un 16% en universidades privadas del CRUCH. Es importante notar que respecto del total de estudiantes de magíster del país, la matrícula del área educación se ha mantenido estable entre 2005 y 2011 en torno a un 23%. En ese contexto, los cuatro programas de la Universidad de Chile representan un 5,3% de los estudiantes de nivel magíster en educación del CRUCH, y un 2,3% del total nacional.

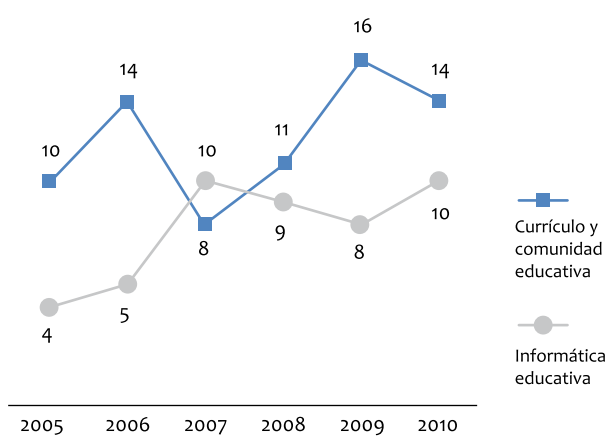
Por su parte, la existencia en el país de programas de magíster acreditados, visto ello como criterio mínimo de calidad, es igualmente escasa. En efecto, tan sólo seis programas en educación para dicho nivel se encontraban acreditados en 2009, dos de ellos alojados en la Universidad de Chile. Y según los registros de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA), en 2011 había 18 magísteres en educación presentados a

Gráfico 1: Evolución de la matrícula de primer año Magísteres UCH en Educación (acreditados)



Fuente: Base de datos CNEC

Gráfico 2: Evolución del número de graduados Magísteres UCH en Educación (acreditados)



Fuente: Base de datos CNEC

29 Se trata del Doctorado en Educación de la PUC. En calidad de presentados y no acreditados figuraban, en 2011, los programas de la USACH y de la UMCE.

procesos de acreditación; 16 de ellos son ofrecidos por universidades del CRUCH, diez de los cuales (56% del total) corresponden a universidades estatales. Del total de 18 programas considerados, un 67% (12) está acreditado, contabilizando, en promedio, cuatro años de acreditación.

Desde el punto de vista de la evolución de la matrícula, tal como se aprecia en el gráfico 1, la Universidad de Chile inscribió en 2005, en sus dos magísteres de educación acreditados, a 24 estudiantes en primer año (un 1,4% del total nacional de inscritos en programas de magíster en educación ese año y nivel), cifra que en 2010 ascendía a 66 inscritos de primer año, representando el 2,3% del total nacional. En el plano de los egresados, la situación es ligeramente similar, con 14 graduados en 2005 y 24 en 2010 (gráfico 2).

En el contexto de la Universidad de Chile, las cifras del área educación para 2010 ilustradas en los gráficos 1 y 2, representaban, respectivamente, el 3,3% de la matrícula nueva y el 2,7% de los graduados para el total del nivel magister de ese año.

Finalmente, es necesario considerar que entre 2009 y 2011 el número total de postulantes a Becas CONICYT para formación de magíster en educación³⁰ pasó de 47 a 140, mientras que el número de becados se incrementó de 12 a 61. Del total de becas adjudicadas en 2011 sólo un 6,6% provenía del pregrado de la Universidad de Chile. Al mismo tiempo, un 26% de los becados en 2011 (n=16) ingresó a uno de los dos magísteres de la Universidad de Chile en educación elegibles —*i.e.* acreditados—. La Universidad de Chile se posiciona así como una alternativa fundamental a nivel nacional en el nivel magíster para esta área.

En resumen, los datos disponibles sobre programas de posgrado en educación indican que, en un con-

texto nacional marcado por una oferta altamente heterogénea y con bajísimos niveles de acreditación, la Universidad de Chile posee fortalezas comparativas y una importante experiencia acumulada, aunque restringida al nivel de magíster. Ello permite plantearse dar un salto cualitativo en el área de posgrado en educación destinado a diversificar, extender, profundizar y elevar la calidad y pertinencia de su oferta respecto a las necesidades del país.

30 Becas dirigidas a profesionales de la educación, en función de formar capital humano avanzado especializado en las siguientes áreas de la educación: Currículum, Pedagogía/Didáctica, Evaluación, Gestión Escolar, Aprendizaje y Profundización de Áreas Disciplinarias.



Propuestas para la formación avanzada en el campo de la educación

Aspectos generales

- El posgrado en educación de la Universidad de Chile deberá estar sustentado en las capacidades de investigación existentes, tanto en lo que se refiere a las iniciativas de orientación académica como profesional. El cuerpo académico de cada programa deberá reunir las mejores capacidades disponibles en la Universidad, independientemente de la unidad académica en que se encuentren.
- Los programas de magíster estarán articulados con la formación de pregrado, especialmente con los programas de formación inicial docente, con el propósito de ofrecer caminos de perfeccionamiento a los profesionales de la educación. Los programas de formación inicial deberán considerar especializaciones en sus semestres superiores y establecer trayectorias que eventualmente confluyan en la obtención del grado académico de magíster, práctica extendida y relevante en la formación docente de diferentes países líderes. Este nexo entre formación inicial y posgrado será especialmente fuerte en el caso de los programas de post-licenciatura.
- Se evaluará la posibilidad de que algunos pos-títulos existentes evolucionen hacia programas de magíster profesional, como por ejemplo, en el ámbito de la gestión escolar integral. Por lo tanto, en la próxima fase de diseño e implementación habrá que convocar a diferentes grupos de estudio y trabajo para proponer el desarrollo de programas de magíster profesional.
- Los programas de posgrado académico en educación de la Universidad de Chile deberán preocuparse, particularmente, de aportar a la formación de nuevos investigadores de otras universidades del país a través del establecimiento de alianzas y convenios de colaboración.

- Los programas de posgrado que imparta la Universidad de Chile (especialmente los de carácter académico, incluyendo por cierto el doctorado) se caracterizarán por una marcada internacionalización, considerando para ello un número significativo de profesores visitantes y posibles estadias de formación de los estudiantes en centros extranjeros de reconocida calidad. Además, se estimulará la incorporación de alumnos de excelencia provenientes de otros países, especialmente latinoamericanos, quienes se integrarán a los grupos de investigación existentes en la universidad.

Programas

- El desafío más importante en la próxima etapa es la creación de un programa de Doctorado en Educación, altamente selectivo y sustentado en las mejores capacidades de investigación de la Universidad de Chile. El doctorado será flexible en cuanto a las temáticas, dependiendo de los intereses de los candidatos y las posibilidades del equipo académico; no tendrá menciones y privilegiará el trabajo de tesis. El programa contará con un claustro académico pequeño, de alto nivel e integrado por investigadores de diferentes facultades. El plan de estudio contemplará la estadia de investigación de sus alumnos en centros de excelencia en el extranjero e incentivará la realización de tesis de doctorado en cotutela, para lo cual se establecerán convenios con universidades extranjeras de reconocida trayectoria en el área educación. Estará destinado a estudiantes con diversas bases disciplinarias y probadas capacidades iniciales para desarrollar investigación. También se enfocará a captar alumnos de excelencia de otros países, especialmente de Latinoamérica.
- El doctorado estará vinculado a un nuevo programa de magíster académico destinado a la formación de investigadores en educación, el que también será selectivo y podrá servir, según los

intereses y capacidades de los alumnos, de antea para estudios de posgrado en el extranjero o bien como preparación para el doctorado en educación de la propia Universidad. El programa de estudios de dicho magíster deberá tener como foco de atención el desarrollo de una capacidad analítica en torno a temas educativos amplios y susceptibles de tratamiento desde diferentes disciplinas, y el desarrollo de la capacidad metodológica para conducir proyectos de investigación en las áreas de interés. Los participantes deberán adquirir capacidades básicas para investigar (técnicas cuantitativas y cualitativas), así como adquirir la formación necesaria para conocer y analizar una gama de temas educativos que son de interés para las políticas y las prácticas educacionales. Entre las posibles áreas se incluyen: enseñanza, aprendizaje —incluyendo focos disciplinarios específicos como la matemática o la lectura— y escuela; políticas educacionales; educación comparada; práctica y efectividad docente.

- Además, se propone mantener y fortalecer los actuales programas de magíster y diplomas/pos-títulos, así como desarrollar nuevas iniciativas de este tipo. Entre las áreas prioritarias se considera la creación del Magíster en Didácticas de tipo profesional, destinado a profundizar la especialización de los futuros docentes y de los profesionales ya en ejercicio. Este tendría un programa común y diversas opciones de especialidad en las principales disciplinas del currículum escolar. Asimismo, permitiría desarrollar el campo de las didácticas específicas, poco presente en la oferta universitaria del país, y para el cual la Universidad de Chile cuenta con una gran fortaleza en el cultivo de las disciplinas.



Foto: Pablo Madariaga

UNA NUEVA INSTITUCIONALIDAD PARA DESARROLLAR LA EDUCACIÓN EN LA UNIVERSIDAD DE CHILE

Hasta 1981, año en que el antiguo Instituto Pedagógico fue separado de la Universidad de Chile³¹, la educación tenía un espacio institucional definido y especializado en que se cultivaba académica y profesionalmente la disciplina de la educación y la pedagogía. Desde entonces, aunque ha habido diversas y crecientes iniciativas en este campo, la Universidad no cuenta con un espacio institucional único que cumpla cabalmente las funciones de formación profesional y de posgrado, investigación académica y extensión y vinculación con el medio y el complejo sistema educacional nacional. La educación no tiene un domicilio claro en la Universidad de Chile.

Para superar esta carencia, un cuarto de siglo después, en agosto de 2006, el Senado Universitario estableció en el Proyecto de Desarrollo Institucional (PDI) de la Universidad de Chile³², que una de las acciones prioritarias debía ser “Desarrollar el área de investigación, creación, docencia e interacción en Ciencias de la Educación”. Para ello se propuso específicamente:

“a) Establecer una institucionalidad, no necesariamente un organismo, que favorezca que en la Uni-

versidad se realice investigación, creación y docencia de pre y posgrado y de postítulo de nivel internacional en la disciplina, en estrecho vínculo con los grupos que cultivan las disciplinas concernidas (humanidades, ciencias sociales, biología, matemáticas, etc.).

b) Esta iniciativa debe contemplar la formación de profesores de educación básica y media que sean referentes nacionales, para lo cual, en particular, debiera trabajarse con el Liceo Experimental Manuel de Salas.

c) Los estudiantes deberían tomar todas las materias específicas en los departamentos y facultades disciplinarias correspondientes, asistiendo a los cursos dictados para las respectivas licenciaturas. Esta acción cumple con el objetivo de la transversalidad y la utilización adecuada de los recursos humanos y creativos disponibles”. (Acción 7.6)

31 Creado por el Estado en 1889, el Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile fue una institución fundamental en la historia y desarrollo de la educación nacional. Durante casi un siglo fue parte de la Universidad de Chile, experimentando diferentes etapas de desarrollo hasta su arbitraria separación en 1981; posteriormente se transformó en la actual Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE). (Ver anexo 3).

32 Aprobado por el Senado Universitario el 17 de agosto de 2006. Basado en la propuesta elaborada por la Comisión Especial Senado Universitario, que la aprobó unánimemente el 01/04/2005, y que recoge y reemplaza al documento “Orientaciones Estratégicas de la Universidad de Chile 2000-2005” elaborado por el Consejo Universitario.



Marco general

Durante los 25 años que median entre la pérdida del Instituto Pedagógico y la decisión del Senado Universitario de crear una institucionalidad para el desarrollo global del área de educación en la Universidad de Chile, se sucedieron diversas iniciativas que, aunque con éxito variable, aportaron a la construcción de capacidades institucionales en educación, otorgándole así un mínimo de viabilidad a la ambiciosa apuesta que señala el Proyecto de Desarrollo Institucional. Con posterioridad a 2006 estos procesos se han continuado potenciando, por lo que vale la pena repasar brevemente los hitos principales de este último cuarto de siglo, dimensionando tanto su alcance como advirtiendo sus limitaciones.

El primer hito de alta relevancia en este proceso fue la creación, en 1993, del grado de licenciado en educación y del título de profesor de educación media con mención. Ello desde la Facultad de Filosofía y Humanidades y a través del Programa de Investigación en Estudios Pedagógicos (PIEEP), el que posteriormente, en 2007, se transformó en el actual Departamento de Estudios Pedagógicos (DEP). Profundizando en el campo de la formación de educadores de enseñanza media, en 2003, la Universidad creó la carrera conducente al grado de Licenciado en Ciencias Exactas y al Título de Profesor de Enseñanza Media con Mención en Matemática y Física, la que inició sus funciones en 2005. Ello a través de una modalidad colaborativa entre la Escuela de Pregrado de la Facultad de Ciencias y el DEP. Ambos programas de formación de profesores de enseñanza media constituyen el mayor capital de experiencia reciente acumulado por la Universidad en el área de la formación inicial docente.

Asimismo, la mayor acumulación de experiencia reciente en el campo de la formación de posgrado en educación se ha concentrado en la Facultad de Ciencias Sociales, a través de la creación de la mención

Currículo y Comunidad Educativa del Magíster en Educación en 1994, y la mención Informática Educativa del mismo magíster en 1998, ambos alojados en el Departamento de Educación; así como el Magíster en Psicología Educativa, creado en 2009 en el Departamento de Psicología. En esa misma facultad también se establecieron la Carrera de Educación Parvularia y Básica Inicial, en 2001, y el Observatorio Chileno de Políticas Educativas (OPECH), en 2006.

En cuanto a la labor de extensión y vinculación con el sistema educacional, los principales hitos han sido la creación del Programa de Educación Continua para el Magisterio (PEC) en la Vicerrectoría de Asuntos Académicos (1999); el Programa de Educación en Ciencias basado en la Indagación (ECBI), liderado por académicos de la Facultad de Medicina (2003); y la reincorporación del Liceo Manuel de Salas a la Universidad de Chile (2001). Con todo, las iniciativas en esta área han surgido por medios muy variados y de manera institucionalmente aún más dispersa que en el caso del pregrado.

Por último, en el campo de la investigación en educación, aunque ésta se ha desarrollado de manera heterogénea en diversas facultades, el principal hito de acumulación de capacidades institucionales lo constituye la creación, en la Vicerrectoría de Asuntos Académicos, del Programa de Investigación en Educación a inicios de 2006. Basado en un grupo de investigadores asociados, este programa pasó a constituir en 2008 el Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE). El proceso que desembocó en la creación del CIAE había comenzado en 2003, durante la rectoría del Prof. Luis Riveros, cuando se convocó a un grupo de académicos para elaborar una propuesta para el área educación en la Universidad de Chile, la que se plasmó en el documento “Proyecto de Desarrollo del Instituto de Educación” de julio de 2005 (Sepúlveda et al., 2005), trabajo que significó, por primera vez en más de veinte años, que se estableciera un diagnóstico integrado de las capacidades

en educación de la Universidad de Chile y se propusieran acciones concretas de convergencia y desarrollo para potenciar el área.

Como se puede apreciar, desde mediados de los 90, pero con mayor intensidad desde los 2000, las iniciativas en educación de la Universidad de Chile han surgido en diferentes espacios institucionales (ver anexo 3), acumulándose experiencias y capacidades significativas que han tendido a cubrir el espectro de funciones básicas asociadas con la labor universitaria. Sin embargo, lo han hecho de modo desarticulado, sin un plan estratégico de desarrollo que dé cuenta de la voluntad plasmada en el PDI (2006), y sin una visión institucional de conjunto que reposicione a la educación como un área disciplinaria relevante para la Universidad de Chile.

El compromiso institucional con el desarrollo de la educación

El conjunto de los hitos y procesos mencionados demuestran una voluntad creciente por desarrollar el área de educación en la Universidad de Chile. Esta evolución se ve reforzada en la actualidad por el compromiso asumido por el Rector Víctor Pérez para que la Universidad de Chile construya un Proyecto Institucional de Educación acorde con las necesidades del país.

La Universidad de Chile asume de esta manera el desafío y la responsabilidad de ser un actor relevante en uno de los campos más complejos y estratégicos para la sociedad del conocimiento, conforme a las orientaciones establecidas en su Misión y concibiendo los procesos educacionales en sentido amplio, como parte del desarrollo cultural, social y económico de las sociedades.

Al abordar este desafío, la Universidad de Chile quiere responder a las necesidades de Chile en materia educacional. Por lo mismo, su contribución en el campo de la Educación estará guiada por la responsabilidad con lo público y el compromiso con la calidad y la equidad educacionales. Su aporte se basará fundamentalmente en la generación y diseminación de nuevos conocimientos, y en la formación docente inicial y continua de calidad.

La Universidad de Chile busca así contribuir, especialmente, a:

- el desarrollo humano del país, a través de la elevación de las capacidades de su población y la expansión de sus bases intelectuales para el acceso y apropiación del conocimiento
- a la formación de ciudadanía, la ampliación de las libertades y la profundización de la democracia
- a la inclusión y la cohesión social, y la distribución equitativa de las oportunidades



- a las reformas estructurales y la mejora constante del sistema escolar chileno, tanto desde su propio desarrollo histórico como desde una perspectiva comparada
- al análisis, comprensión, desarrollo e innovación de los procesos educativos en todos sus niveles y formas
- a resolver los problemas y desafíos concretos que enfrentan las comunidades educacionales, especialmente aquellas que enfrentan mayores desventajas

Para el cumplimiento de estos propósitos, la Universidad de Chile deberá aportar a la generación de conocimiento riguroso en el campo de la investigación en educación; contribuir a las políticas públicas y a los procesos de cambio en el sistema escolar, así como al mejoramiento educacional y la innovación a través de proyectos de investigación y desarrollo; y conocer y dialogar, de manera permanente, con la experiencia internacional en educación en general y en formación docente en particular.

Este desafío requiere de recursos humanos y materiales de alto nivel en el área de la educación, y de la consolidación de una cultura académica integradora, creativa, y de calidad, capaz de aportar a articular un diálogo fecundo, tanto al interior de la Universidad como entre ésta y la sociedad. Ello implica un trabajo conjunto entre académicos con experiencias y visiones diversas, y exige una vinculación relevante y productiva entre áreas disciplinarias, unidades académicas nacionales e internacionales, y entre la universidad y el sistema escolar.

Hacia una Nueva Institucionalidad

El desafío de instalar a la educación como un área de primera importancia en la Universidad de Chile requiere de una nueva institucionalidad que le otorgue una base fundacional desde donde potenciar significativamente su desarrollo.

En efecto, el análisis de las decisiones institucionales referidas a educación y a la formación docente, así como de los procesos académicos en esta área durante los últimos veinte años, muestran de manera bastante clara que sin la existencia de un espacio institucional que sirva de base al desarrollo del área, la dispersión institucional hace inviable dar un salto cualitativo en la materia (ver anexo 3). Más aún, sin dicho punto de apoyo, incluso mejoras incrementales respecto a lo hoy existente, carecerían del impacto significativo que se busca, tanto al interior de la Universidad como muy especialmente hacia la sociedad.

En consecuencia, habida cuenta de la experiencia internacional revisada y visitada, del diagnóstico de las capacidades con que hoy cuenta la Universidad de Chile en educación y formación docente, y de la identificación de las limitantes para su desarrollo, se proponen los siguientes ejes para la toma de decisiones sobre la nueva institucionalidad del área de educación:

- Crear una unidad académica en la Universidad de Chile que tenga su foco principal en la educación como disciplina y que concentre las labores de pregrado, posgrado, investigación, extensión y vinculación con el medio. Esta unidad funcionará en estrecha colaboración con otras unidades académicas de la Universidad, con establecimientos educacionales del sistema escolar y con organizaciones externas relevantes en educación.
- Integrar a través de dicha unidad las capacidades existentes y desarrollar otras nuevas, asociando a un nivel superior la investigación en educación con la formación docente. Potenciar

la investigación multidisciplinaria y vinculada a los principales problemas que afectan a grandes grupos de la población, a los desafíos de la educación nacional, y atendiendo además a fenómenos emergentes y relevantes como el multiculturalismo, la equidad de género, la inclusión y la cohesión social, las NTIC.

- Asegurar que los futuros educadores, en especial quienes serán profesores de enseñanza media, reciban una formación disciplinaria, integrada y de calidad, en las distintas áreas formativas definidas por los perfiles de egreso, comprometiendo en ello a diferentes unidades académicas de la Universidad. Lo anterior es considerado una condición necesaria para la excelencia académica de los programas de formación docente. Esta condición se construye a través de la participación y colaboración de las unidades académicas especializadas que cultivan las disciplinas involucradas, las cuales se articulan mediante el trabajo conjunto y coordinado de cuerpos académicos mutidisciplinarios que colaboran con el logro de los perfiles profesionales comprometidos.³³
- Propiciar una gestión académica moderna e integradora que posibilite el desarrollo de la unidad académica propuesta y su fluida articulación con las restantes unidades académicas de la Universidad, de manera indispensable e intensiva con aquellas que participan en la formación docente desde sus campos disciplinarios.
- Fortalecer la vinculación con el medio externo, potenciando los impactos de la academia en el sistema educacional, y su involucramiento en los problemas y desafíos del sistema escolar. La creación de esta unidad académica contribuirá al posicionamiento institucional de la Universidad de Chile en el campo de la educación, lo cual también facilitará el establecimiento de compromisos de largo plazo para colaborar con actores del sistema escolar.

Asimismo, los cambios institucionales propuestos deberán irse acompañando de cambios en la cultura organizacional. En ese marco, es posible pensar que la implementación del Proyecto Institucional de Educación de la Universidad de Chile aportará a ésta un conjunto de externalidades positivas, como:

- Mayor flexibilización de los itinerarios curriculares en pregrado, a través de la promoción de una nueva relación entre el estudiante y la institución, más asociada al conjunto de la Universidad que a una unidad específica.
- Innovación en los mecanismos de selección de estudiantes.
- Mejor y mayor articulación de pregrado y posgrado.
- Mayor integración institucional en gestión y desarrollo académico, en especial por la vía de la vinculación entre unidades diferentes tras propósitos formativos comunes y proyectos compartidos.
- Modernización y profesionalización de la gestión universitaria, a través del desarrollo de capacidades para liderar y gestionar el cambio, promoción de la agilidad administrativa y foco en los objetivos académicos, entre otros.
- Vinculación con el medio para fines formativos, de investigación y de ejecución de proyectos de desarrollo de tipo colaborativo.
- Mayor internacionalización de la Universidad.

Así, las bases del modelo educativo para la formación de profesores desarrolladas en el marco de este proceso necesitan, por un lado, de condiciones como las aquí descritas, y por otro, aportarán desde su especificidad a la consolidación de cambios culturales relevantes para el futuro de la Universidad de Chile.

³³ Dicha colaboración entre unidades no debiera ser entendida, bajo ningún punto de vista, como una simple “prestación de servicios”, so pena de ver comprometidos los niveles de excelencia deseados para los docentes formados en la Universidad de Chile.



ANEXOS

Anexo I: Memoria y cronología de actividades del proceso “Bases para el Proyecto Institucional de Educación de la Universidad de Chile”

En octubre de 2010, por mandato del Rector de la Universidad de Chile, Prof. Víctor Pérez, se crea la Comisión de Proyecto Institucional (CPI) de Educación. Este equipo estuvo a cargo de la Prorectora, Prof. Rosa Devés, y tuvo por misión dar forma a un proceso de análisis estratégico y generación de propuestas para las bases académicas sobre las cuales la Universidad deberá resolver en pos de dar forma a su Proyecto Institucional de Educación.

Consistente con una estrategia de trabajo que reuniera e involucrara a la masa crítica académica de la Universidad de Chile que trabaja en torno a educación, la Comisión se propuso incorporar sistemáticamente a académicos diversos en las diferentes subcomisiones y equipos de trabajo (comisiones de diagnóstico, grupos de discusión, equipos de visita y vinculación con experiencias internacionales, talleres, etc.). Asimismo, se propuso evitar la fragmentación e incomunicación entre esfuerzos, buscando generar contacto y sinergias positivas con otras iniciativas en curso, referidas directa o indirectamente a la educación y la formación inicial docente (FID). Tal es el caso del proyecto Estándares de Formación de Profesores de Enseñanza Básica en Lenguaje y Matemática, del proyecto Estándares para la Forma-

ción Parvularia, de los proyectos MECESUP Red para la Excelencia Docente (UCH-0808) y Pedagogía Bidisciplinaria en Biología y Química (UCH-0614), así como del Convenio de Desempeño Iniciativa Bicentenario Campus Juan Gómez Millas.

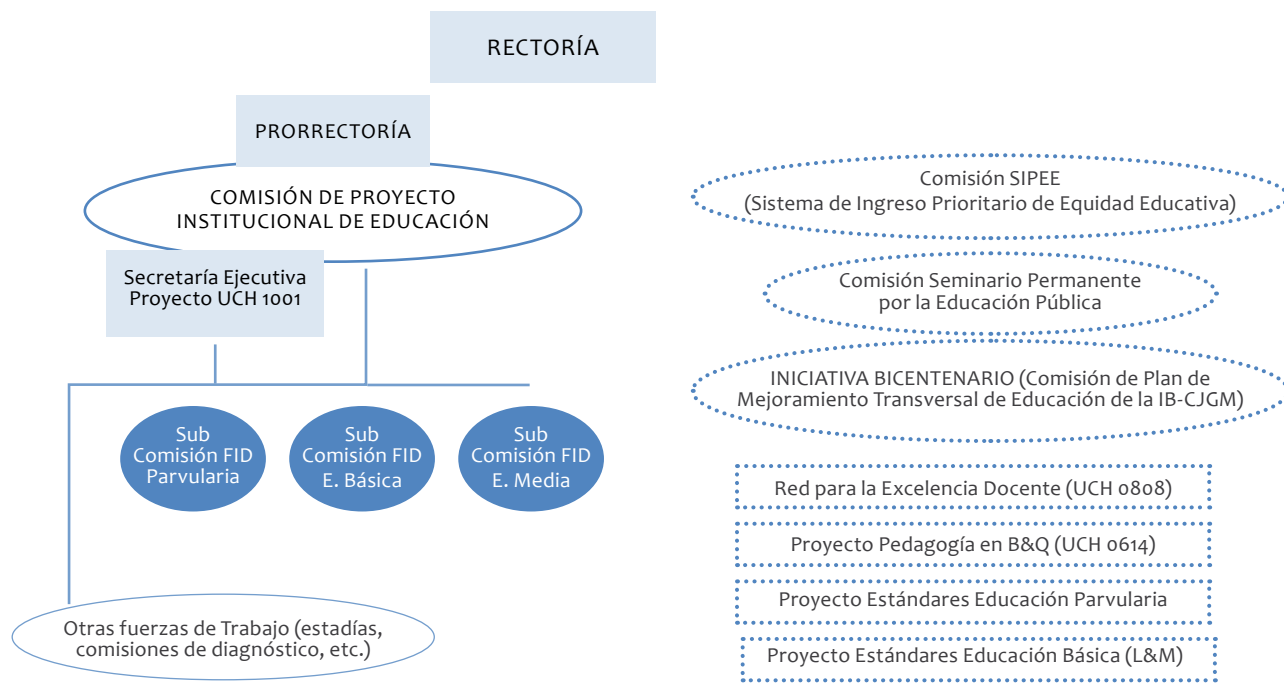
En la Fig.1 se entrega una visión general de las diferentes comisiones referidas al Proyecto Institucional de Educación, y otras que convergen y se relacionan indirectamente con él.

HITOS Y PRINCIPALES ACTIVIDADES

ACTIVIDADES DE DISCUSIÓN, ELABORACIÓN Y VINCULACIÓN

Entre octubre de 2010 y diciembre de 2011 se llevaron a cabo más de 25 reuniones de la Comisión de Proyecto Institucional (CPI), con diferentes cometidos. La mayor parte de ellas se desarrolló los días lunes entre 18:00 y 20:00 horas en las oficinas de la Prorectoría. En dicho marco, destacan un conjunto de hitos, esfuerzos y momentos de vinculación que permitieron dar forma a los documentos de trabajo que este informe resume. A continuación se presenta un listado general de tales hitos.

Fig.1 Organigrama general de las principales instancias relacionadas con el Proyecto Institucional de Educación de la Universidad de Chile





Noviembre 2010

Elaboración del proyecto “Bases para el Proyecto Institucional de Educación de la Universidad de Chile” y presentación al concurso MECESUP2 “Programa de fomento a la calidad de la Formación Inicial de Profesores”. La adjudicación de dicho proyecto se resolvió a fines de Diciembre 2011. Entre 23 proyectos en postulación, 9 universidades fueron beneficiadas³⁴. El inicio formal de la ejecución del proyecto MECESUP UCH-1001 se concretó en Marzo 2011.

Diciembre 2010

Realización del Seminario “Consideraciones Prácticas para el Diseño de Programas de Formación de Profesores con un Foco Indagatorio” a cargo de la Dra. Della Peretti de la Universidad de Berkeley. Además de los miembros de la Comisión, asistieron, entre otros, el Rector Víctor Pérez y los académicos Rafael Correa (Director CIAE) y Mauricio Núñez (Subdirector DEP). Previamente, la profesora Peretti visitó los programas de formación docente del Campus Juan Gómez Millas reuniéndose con los grupos académicos de aquellos (06-12-2010).

Enero 2011

Taller de presentación del trabajo de las Comisiones de Diagnóstico (26-01-2011). Asisten el Rector Víctor Pérez, la totalidad de los miembros de la CPI, la cuasi totalidad de los miembros de las subcomisiones, así como también los profesores Camilo Quezada (CIENCIAS), Ximena Cortez (DEP), Jorge Allende (Facultad de Medicina) y Cecilia Coddou (Jefa de Gabinete de Prorectoría) y la representante FECH, Loreto Fernández (Pdta. CECSO). Excusaron su asistencia las profesoras Beatrice Ávalos (CIAE) y Leonor Varas (FCFM).

Marzo 2011

Reuniones regulares de la Comisión. Preparación informe de avance y minuta.

Abril 2011

Reunión con académicos del DEP (08-04-2011) en el marco de una jornada de encuentro del Departamento. Asisten por la CPI, la Prorectora Rosa Devés y el Director Ejecutivo del Proyecto MECE UCH 1001, Rodrigo Roco, además del profesor Lino Cubillos. Se explican los alcances del trabajo que pretende llevar a cabo la Comisión de Proyecto Institucional de Educación, y se invita especialmente al claustro a participar en las actividades y a proponer nombres para incorporarse a las diferentes comisiones de trabajo sobre modelo educativo que se crearán en mayo. Estuvieron presentes en dicha reunión, entre otros, los académicos y docentes Ana Arévalo, Rolando Díaz, Marcelo Espinoza, María Isabel Font, Marcela Gaete, Carlos Ossa, Alberto Maringer, Mauricio Núñez, Marisol Ramírez, Jessy Rojas, Zulema Serrano, Mario Sobarzo y Patricia Soto.

Encuentro de la CPI con el Rector de la UMCE, Prof. Jaime Espinosa, con Tatiana Díaz (Vicerrectora Académica UMCE) y con Abelardo Castro, Decano de la Facultad de Educación de la Universidad de Concepción (11-04-2011).

Participación en el Seminario MECESUP de Difusión del Programa de Convenios de Desempeño 2011-2014 para Desarrollo Profesional Docente (13-04-2011).

Encuentro con Cristián Cox, Director CEPPE-PUC, y con Juan Eduardo García-Huidobro, Decano de la Facultad de Educación de la Universidad Alberto Hurtado (18-04-2011).

Tabla 1: Comisión de Proyecto Institucional

NOMBRE	Área de especialidad y principal unidad de vinculación
Pilar Barba	Directora de Pregrado, UCH
Cristian Bellei	Sociología de la Educación, CIAE
Margarita Carú	Dir. Escuela de Pregrado, F. de CIENCIAS
Lino Cubillos	Dir. Depto. Estudios Pedagógicos, DEP-FFH
Rosa Devés	Educación en Ciencias, Prorectora
Patricio Felmer	Pedagogía y Matemáticas, CMM - FCFM
Alejandra Mizala	Economía de la Educación, FCFM y CIAE
Marcela Pardo (*)	Antropología y Educación Inicial, CIAE
Rodrigo Roco (**)	Sociología de la Educación, Prorectoría
Jesús Redondo	Psicología de la Educación, FACSO
Carmen Sotomayor	Formación Docente y Didáctica, CIAE

(*) Se incorpora en junio de 2011

(**) Se incorpora en enero de 2011 en vistas al inicio del proyecto MECE UCH 1001, como Secretario Ejecutivo. Además, el trabajo de la Comisión fue apoyado sistemáticamente por Cecilia Coddou (Gabinete de Prorectoría).

Conformación de tres subcomisiones para abordar un diagnóstico con respecto al estado del arte en Formación Inicial Docente en tres niveles (diciembre 2010 - enero 2011).

Subcomisión Diagnóstico Universidad de Chile	Subcomisión Diagnóstico Nacional	Subcomisión Diagnóstico Internacional
Pilar Barba (Pregrado UCH) (*)	Beatrice Ávalos (CIAE)	Jenny Assael (FACSO)
Margarita Carú (CIENCIAS)	María Isabel Corvalán (FACSO)	Cristián Bellei (CIAE) (*)
Lino Cubillos (DEP-FFH)	Patricio Felmer (FCFM)	Alejandra Mizala (CIAE)
Jesús Redondo (FACSO)	Bernardo González (DEP-FFH)	Mauricio Núñez (DEP-FFH)
Jorge Zubicueta (Dir. LMS)	Carmen Sotomayor (CIAE) (*)	Leonor Varas (FCFM)

(*) Responsable de la Subcomisión

34 Fueron seleccionadas las Universidades de Antofagasta, de Chile, de Playa Ancha, Católica de Temuco, Católica de Concepción, Católica de Chile, Alberto Hurtado, de Los Andes y Diego Portales.

Conferencia del profesor Enrique Correa Molina (U de Sherbrooke, Quebec, Canadá) sobre formación práctica en la formación inicial docente (CIAE, 22-04-2011).

Constitución del Comité Académico del Programa de Educación Continua para el Magisterio (PEC), al cual se incorpora el Secretario Ejecutivo del Proyecto MECE-UCH 1001 (20-04-2011).

Reunión formal entre miembros de la CPI y los profesores Pablo Oyarzún y Loreto Rebolledo, Directivos de la Iniciativa Bicentenario Campus Juan Gómez Millas (IB-CJGM) (21-04-2011), para analizar la convergencia de los esfuerzos de ambas instancias. Como resultado de dicho encuentro, el Comité Directivo de la IB decide invitar a incorporarse de manera permanente a un miembro de la CPI a la Comisión de Plan de Mejoramiento Transversal de Educación de la IB-CJGM (25-05-2011). Así, entre mayo y octubre se realizaron reuniones quincenales, elaborándose el documento “Propuesta para estructurar el Área Transversal de Educación de la IB-CJGM” el cual fue entregado al Comité Ejecutivo de la IB a mediados de octubre de 2011. Integran la mencionada Comisión: Juan Sebastián Vergara (Artes); Camilo Quezada (Ciencias); Manuel Silva y Jesús Redondo (Ciencias Sociales); Mauricio Núñez y Bernardo González (Filosofía y Humanidades); María Cecilia Bravo (ICEI); Ernesto Águila (miembro del Comité Ejecutivo de la IB); Rodrigo Roco (Prorectoría); Loreto Fernández (representante estudiantil).

Mayo 2011

Constitución de las Subcomisiones de Modelo Educativo para la formación inicial docente, las cuales sesionaron semanalmente entre mayo y agosto de 2011. Estas Subcomisiones fueron integradas por diferentes personas (ver recuadros).

Encuentro con el Rector Víctor Pérez y entrega del primer informe de avance y minuta con horizontes generales (05-05-2011).

Encuentro de la CPI con el profesor Stephen Anderson (OISE, U de Toronto) (16-05-2011)

Junio 2011

Encuentro de la CPI junto a invitados con el profesor Héctor Valdés (ex Director del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas y ex Consultor UNESCO) (13-06-2011).

Encuentro de la CPI con el Director del PEC, Sr. Iván Páez, y con los profesores Carlos Beca (ex Director CPEIP), Carla Peñaloza (FFH y PEC), Rolando Pomareda (Ciencias y PEC) y Pablo Valdivieso (DPs-FACSO) en torno al tema “Formación Continua de Profesores” (20-06-2011).

Julio 2011

Visita del profesor Graham Parr, académico de la Universidad de Monash (10 al 15 de Julio).

- Reunión con académicos DEP (11-07)
- Reunión con la CPI (11-07)
- Reunión con estudiantes DEP (12-07)
- Reunión con las académicas Salomé Martínez y Leonor Varas del Centro de Modelamiento Matemático (CMM) respecto a investigación en la escuela (12-07)
- Realización de dos Talleres:
 - “Critical Points in Teacher Education” (12-07)
 - “Professional Teaching Standards; Standards for Accreditation of Teacher Training” (13-07)

Enseñanza PARVULARIA

Loreto Fernández	Estudiante Carrera EPyBI ³⁵ , FACSO
Mónica Manhey	Académica FACSO / Coord. Carrera EP y BI, FACSO
Catalina Moya (**)	Educadora de Párvulos / Co-Directora Pycto. Estándares Educ. Parvularia
Mauricio Núñez	Académico FFH / Sub-Director DEP
Marcela Pardo (*)	Investigadora CIAE / Directora Pycto. Estándares Educ. Parvularia
Angélica Riquelme	Académica FACSO / Dir. Pregrado FACSO

Llevó a cabo reuniones semanales los viernes de 9:00 a 12:00 entre mayo y agosto. (*) Responsable. (**) Secretaria.

Enseñanza BÁSICA

María I. Corvalán	Académica FACSO / Depto. Educación
Gabriela Gómez (**)	Post-Doctorante CIAE (Profesora DEP-UCH)
Nicole González	Estudiante Carrera EP y BI, FACSO
Mauricio López	Académico FACSO / Depto. Psicología
Leonora Reyes	Académica FFH / DEP
Pilar Reyes	Coord. ECBI / Docente Carrera EP y BI, FACSO
Patricia Soto	Académica FFH / DEP
Carmen Sotomayor (*)	Investigadora CIAE / Académica FFH
Leonor Varas	Académica FCFM / Depto. Matemática

Llevó a cabo reuniones semanales los lunes de 9:00 a 12:00 entre mayo y agosto. (*) Responsable (**) Secretaria.

Enseñanza MEDIA

Margarita Carú	Académica Fac. de CIENCIAS / Directora de Pregrado Fac. de CIENCIAS
Lino Cubillos (*)	Académico FFH / Director DEP
Patricio Felmer	Académico FCFM / Depto. Matemática y CMM
Bernardo González	Académico FFH / DEP
Jacqueline Gysling	Investigadora CIAE / Académica FFH / DEP
Jorge Morán	Académico Fac. ARTES / Director ISUCH
Marcelo Pizarro (**)	Unidad de Reforma Curricular / Pregrado UCH (Profesor UMCE)
Camilo Quezada	Académico Fac. CIENCIAS / Coord. Lic. en Física y Matemática
Manuel Silva	Académico FACSO / Depto. Educación

Llevó a cabo reuniones semanales los días miércoles / viernes de 11:30 a 14:00 entre mayo y agosto. (*) Responsable. (**) Secretario.



- Reunión con investigadores del CIAE (14-07)
- Reunión con el equipo de la Red para la Excelencia Docente de la UCH (MECE UCH 0808) (15-07)

Encuentro de la CPI para abordar el tema “Investigación en Educación y Formación Docente” (18-07-2011). Invitados de diferentes unidades académicas de la Universidad intercambian visiones y propuestas con respecto al tema. Además de los miembros de la CPI, asistieron Jenny Assàel y Rodrigo Cornejo (FACSO), Marcela Gaete (DEP-FFH), Pablo Dartnell y Leonor Varas (FCFM). Participó como invitada especial la profesora visitante Marta Uralde, Directora de Educación Preescolar de la Universidad Enrique Varona de La Habana.

Conversatorio sobre Prácticas Profesionales en el DEP (21-07-2011), organizado por los académicos Bernardo González, Ana Arévalo, Marisol Ramírez y Mauricio Núñez. Participó como invitada especial la académica cubana Marta Uralde, así como también Margarita D’Etigny, Marcela Gaete, Catalina Moya, Marcela Pardo, Rodrigo Roco, Jessy Rojas y Macarena Vío.

Conferencia de la profesora Beatrice Ávalos “Temas críticos sobre la Formación Docente Inicial” (Aula Magna de la Facultad de Ciencias 22-07-2011).

La Subcomisión de Modelo Educativo de Formación Inicial para la Enseñanza Básica organiza dos encuentros, uno con profesores del sistema escolar, en el que participan Gilda Gómez, Soledad Huaiquiniir, Emma López, Carlos Mellado, Cecilia Sotomayor y Ema Varela (06-07-2011); y otro con académicos que trabajan en formación docente: Millaray Arnal, Cecilia Hudson, Luisa Miranda, Víctor Molina y Horacio Walker (23-07-2011).

Seminario y Taller de “Diagnóstico Estratégico en Formación de Profesores”, organizado por el Programa MECESUP del MINEDUC. Por la Universidad de Chile participan Pilar Barba, Rosa Devés, Mauricio Núñez, Marcela Pardo, Rodrigo Roco y Carmen Sotomayor (27-07-2011).

Agosto-septiembre 2011

Encuentro de la CPI para abordar el tema “Posgrado en Educación”. Invitados de diferentes unidades académicas de la Universidad intercambian visiones y propuestas con respecto al tema. Además de los miembros de la CPI, asistieron los académicos Jenny Assàel (FACSO), Beatrice Ávalos (CIAE), María Isabel Corvalán (FACSO), Manuel Silva (FACSO), Jaime Sánchez (Director del C5, Centro de Computación y Comunicación para la Construcción del Conocimiento de la Universidad de Chile, y académico de FACSO y FCFM) y Daniel Wolff (Dir. de Posgrado-UCH) (01-08-2011).

Realización del “Taller sobre Modelo Educativo para la Formación Inicial Docente en la Universidad de Chile” (04-08-2011)

de 9:00 a 13:30 hrs. en la Sala P-307 de FEN). Exponen y debaten las tres subcomisiones creadas en mayo e invitados. Se reúnen más de 40 académicos de diferentes unidades. Además de la totalidad de los miembros de la CPI y de las subcomisiones de modelo educativo (listados más arriba)³⁶, participan en este encuentro los académicos: Jenny Assàel y Víctor Molina (Depto. de Psicología de FACSO); Zulema Serrano, Jessy Rojas, Adrián Baeza, Marcela Gaete, Ana Arévalo, Carlos Ossa, César Peña, Marisol Ramírez y María Loreto Nervi (DEP-FFH); José Miguel Jiménez y Juan Sebastián Vergara (Fac. de Artes); Álvaro Cabrera, Ana Moraga y Oscar Jerez (Pregrado UCH y Red para la Excelencia Docente); Héctor Augusto (Unidad Docente de la FCFM); Soledad Berríos (FM)³⁷. Con posterioridad a este evento se difunden las presentaciones al Taller y se invita a los participantes a hacer llegar sus opiniones y sugerencias con respecto a los temas.

Encuentro de la CPI para abordar el tema “Vinculación con el Medio” (22-08-2011). Además de los miembros de la CPI, participa de la discusión y de los comentarios a la presentación a cargo del profesor Jesús Redondo, la profesora Marisol Ramírez del DEP.

Conferencias de la profesora invitada Wynne Harlen (24-08-2011):

- “Principles of learning and teaching in science: implications for teacher education” (Aula Magna de la Facultad de Ciencias). En esta actividad se invitó y contó con participación especial de parte de los equipos involucrados en el proyecto MECE UCH-0614, a cargo del profesor Roberto Morales. En ese marco se desarrolló una reunión con los profesores Patrick Charland de la UQAM y Marta Figueredo de la U. de Barcelona.
- “Developing teachers’ knowledge and practice (in inquiry-based science education)” (Facultad de Economía)

Presentación de los avances del proyecto ante las instancias del gobierno universitario:

- Presentación y Discusión ante el equipo de Vicerrectores de la Universidad (26-08-2011)
- Presentación y Discusión del Informe de Avance ante el Consejo Universitario (30-08-2011)
- Presentación y Discusión del Informe de Avance ante el Senado Universitario (01-09-2011)

En las tres instancias participó la Comisión de Proyecto Institucional en pleno, junto a las respectivas autoridades.

Octubre 2011

Encuentro con Directores de establecimientos escolares

Reunión del Rector y parte de la Comisión con directores de establecimientos educacionales. Participan: Jorge Morán (ISUCH), Tamara Maureira (Subdirectora Liceo Manuel de

36 Con la sola excepción de Camilo Quezada y Alejandra Mizala, quienes se excusan previamente.

37 Participan también Margarita D’Etigny, Ivón Ferreira y Macarena Vío, por parte de la asesoría técnica en recursos humanos e infraestructura.

Salas), Jorge Toro (Instituto Nacional), Alejandro Longueira (Colegio San Ignacio Alonso Ovalle), Nélida Piñones (Escuela Grenoble de Quinta Normal), Nubia Ramírez (Colegio Rafael Sanhueza de la Red de Escuelas SIP), Ximena Barrientos (VA del Saint George's College), Luis Espinosa (Instituto Superior de Comercio Eduardo Frei Montalva, Santiago), Mario Matamala (Liceo Benjamín Vicuña Mackenna, La Florida), Rubén Martínez (Liceo Juan Gómez Millas, El Bosque), Carlos Martínez (Liceo Comercial de Peñaflores) y Lorna Prado (Santiago College). Asistieron también Ema López (Dir. de la Corporación de Educación de la I. Municipalidad de Lo Prado), y Rosita Puga (ex Dir. Académica, Fundación Belén-Educa). Esta iniciativa permitió recoger experiencias de gestión docente diversas en pos de abrir un canal de retroalimentación para el Proyecto Institucional de Educación de la Universidad en su fase de pre-diseño. Se analizaron las potencialidades, fortalezas y debilidades que se observan en los profesores en ejercicio, y se recogieron un conjunto de recomendaciones por parte de estos actores del sistema escolar (05-10-2011).

Encuentro de la CPI e invitados con Marc Pruy (académico de la Facultad de Educación de la Universidad de Monash), para discutir en torno a los programas de formación de profesores y el proyecto Paulo Freire en el cual participa el profesor Pruy (28-10-2011).

Noviembre 2011

Entrega al MECESUP del Informe Final de Proyecto y Anexos con los principales resultados y realizaciones del proyecto MECE UCH-1001 (15-11-2011).

Envío de una carta de agradecimiento a todos los participantes de los diferentes grupos de trabajo, con el Informe entregado al MECESUP adjunto y la invitación a hacer llegar sus comentarios respecto del mismo (20-11-2011).

Diciembre 2011

Encuentro con Estudiantes de Pedagogía de la Universidad de Chile, destinado a presentar y discutir los resultados generados en la fase de diseño, de elaboración y discusión del Proyecto ante los estudiantes y representantes estudiantiles de las distintas carreras de educación de pregrado de la Universidad. Participan cerca de 30 estudiantes de los tres programas existentes (Aula Magna de la Facultad de Ciencias, 12-12-2011).

Taller con Profesores en ejercicio en el sistema escolar. La Comisión se reúne y participa junto a 14 profesores de diferentes niveles de enseñanza, insertos en diversos contextos socio-educacionales, en un Taller de tres horas destinado a recoger su visión sobre las características deseables de los programas de formación docente, inicial y continua, que la Universidad de Chile debiera desarrollar (Prorrectoría, 13-12-2011). Participaron en este Taller los siguientes docentes: Marcela Bornand (LMS, egresada DEP); Jonhny Canales (Liceo Nacional de Maipú, egresado DEP); Rafael Cautivo (Colegio La Girouette); Verónica Chacón (Jardín Jesús de

Belém, Recoleta); Janet D'Alençon (LMS); Mercedes Ferrer (Colegio Santa Úrsula); Gilda Gómez (ECBI, Lo Prado); Karín González (LMS); Soledad Huaiquiñir (Esc. Ignacio Carrera P., Lo Prado); Mariela Leyton (Escuelas SIP - egresada Fac de Ciencias); Emma López (DAEM Lo Prado); María Inés Morales (Dir. Jardín Querubín, Ñuñoa, egresada UCH 1972); Ruth Sierra (Jardín Las Luciérnagas, Est. Central); Viera Vargas (Jardín Próceres de Chile, La Granja). Además de la Prorrectora quien condujo el Taller, participaron también: Lino Cubillos y Marcelo Espinoza (DEP), Rodrigo Roco (Prorrectoría), Marcela Pardo y Carmen Sotomayor (CIAE).

Otras iniciativas

Aunque de manera no directamente relacionada con el proyecto MECE UCH 1001, es importante considerar que durante diciembre 2011, a iniciativa del Rector Víctor Pérez, del Vicerrector Académico Patricio Aceituno y de la Prorrectora Rosa Devés, se regularizó el nombramiento pendiente de los dos representantes del Rector de la Universidad de Chile en el Consejo Asesor del Liceo Manuel de Salas. Fueron nombradas las académicas Gloria Riquelme y Leonor Varas.

Destacan también dos iniciativas sobre temas directamente relacionados con el proceso que este informe detalla: por un lado, la conferencia de Marie Kooy, académica de la Facultad de Educación de la Universidad de Toronto (OISE), Canadá, sobre el tema "Desarrollo profesional docente en el marco del enfoque de aprendizaje situado y comunidades de aprendizaje", organizada por el DEP y realizada el 24 de noviembre; y por otro, la conferencia de Vincent Dupriez, académico de la Facultad de Psicología y Educación de la Universidad Católica de Lovaina, Bélgica, sobre el tema: "Efectos y limitaciones de las políticas de rendición de cuentas en el sistema escolar y nuevas alternativas de evaluación participativa. Evidencia internacional", organizada por el CIAE y realizada el 7 de diciembre.



Estadías y visitas de especialización y vinculación con experiencias internacionales

El Proyecto Institucional de Educación de la Universidad de Chile no busca sólo expandir o mejorar el trabajo actual de la institución en este campo. En efecto, entre otros objetivos relevantes se busca estatuir a la educación en un área académica y profesional que satisfaga estándares internacionales de calidad. En este sentido, la Comisión consideró imprescindible conocer en profundidad el estado del arte de la formación inicial docente en otras latitudes, buscando identificar las mejores prácticas y políticas académicas, así como los nudos críticos que se debaten y sobre los cuales se innova en la experiencia comparada.

Para satisfacer este requerimiento, en el marco del proyecto se realizaron actividades de diferente tipo. En primer lugar, se llevaron a cabo revisiones de la literatura especializada sobre la materia; en segundo lugar, debates internos entre académicos conocedores de experiencias internacionales; y finalmente, visitas de estudio a programas identificados como de interés.

En total, se realizaron revisiones específicas y/o visitas a 19 centros de formación docente y desarrollo de investigación en educación, pertenecientes a ocho países:

País	Institución
AUSTRALIA	Universidad Macquaire Universidad de Melbourne Universidad de Monash Universidad de Queensland Universidad de Western Sydney
CANADÁ	Universidad de Sherbrook Universidad de Toronto
CUBA	Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona
ESTADOS UNIDOS	Universidad de California-Berkeley Universidad de Massachusetts Universidad Estatal de Michigan Universidad de Michigan Universidad de Pennsylvania Wheelock College (Boston)
FINLANDIA	Universidad de Helsinki
INGLATERRA	Universidad de Londres: Instituto de Educación Universidad de Londres: King's College
SINGAPUR	Instituto Nacional para la Educación
SUECIA	Universidad de Uppsala

Lo anterior incluye reportes generales sobre la formación docente en Estados Unidos, Cuba, Finlandia y Canadá, basados en fuentes documentales y el conocimiento directo de casos. Estos reportes fueron realizados en el marco del Taller de Diagnóstico de la Formación Docente (enero 2011), y en ellos participaron los académicos Jenny Assàel (Depto. de Psicología, FACS), Cristián Bellei (CIAE), Alejandra Mizala (CIAE-FCFM), Mauricio Núñez (DEP-FFH) y Leonor Varas (FCFM). Asimismo, parte de la estimación de magnitudes en términos de infraestructura y recursos humanos se realizó a través de una revisión documental detallada de instituciones en Australia, Canadá, Cuba, Estados Unidos, Finlandia, Inglaterra y Singapur (D'Etigny et al., 2011).³⁸

El Proyecto MECE UCH 1001 permitió también la realización de diferentes estadías destinadas a conocer experiencias internacionales que se consideraron relevantes, ya sea por los resultados en calidad y equidad de sus sistemas escolares —apreciados a través de pruebas internacionales (PISA³⁹, SERCE⁴⁰)—, por la existencia de programas innovadores, por la evidencia de procesos de cambio al interior de las instituciones, o por la tradición de los diferentes centros y países visitados. Las visitas realizadas se pueden apreciar en la tabla de la siguiente página.

El propósito de las visitas de estudio fue conocer en profundidad las características de los programas de formación de profesores en todos sus niveles, la investigación y el posgrado que las universidades realizan en el campo de la educación, y la institucionalidad que les sirve de sustento. Así, el centro de las entrevistas y conversaciones estuvo puesto en los fundamentos que subyacen a la oferta educativa, la evolución que han seguido los programas, la institucionalidad y los desafíos que se visualizan en estos ámbitos.

De manera consistente, los focos de análisis de estas visitas estuvieron puestos en la formación inicial de educadores en los diferentes niveles, en el desarrollo y ubicación institucional de la investigación en educación —especialmente aquella vinculada a la formación docente—, en la diversidad de modalidades institucionales de organización académica, y finalmente, en la vinculación entre la formación docente y las escuelas. En efecto, estas estadías en universidades extranjeras consideraron, además, conversaciones con profesores en ejercicio en el sistema escolar y visitas a centros escolares. Destacan entre ellos la Bremer High School, centro de investigación y práctica de la Universidad de Queensland, Australia; la Sir John Monash Science School, colegio secundario de Victoria especializado en ciencia, matemáticas y tecnologías, que existe en alianza con la Universidad de Monash; y la escuela primaria Uomarin-teen Koulu en la ciudad de Vaanta, Finlandia. Asimismo, la delegación de la Universidad de Chile se entrevistó con más de 15

38 En el caso chileno se revisaron en detalle las experiencias de las Universidades Católica de Chile, Alberto Hurtado y Diego Portales (D'Etigny et al., 2011).

39 PISA (*Program of International Student Assessment*), corresponde a un programa organizado por la OCDE y que evalúa las competencias y conocimientos de los jóvenes de 15 años de diferentes países cada tres años. La versión más reciente data de 2009 con 65 países participantes.

40 El SERCE corresponde al *Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo* en educación organizado por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la UNESCO. Data de 2006 y considera 17 países.

profesionales y técnicos del programa nacional cubano de educación preescolar “Educa a Tu Hijo”, de tipo no convencional y basado en el trabajo con la familia.

En total, participaron en estas instancias once académicos de seis diferentes unidades de la Universidad (Prorectoría, Pregrado-UCH, FFH, DEP, CIAE, FCFM), existiendo sinergia con otros proyectos como es el caso del proyecto estándares para la formación en educación de párvulos.

Los reportes documentales y los reportes generales de las visitas están disponibles en el sitio web: <http://www.uchile.cl/proyecto-educacion>.

FECHA	INSTITUCIÓN	PRINCIPALES ENTREVISTADOS	PARTICIPANTES U. DE CHILE
MAYO 2011	Universidad de Londres, Institut of Education (IOE), Inglaterra	Lynne Rogers (Directora de Formación Inicial Docente, Facultad de Políticas y Sociedad) Michael Reiss (Director Asociado de Investigación) Will Gibson (Académico del Depto. de Aprendizaje, Currículum y Comunicación) Bryn Morris (Director de Administración del IOE) Otros miembros del cuerpo académico.	Pilar Barba (Pregrado-UCH) Rosa Devés (Prorectora) María E. Góngora (FFH)
	Universidad de Londres, King’s College, Inglaterra	Justin Dillon (Prof. de Educación Científica y Medioambiental, Depto. de Educación y Estudios Profesionales)	
	Universidad de Helsinki, Finlandia ⁴¹	Patrik Scheinin (Decano de la Facultad de Ciencias del Comportamiento) Katriina Maaranen (Investigadora en temas de formación docente) Otros miembros del cuerpo académico.	
	Universidad de Uppsala, Suecia	Kerstin Sahlin (Pro Vice Chancellor) Carol Liberg (Decana de la Facultad de Educación) Peter Waara (futuro Decano de la Facultad de Educación) Anna Hagborg (Directora de Estudios en Educación) Otros miembros del cuerpo académico.	
JULIO 2011	Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique Varona, La Habana, Cuba.	Yanelín López (Decana de la Facultad de Educación Infantil) Isabel Ríos (Dir. Centro de Referencia Latinoamericano para la Educación Preescolar) Marta Uralde (Jefa del Depto. Educación Preescolar) Otros miembros del cuerpo académico y de otros programas.	Marcela Pardo (CIAE) Catalina Moya (CIAE)
AGOSTO 2011	Wheelock College, EE.UU.	Eleonora Villegas-Reimers (Escuela de Educación y ex coordinadora del Programa de Educación Inicial)	Marcela Pardo (CIAE)
SEPTIEMBRE 2011	Universidad de Western Sidney, Australia	Steve Wilson (Decano de la Facultad de Educación) Leonie Arthur (Dir. del Programa Enseñanza para la Temprana Infancia)	Marcela Pardo (CIAE)

⁴¹ También se sostuvo una entrevista con Riitta-Liisa Korkeamaki, decana de la Facultad de Educación de la Universidad de Oulu, para conocer de los programas de formación docente de esa institución.



FECHA	INSTITUCIÓN	PRINCIPALES ENTREVISTADOS	PARTICIPANTES U. DE CHILE
SEPTIEMBRE 2011	Universidad de Melbourne, Australia	Field Rickards (Decano de la Escuela de Educación) Tim Brabazon (Manager de la Unidad de Estrategia y Planificación) Stephen Dinham (Dir. de Aprendizaje y Enseñanza) Vicky Steinle (Académico de Educación Matemática) Catherine Reid (Coordinador de Prácticas Profesionales)	Rosa Devés (Prorectora) Leonora Reyes (DEP-FFH) Leonor Varas (FCFM-CIAE)
	Universidad de Queensland, Australia	Robyn Guillies (Directora de la Escuela de Educación) David de Vaus y Julie Duck (Decano y Vicedecana de la Facultad de Ciencias Sociales y del Comportamiento) Merrilyn Goos (Dir. del Instituto de Enseñanza y Desarrollo Profesional) Otros miembros del cuerpo académico.	
	Universidad de Monash, Australia	John Loughran (Decano de la Facultad de Educación) Helen Forgasz (Vicedecano de la Facultad de Educación) Otros miembros del cuerpo académico.	
	Universidad de Toronto (Facultad de Educación - OISE), Canadá	Normand Labrie (Vicedecano de Investigación de la Facultad de Educación - OISE) Stephen Anderson (Co-Director del Centro Internacional para el Cambio Educativo) Usha James (Profesora del sistema escolar) Doug McDougall (Depto. de Currículum, Enseñanza y Aprendizaje) Indigo Esmonde (Dir. del Centro para la Educación en Ciencias, Matemática y Tecnología) Antoinette Gagne (Dir. del Programa Concurrente de Formación Docente) Denise Makovac-Badali (Dir. de Investigación y Equidad) Mary Kooy (Dir. del Centro para la Educación y Desarrollo Docente) David Montemurro (Dir. del Programa de Educación Docente de nivel Secundario)	Patricio Felmer (FCFM) Carlos Ossa (DEP-FFH) Carmen Sotomayor (CIAE)
	Universidad Estatal de Michigan (USM), EE.UU.	Robert Floden (Decano interino) Otros miembros del cuerpo académico.	

Imágenes del proceso

Testimonios gráficos de algunos de los principales hitos del proceso “Bases para el Proyecto Institucional de Educación de la Universidad de Chile”

“Sustentaremos los esfuerzos del país por mejorar la calidad y equidad de la educación. Pondremos todos nuestros recursos humanos e intelectuales para impulsar un gran proyecto institucional educativo que considere la investigación y creación en educación, la formación inicial de profesores en los niveles pre-escolar, básico y medio, así como los programas de posgrado y de educación continua, todo según los más exigentes estándares internacionales”.

Discurso del Rector Víctor Pérez en el inicio de su segundo periodo rectoral. 23 de Julio de 2010.



La Comisión de Proyecto Institucional de Educación de la Universidad de Chile, convocada por el Rector Víctor Pérez, se reúne a conversar sobre formación docente e institucionalidad académica en educación con los académicos Jaime Espinosa (Rector de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación), Tatiana Díaz (Vicerrectora Académica de la UMCE), y Abelardo Castro (Decano de la Facultad de Educación de la Universidad de Concepción).

Fotografías por gentileza de la Dirección de Comunicaciones de la Universidad de Chile.



De izquierda a derecha: Rodrigo Roco, Pilar Barba, Abelardo Castro, Tatiana Díaz, Jaime Espinosa, Rosa Devés, Margarita Carú, Alejandra Mizala, Carmen Sotomayor, Jesús Redondo, Cristián Bellei. Lunes 11 de abril de 2011.



De izquierda a derecha (foto izquierda): Cristián Bellei, Rodrigo Roco, Pilar Barba, Rosa Devés, Margarita Carú, Lino Cubillos, Alejandra Mizala, Carmen Sotomayor, Cristián Cox, Juan Eduardo García-Huidobro y Patricio Felmer. Lunes 18 de abril de 2011. (Fotografías: Pablo Madariaga).



Miembros de la Comisión se reúnen a conversar sobre formación docente e institucionalidad académica en educación con los académicos Cristián Cox (Director del Centro de Estudios de Políticas y Prácticas Educativas de la PUC) y Juan Eduardo García-Huidobro (Decano de la Facultad de Educación de la Universidad Alberto Hurtado).



Taller con educadores en ejercicio



Minutos antes del inicio del Taller con educadores en ejercicio de diferentes niveles de enseñanza e insertos en diversos contextos socio-educacionales. El objetivo de dicho Taller fue recoger visiones sobre las características deseables para los programas de formación docente, inicial y continua, que la Universidad de Chile debiera crear y continuar desarrollando.



Algunos de los participantes del Taller con educadores en ejercicio. En la foto (de izquierda a derecha): Marcela Bornand (profesora de Filosofía del LMS, egresada DEP); María Inés Morales (Dir. Jardín Querubín, Ñuñoa, educadora de párvulos, egresada UCH 1972); Carmen Sotomayor (CIAE); Karín González (profesora de Biología del LMS); Jonhny Canales (profesor de Historia Liceo Nacional de Maipú, egresado DEP); Mariela Leyton (profesora de Biología, Escuelas SIP - egresada Fac de Ciencias); Mercedes Ferrer (Vicerrectora Académica del Colegio Santa Úrsula) (Fotografías: Pablo Madariaga). 13 de diciembre de 2011.

“Lo que le falta a la educación es debate, expresarse y recoger ideas. Aquí se ha planteado la necesidad de que los profesores y profesoras continúen sus estudios. No pueden quedarse con lo que tienen, siempre deben retroalimentarse, actualizarse y aprender cosas nuevas de forma permanente”

“La realidad de ahora es muy distinta a la que vivimos cuando nosotros nos formamos como educadores: entonces tenemos que estar preparados, siendo capaces de generar cambios. Cambios que tienen que provenir desde nosotros mismos, quienes conocemos de lo que estamos hablando. Por lo mismo tenemos que ser investigadores y conocer muy bien nuestro ámbito. No podemos recibir simplemente lo que los otros nos dan. Tenemos que ser proactivos. Un profesional o una profesional de la Universidad de Chile debe distinguirse por eso, tiene que ser una persona que ofrezca alternativas”.

(Profesora Verónica Chacón, Educadora de Párvulos y Directora del Jardín Jesús de Belén)

“El profesor egresado de la Universidad de Chile debe ser un profesional de excelencia y líder, y al mismo tiempo estar muy inserto en este mundo globalizado. Que no solamente conozca su disciplina, sino que también sepa de música, arte, que sea muy lector. Llevando esto a la sala de clases va a conquistar a sus alumnos y logrará que ellos aprendan. Además debe tener una gran preparación en lo tecnológico”.

(Mercedes Ferrer, profesora Colegio Santa Úrsula)

Encuentro con directores de establecimientos escolares



El Rector Víctor Pérez llega al encuentro con un grupo diverso de directores de establecimientos escolares. Miércoles 05 de octubre de 2011.



De izquierda a derecha: Tamara Maureira (Subdirectora del Liceo Manuel de Salas), Rosita Puga (ex Directora Académica de la Fundación Belén-Educa), Nubia Ramírez (Directora Colegio Rafael Sanhueza de la Red de Escuelas SIP), Pilar Barba (Directora de Pregrado de la Universidad de Chile) y Mario Matamala (Director Liceo Benjamín Vicuña Mackenna, La Florida).



De izquierda a derecha: Luis Espinosa (Director del Instituto Superior de Comercio Eduardo Frei Montalva de Santiago), Carlos Martínez (Director del Liceo Comercial de Peñaflo), Lino Cubillos (Director del Departamento de Estudios Pedagógicos de la Universidad de Chile), Rubén Martínez (Director del Liceo Juan Gómez Millas de El Bosque), Alejandro Longueira, S.J. (Director del Colegio San Ignacio Alonso Ovalle), y Lorna Prado (Directora del Colegio Santiago College). (Fotografías: Pablo Madariaga).

“Me parece fantástico que la Universidad de Chile retome otra vez la formación pedagógica que nunca debió haber abandonado. Yo fui formado en la Universidad de Chile y creo que se nota que hace falta y esperamos que eso se desarrolle en el mediano plazo”.

(Profesor Jorge Toro, Director del Instituto Nacional).

“Lo que me parece más relevante es que la Universidad de Chile se decida no tan solo a retomar la formación de profesores, sino que focalizarlo hacia la educación pública y no entendida como la educación pública que nos muestran los colegios emblemáticos, sino que ir a esta otra educación pública que está perdida, que la componen fundamentalmente colegios del sector municipal (...) focalizar hacia allá, hacia esa verdadera educación pública me parece trascendente y no podía ser sino la Universidad de Chile quien asumiera una tarea de ese tipo”.

(Profesor Alejandro Longueira, S.J., Director del Colegio San Ignacio Alonso Ovalle).



Algunas de las visitas a experiencias extranjeras en Formación Docente y Educación

Visita al colegio Uomarinteen Koulu en la ciudad de Vaanta, Finlandia

En este colegio se ejecuta un proyecto de investigación en matemáticas en el cual participan las profesoras Leonor Varas y Salomé Martínez, de la Universidad de Chile, y el profesor Erkki Pehkonen de la Universidad de Helsinki.

El colegio cuenta con 610 niños de primero a sexto año básico, atendidos por 44 profesores y 39 asistentes. En una sala de clase normal hay entre 17 y 20 niños. En la sala más grande se agrupan 32 niños y niñas con dos profesores. Los niños pueden estudiar en diferentes tipos de cursos de acuerdo a sus intereses y necesidades.

De la conversación en profundidad y la observación de clases se hace evidente que la labor formativa está orientada por el convencimiento de que cada niño importa y que es responsabilidad de la escuela alentar sus vocaciones y capacidades.

Existe una atención especial a las necesidades particulares de los escolares, de tal manera que aquellos que presentan dificultades asisten a cursos de entre seis y ocho niños con un profesor y un asistente.

El trabajo cotidiano de los profesores y directivos se funda en el respeto a los valores de equidad e igualdad para todos, y el trabajo colaborativo. Las clases son cuidadosamente planificadas y cada niño es evaluado en forma permanente. Cada profesor trata de estimular los talentos de sus alumnos. En quinto y sexto grado se ofrecen muchos cursos electivos y los profesores tienen amplia libertad para planificar lo que enseñan.

Existe abundante oportunidad de desarrollo profesional docente y todos los docentes deben hacer tres cursos completos por año. Mientras el profesor está en desarrollo profesional, se aporta un reemplazante.



La delegación de la Universidad de Chile, compuesta por la Prorectora, Rosa Devés, la Decana de la Facultad de Filosofía y Humanidades, María Eugenia Góngora, y la Directora de Pregrado, Pilar Barba, se entrevista con profesores y directivos del colegio Uomarinteen Koulu. Mayo 2011



El colegio dispone de diversos espacios para atender los intereses y necesidades especiales de los niños: sala de descanso y relajación con iluminación especial, sillas blandas, frazadas con peso; talleres de manualidades y de carpintería, taller de trabajo doméstico, salas de reuniones para los escolares, salas de música, teatro y diversos profesionales que colaboran con los profesores en la atención de los estudiantes.

Visitas al Instituto de Educación de Londres, Inglaterra, y a la Universidad de Helsinki, Finlandia



La delegación de la Universidad de Chile en el Instituto de Educación de Londres, junto a Lynne Rogers (Director of Initial Teacher Education, Faculty of Policy and Society) Mayo 2011.



Junto a Patrik Scheinin, Decano de la Facultad de Ciencias del Comportamiento de la Universidad de Helsinki, Finlandia. Mayo 2011.

Visita a la Universidad Enrique Varona, La Habana, Cuba

Entre las diversas actividades que realizaron durante su estadía en la Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique Varona de Cuba, las investigadoras Marcela Pardo y Catalina Moya visitaron en terreno el programa nacional de educación preescolar “Educa a Tu Hijo”. Este programa es de tipo no convencional y se basa en el trabajo con la familia, gozando de amplio reconocimiento internacional (fotos abajo). Julio 2011.



Junto a Marta Uralde, Jefa del Depto. de Educación Preescolar y Presidenta de la Comisión Nacional de Carrera de la Formación del Profesional de la Educación Preescolar, y miembros del cuerpo académico de la Fac. de Educación Infantil de la Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique Varona de Cuba. (Fotografías: Catalina Moya).





Visita a la Universidad de Uppsala, Suecia



En la Universidad de Uppsala, la que durante la última década ha llevado a cabo una profunda reestructuración de toda su área y programas de educación y pedagogías. Junto a Kerstin Sahlin (Pro Vice Chancellor), Carol Liberg (Decana de la Facultad de Educación) y Peter Waara (futuro Decano) se encuentran la Prorectora, la Decana de Filosofía y Humanidades y la Directora de Pregrado de la Universidad de Chile. Mayo 2011

Visita al Sir John Monash Science School, Victoria, Australia

La vinculación con el medio y la educación en ciencias

Un interesante ejemplo de cooperación entre universidad y sistema escolar es el Sir John Monash Science School, primer colegio secundario de Victoria especializado en ciencia, matemática y tecnologías asociadas. Comenzó sus funciones en 2010 a través de una alianza con la Universidad de Monash, caracterizándose por promover el trabajo cooperativo, tanto a nivel de profesores como de alumnos. El colegio recibe especial atención de la comunidad científica y educacional y se distingue por un diseño arquitectónico de espacios abiertos (“sin paredes”) destinado a facilitar y potenciar la interacción. Los estudiantes trabajan en clases de 50 alumnos con dos profesores que se constituyen como equipo (“*teamwork*” o “*agile learning*”). La metodología de enseñanza está basada en la indagación, y el currículum innovativo es diseñado junto a los profesores de la Universidad de Monash, apoyándose en la investigación educativa.

Asimismo, la delegación de la Universidad de Chile, compuesta por las académicas Rosa Devés, Leonora Reyes y Leonor Varas, constató, además, que una de las características de la Facultad de Educación de la Universidad de Monash es que realiza abundante investigación relacionada con la práctica docente y vinculada al contexto de la escuela. Entre las líneas de investigación sobre las que se discutió en las entrevistas con diferentes académicos, se cuentan: educación de profesores y



base de conocimientos que sustenta la práctica de “enseñar a enseñar” (John Loughran, y Graham Parr); multiculturalismo y educación y justicia social (Marc Pruyt); pedagogía para involucrar a niños que viven en comunidades con desventajas (David Zyngier); valores y educación matemática (Wee Tiong Seah); aprendizaje profesional de los profesores (Judy Williams). Septiembre 2011.

Fotografías: <http://tour.jmss.vic.edu.au>

Conferencias, talleres y actividades de la Comisión

Conferencia de Beatrice Ávalos

Entre los numerosos encuentros con especialistas del área educación y de la formación de educadores, realizados en el marco de la fase de análisis estratégico y prediseño del Proyecto Institucional de Educación de la Universidad de Chile, destaca la conferencia dictada por la académica y experta internacional en formación docente, Beatrice Ávalos (investigadora asociada del CIAE de nuestra Universidad). En la ocasión, académicos y estudiantes de las facultades de Ciencias Sociales, Ciencias, Filosofía y Humanidades, así como miembros del CIAE y de la Red para la Excelencia Docente se congregaron a escuchar y debatir con la profesora Ávalos.



Beatrice Ávalos durante su conferencia "Temas críticos sobre la Formación Docente Inicial" en el Aula Magna de la Facultad de Ciencias. Viernes 22 de Julio de 2011.

Visita del profesor Graham Parr



El profesor visitante Graham Parr, de la Universidad de Monash, Australia, dicta el Taller "Critical Points in Teacher Education". Martes 12 de julio de 2011.



"Acepté la invitación porque tengo gran interés por la investigación en la formación de profesores y es parte de mi quehacer trabajar con personas vinculadas con educación de distintas culturas y geografías. Estoy permanentemente interesado en reunirme con personas que están interesadas en mejorar la pedagogía, pero en este caso me sentí especialmente intrigado por el hecho de que la Universidad de Chile, que es más antigua que todas las universidades de Australia, no cuenta con una facultad o una escuela de educación, y así y todo me estaban invitando para ser parte de una conversación sobre formación de profesores, sobre cómo mejorar las pedagogías, cómo mejorar la investigación en educación".

(Graham Parr en conversación con Uchile Online)



De izquierda a derecha: Mauricio Núñez, Jacqueline Gysling, Zulema Serrano, Ana Arévalo, Sandra Meza, Marisol Ramírez, Marcela Gaete, Jessie Rojas, Adrián Baeza, Rosa Devés, Graham Parr, Lino Cubillos, Carlos Ossa y María Isabel Font.

El lunes 11 de Julio de 2011 el profesor Graham Parr se reunió con buena parte del claustro académico del Departamento de Estudios Pedagógicos, en dependencias de esa misma unidad. En la ocasión se presentó el modelo formativo desarrollado por el DEP generándose un interesante intercambio respecto a la experiencia acumulada en la Universidad de Chile y aquella de la Universidad de Monash en materia de programas de formación de profesores.



Graham Parr en conversación con estudiantes de pedagogía del DEP. Martes 12 de julio de 2011.



Durante su visita a nuestra Universidad, el profesor Graham Parr intercambió en diferentes momentos con académicos del DEP (foto central: Graham Parr, Carlos Ossa, Rosa Devés, Mauricio Núñez) y con la Comisión de Proyecto Institucional de Educación (foto derecha: Rodrigo Roco, Graham Parr, Rosa Devés, Pilar Barba, Carmen Sotomayor, Alejandra Mizala, Patricio Felmer, Cristián Bellei).



Algunos de los asistentes al Taller "Professional Teaching Standards - Standards for Accreditation of Teacher Training", impartido por Graham Parr en el CIAE. 13 de julio de 2011.

"Educación es facilitar que las personas sean ciudadanos activos, que sean parte de la construcción de su sociedad. Enseñar no es una acción individual y aislada. No se trata de que entre a la clase un profesor y transmita conocimientos durante una hora y luego se vaya para que llegue otro y enseñe otro tema. Educar es una tarea colectiva y se enriquece si existe un grupo de personas trabajando colaborativamente, que se proponen un proyecto, con creatividad, resolviendo los desafíos que presenta ese grupo humano. Pero también siendo parte de algo estimulante, sintiendo que son parte de la sociedad".

(Graham Parr en conversación con Uchile Online. Fotografías: Pablo Madariaga)

Diversas actividades de la Comisión de Proyecto Institucional de Educación



La Comisión aborda el tema del desarrollo futuro del posgrado en educación en la Universidad. Participan además los académicos: Jenny Assael (Directora del Magíster en Psicología Educacional, FACS), Beatrice Ávalos (Investigadora Asociada del CIAE), María Isabel Corvalán (Directora del Magíster de Educación con mención en Informática Educativa, FACS), Jaime Sánchez (Director del C5, Centro de Computación y Comunicación para la Construcción del Conocimiento, FCFM), Manuel Silva (Director del Magíster de Educación con mención en Currículum y Comunidad Educativa, FACS) y Daniel Wolff (Director de Posgrado de la Universidad). 1 de agosto de 2011.



Encuentro para conversar sobre formación docente continua en la Universidad de Chile. Entre los invitados a esta jornada se cuentan el profesor Carlos Beca (ex Director CPEIP del MINEDUC, académico de la FFH), el director del PEC, Sr. Iván Páez, y los académicos Pablo Valdivieso (FACS), Rolando Pomareda (Ciencias), Carla Peñalosa (FFH) y la Srta. Antonia Rozas. En las fotos aparecen además los miembros de la Comisión Cristián Bellei, Rosa Devés, Jesús Redondo y Carmen Sotomayor. 20 de junio de 2011.



Conversación con el profesor Stephen Anderson de la Facultad de Educación (OISE) de la Universidad de Toronto, Canadá. En la foto (de izquierda a derecha): Rosa Devés, Carmen Sotomayor, Stephen Anderson y Alejandra Mizala. 16 de mayo de 2011.



Conversación con Héctor Valdés, experto cubano en formación docente. 13 de junio de 2011.



Encuentro con el profesor Enrique Correa-Molina de la Universidad de Sherbrooke (Quebec, Canadá) para conversar sobre la formación práctica en la formación inicial docente. En la foto (de izquierda a derecha): Marcelo Pizarro (Unidad de Reforma Curricular – Pregrado UCH), Leonora Reyes, Ana Arévalo, Lino Cubillos y Mauricio Núñez (académicos DEP). Participan también de la jornada Rosa Uribe (Unidad Docente de la FCFM) y Ana Moraga y Jocelyn Reynoso, entre otros miembros de la Red para la Excelencia Docente de la Universidad de Chile. 22 de abril de 2011.



Comparten la jornada de discusión sobre las perspectivas de desarrollo de la investigación en educación en la Universidad de Chile, entre otros, los académicos (de derecha a izquierda) Rodrigo Cornejo (FACSO), Rosa Devés (Prorrectora), Jenny Assàel (FACSO), Marcela Gaete (DEP-FFH), Leonor Varas (FCFM), Pablo Dartnell (FCFM) y Carmen Sotomayor (CIAE). 18 de julio de 2011.



Conversación con la profesora Wynne Harlen en torno al tema “Principles of learning and teaching in science: implications for teacher education” en el Aula Magna de la Facultad de Ciencias. 24 de agosto de 2011.



Seminario dictado por la profesora Della Peretti de la Universidad de Berkeley: “Consideraciones Prácticas para el Diseño de Programas de Formación de Profesores con un Foco Indagatorio”. Entre otros asistentes estuvieron presentes en la jornada, el Rector de la Universidad de Chile, Prof. Víctor Pérez, la Prorrectora, Prof. Rosa Devés, así como los académicos Lino Cubillos (Director del DEP), Rafael Correa (Director del CIAE), Alejandra Mizala (Directora Académica del CIAE), Mauricio Núñez (Subdirector del DEP), Francisco Martínez (Senador Universitario), Leonor Varas (FCFM) y Carmen Sotomayor (CIAE). 6 de diciembre de 2010. (Fotografías: Pablo Madariaga)

Taller sobre modelo educativo para la Formación Inicial Docente en la Universidad de Chile



El Taller sobre Modelo Educativo para la Formación Inicial Docente en la Universidad de Chile se realizó el jueves 4 de agosto de 2011. En la ocasión, se expusieron y debatieron los resultados del trabajo de las subcomisiones de modelo educativo para la formación de educadores en los niveles de enseñanza parvularia, básica y media. Asisten más de 40 académicos de seis Facultades y tres centros y unidades de la Universidad de Chile.

Además de la totalidad de los miembros de la CPI y de las subcomisiones de modelo educativo (ya listados), participan en este encuentro los académicos: Jenny Assael y Víctor Molina (Depto. de Psicología de FACS); Zulema Serrano, Jessy Rojas, Adrián Baeza, Marcela Gaete, Ana Arévalo, Carlos Ossa, César Peña,



Marisol Ramírez y María Loreto Nervi (DEP-FFH); José Miguel Jiménez y Juan Sebastián Vergara (Fac. de Artes); Álvaro Cabrera, Ana Moraga y Oscar Jerez (Pregrado UCH y Red para la Excelencia Docente); Héctor Augusto (Unidad Docente

de la FCFM); Soledad Berríos (FM). Con posterioridad a este evento, se difunden las presentaciones al Taller y se invita a los participantes a hacer llegar sus opiniones y sugerencias con respecto a los temas. (Fotografías: Pablo Madariaga).



Algunas actividades convergentes con el Proyecto Institucional de Educación

Variadas iniciativas y esfuerzos son convergentes con la discusión en torno al Proyecto Institucional de Educación. Entre ellas destacan muy especialmente las actividades organizadas por la Comisión Seminario Permanente sobre Educación Pública de la Universidad de Chile³⁴. Tales actividades pusieron de relieve valiosos aportes de reflexión marco sobre el sistema educativo chileno, tanto en sus proyecciones como en sus necesidades de cambio. Entre ellas, destaca el evento de discusión "Fortalecer la Educación Pública ¿de qué estamos hablando?" realizado el 2 de septiembre de 2011, y que consideró dos mesas de debate: "Educación pública: definición, historia y propósitos" (con Fernando Atria, Harald Beyer y Carlos Ruiz S.); y "El día después de la 'desmunicipalización': alternativas institucionales para la educación pública escolar" (con Pilar Romaguera, Claudia Peirano, Marco Kremerman y Cristián Bellei).

Asimismo, el tema formación de profesores y educación fue abordado en conversaciones con invitados especiales (traídos a Chile por la Comisión Seminario Permanente sobre Educación Pública) en las que participaron directamente miembros de la Comisión de Proyecto Institucional de Educación. Entre ellas destacan las conversaciones sostenidas con:

- Rodrigo Arocena, Rector de la Universidad de la República, Uruguay (22-07-2011)
- Nelson Maculan, ex Secretario Nacional de Educación Superior de Brasil (29-07-2011)
- Robert Berdhal, ex Rector de las Universidades de Berkeley y de Texas, y ex Presidente de la Association of American Universities (28-09-2011)

Otra iniciativa destacada fue la conferencia de la especialista en educación, Emilia Ahvenjärvi, sobre "El sistema escolar en Finlandia". Dicho evento fue organizado por la Comisión Multiestamental del Liceo Manuel de Salas y se realizó el 4 de enero de 2012 (abajo).

De izquierda a derecha: Rodrigo Roco (Prorectoría Universidad de Chile), Richard Lorca (Jefe de la Unidad Técnico Pedagógica), Federico Tapia (Jefe Ciclo III: 7° Básico a 4° Medio), Jorge Zubicueta (Director del Liceo Manuel de Salas), Emilia Ahvenjärvi (Embajada de Finlandia), Claudia Godoy (apoderada), José Cabello (apoderado), Karin González (profesora de biología). (Fotografía: gentileza Susana Ruiz, apoderada).



Izquierda: Inauguración del seminario "Fortalecer la educación pública ¿de qué estamos hablando?" (02-09-2011). Derecha: presentación del Sistema de Ingreso Prioritario de Equidad Educativa ante directores y profesores de liceos de la Región Metropolitana (23-09-2011).



El Rector de la Universidad de la República del Uruguay durante una de sus conferencias ante la comunidad, autoridades universitarias y nacionales, y miembros del Senado y el Consejo Universitarios.



34 La Comisión Seminario Permanente por la Educación Pública estuvo integrada por: Jorge Allende (FM), Cristián Bellei (CIAE), Giorgio Boccardo (FACSO), Eduardo Dockendorff (INAP), Rodrigo Egaña (INAP), Alejandra Mizala (FCFM-CIAE), Víctor Orellana (FACSO), Carlos Ruiz (FFH), Juan Pablo Valenzuela (CIAE), Camila Vallejo (Pdta. FECH).

Anexo II: Antecedentes de diagnóstico del área educación y formación docente en la Universidad de Chile⁴²

Esta sección resume algunos de los antecedentes más relevantes reunidos por la Comisión en el desarrollo de su trabajo y principalmente referidos a la formación inicial docente en la Universidad de Chile; también se abordan —aunque en menor medida— las capacidades académicas generales en el área de educación y los diferentes niveles de programas formativos. Los temas de posgrado y de investigación en educación (relacionada con la formación docente), son tratados en la sección inicial de este documento.

En particular, este anexo comienza por una descripción de la oferta de formación de pre y post grado que la Universidad posee actualmente en el campo de la educación y de las correspondientes capacidades académicas de las unidades que desarrollan los actuales programas de formación en pregrado. A continuación, se describen algunas características de los estudiantes de los programas de formación docente y su evolución en los últimos años, en términos de su magnitud, promedio PSU al ingreso, composición de género y nivel socioeconómico de los estudiantes. En seguida, se pasa revista a algunos indicadores que —aunque indirectamente— proporcionan antecedentes sobre los resultados de la formación inicial docente en la Universidad, tanto sus tasas de retención de estudiantes, como los niveles de conocimientos y habilidades en diferentes áreas relevantes demostrados por los egresados. La sección concluye con un diagnóstico sobre la potencialidad de desarrollar la formación inicial docente y en general el área de la educación en la Universidad de Chile, a partir de una consideración de sus debilidades y fortalezas actuales. Este diagnóstico —realizado en el marco de este proyecto— es complementado con un resumen que combina elementos de diagnóstico y autodiagnóstico de cada uno de los tres programas de formación inicial docente hoy existentes en la Universidad.

La conclusión más general que se extrae de esta sección es que el área de educación en pregrado es de tamaño reducido, y se encuentra desarrollada en forma dispersa y desbalanceada entre las diferentes unidades académicas de la Universidad de Chile que actualmente la cultivan.

Programas de formación y capacidades académicas en el área de educación

La Universidad de Chile ofrece programas de formación de pregrado, postítulo y posgrado en el área de la educación en diferentes unidades académicas ubicadas en cuatro Facultades distintas, siendo éste uno de sus rasgos más salientes. La tabla 1 sintetiza la actual oferta de formación en el área de educación de la Universidad de Chile, aunque —como se indica— ésta no es exhaustiva, pues se han excluido diplomas de extensión, cursos de perfeccionamiento docente y especializaciones en educación dadas en programas de otras áreas.

Como se aprecia, tres facultades diferentes participan en la formación profesional para ejercer la docencia en el sistema escolar: los profesores de educación media en modalidad de post-licenciatura son formados a partir del Departamento de Estudios Pedagógicos de la Facultad de Filosofía y Humanidades (DEP), y en modalidad de ingreso directo al pregrado en las disciplinas de Física y Matemáticas, en un programa conjunto entre el DEP y la Facultad de Ciencias; finalmente, las/ los educadores de párvulos (en una modalidad que incluye los primeros años de la enseñanza básica) son formados desde el Departamento de Educación de la Facultad de Ciencias Sociales. Como se sabe, la Universidad de Chile no forma profesores de enseñanza básica, ni de enseñanza media en todas las disciplinas, ni de enseñanza técnico-profesional.

Por otro lado, la formación de postítulo (fundamentalmente dirigida a educadores y administradores educacionales) se distribuye en cinco departamentos de tres facultades: Filosofía, de Filosofía y Humanidades; Educación, Psicología y Sociología, de Ciencias Sociales; e Ingeniería Industrial, de Ciencias Físicas y Matemáticas. Finalmente, la oferta de posgrados de la Universidad en el área de la educación se concentra en la Facultad de Ciencias Sociales.

Otra característica importante de la formación en el área de la educación es su escasa articulación vertical. Así por ejemplo, el DEP, principal unidad formadora de docentes en la Universidad, no ofrece programas de formación de postítulo ni posgrado; a su vez, los programas de magíster del Departamento de Educación de Ciencias Sociales no tienen conexión con la oferta de pregrado del propio Departamento. Una importante excepción a esta característica lo constituyen los programas de diplomado y magíster en psicología educacional, que conforman un claro itinerario formativo entre ellos y de proyección de la especialización en educación del pregrado del Departamento de Psicología.

42 Los contenidos de esta sección provienen de diferentes fuentes: el proyecto MECESUP UCH1001 presentado al Ministerio de Educación, el trabajo de la Subcomisión de Diagnóstico Interno (enero 2011), los informes de acreditación de los respectivos programas (CNA n°49 y n°59, 2009), el informe del profesor visitante Graham Parr (julio 2011), el Informe de Asesoría Técnica en Recursos Humanos e Infraestructura (octubre 2011), información interna de la propia Universidad de Chile e información del Ministerio de Educación (programa INICIA, CNED).



Para tener una imagen básica de las capacidades académicas de la Universidad de Chile involucradas en la formación inicial docente, en la tabla 2 se muestra el desglose, según su grado, de los académicos que participan directamente en los tres programas de pregrado destinados a ello. En cada caso se incluye el número total de académicos, el número de académicos contratados en régimen de jornada completa, y la cantidad total de horas de docencia asociada a ellos.

Respecto de la formación de los académicos, de la tabla 2 se desprende que, de un total de 91 académicos que en 2011 realizaba docencia en estos programas de pregrado, un tercio poseía el grado de Doctor y poco menos de un tercio, el grado de Magíster. Sin embargo, la tabla también muestra que la distribución según grado académico varía drásticamente de

un programa a otro: mientras en Ciencias, un 81% de los académicos participantes en la formación inicial docente —en asignaturas básicamente no referidas a pedagogía— posee grado de doctor, en el DEP de la FFH dicha proporción disminuye a un 23% y en Ciencias Sociales, a apenas un 3%.

Por otro lado, respecto de la jornada laboral, sólo un 29% de los académicos y docentes contratados en el DEP (9/31) trabaja en régimen de jornada completa, mientras que un 32% lo hace a través de contratos por hora. En el caso de FACSO, el 85% de los docentes están contratados en jornadas menores a 22 horas semanales y sólo el 9% (3/33) lo está en jornada completa. Finalmente, en Ciencias, la situación es claramente diferente, con un 67% de docentes participantes de la formación de profesores en régimen de JC, y un 18% con menos de media jornada⁴³.

Tabla 1. Oferta formativa en educación de la Universidad de Chile.

Unidades Académicas	PREGRADO (Formación Inicial Docente)	POSTÍTULO	POSGRADO
Departamento de Estudios Pedagógicos, Facultad de Filosofía y Humanidades	Licenciatura en Enseñanza Media y Profesor/a de Educación Media en Asignaturas Científico-Humanistas con Mención		
Escuela de Pregrado de la Facultad de Ciencias y Departamento de Estudios Pedagógicos	Licenciatura en Ciencias Exactas, conducente al Título de Profesor/a de Enseñanza Media en Física y Matemáticas		
Departamento de Filosofía, Facultad de Filosofía y Humanidades		Postítulo en Filosofía y Educación, c/m en Educación en Valores, y Filosofía e Infancia	
Departamento de Educación, Facultad de Ciencias Sociales	Educación Parvularia y Básica Inicial	Diplomado en Gestión y Liderazgo en Instituciones Escolares	Magíster en Educación c/m Currículo y Comunidad Educativa Magíster en Educación c/m Informática Educativa
Departamento de Psicología, Facultad de Ciencias Sociales		Diplomado en Psicología Educacional	Magíster en Psicología Educacional
Departamento de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales		Diplomado en Gestión y Políticas Educativas	
Departamento de Ingeniería Industrial, Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas		Diplomado en Gestión Estratégica Educativa	

NOTA: No se incluyen los diplomados de extensión ofrecidos por el Programa de Educación Continua para el Magisterio (PEC) o por otras unidades, como el Diplomado “Convivencia Escolar y Resolución de Conflictos” (Depto. de Antropología-FACSO), ni el Diploma de Extensión en Filosofía Política “Educación, Comunicación e Identidades” (Depto. de Filosofía-FFH). Tampoco se incluyen las especializaciones en educación que algunos programas de posgrado en otras áreas tienen, como por ejemplo, el Magíster en Políticas Públicas de la Escuela de Economía.

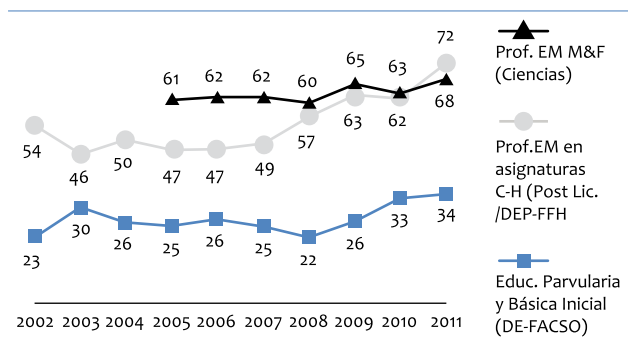
43 Otro indicador generalmente considerado es el cálculo de “jornadas completa equivalentes” (JCE) dedicadas a la formación inicial docente, que en el DEP alcanzan a 18 (aumentando a 20 gracias a la Iniciativa Bicentenario Campus Juan Gómez Millas), en FACSO, 8.2, y en Ciencias, 7.7. Ciertamente, este indicador debe ser evaluado en relación a la cantidad de estudiantes de cada programa y a su modalidad de formación.

La mejor situación del cuerpo académico de Ciencias en este aspecto se refleja también en que son precisamente los académicos con grado de doctor quienes tienden a concentrar los contratos de jornada completa, en cambio tanto en FACSO como en el DEP la contratación en régimen de jornada completa corresponde principalmente a los académicos sin grado de doctor.

Por último, la combinación de nivel de formación y horas de contrato dedicadas a la docencia de pregrado de los académicos, determina cuál es el perfil de los académicos que asumen la labor formativa directa de los estudiantes de cada programa. La tabla 2 deja claro que existen enormes diferencias entre ellos: en el caso de los ramos disciplinarios de física y matemática para el programa cuyo ingreso se realiza a través de la Escuela de Pregrado de la Facultad de Ciencias, el 88% de las horas de docencia son asumidas por académicos con grado de doctor, cifra que disminuye a un 24% en el caso del DEP y a un 1% en FACSO.

En resumen, se aprecian capacidades dispares entre los programas de formación inicial docente de la Universidad en lo que a desarrollo académico se refiere, tanto en cantidad como en calificación, condiciones de trabajo y desarrollo armónico de las diferentes funciones académicas.

Gráfico 1. Evolución de la matrícula nueva de los actuales programas de formación inicial docente de la Universidad de Chile (2002-2011). En número.



Fuente: Elaboraciones a partir de datos institucionales del Departamento de Pregrado.

44 Las asignaturas referidas a la disciplina pedagógica y afines, cursadas por los estudiantes de la licenciatura conducente al título de profesor de enseñanza media en matemática y física, son impartidas por académicos del DEP.

45 Los académicos incluidos en esta columna imparten básicamente asignaturas de las disciplinas física y matemática.

46 Personas contratadas en modalidad de Jornada Completa (44 hrs.) a septiembre 2011; no se refiere a la nomenclatura "JCE".

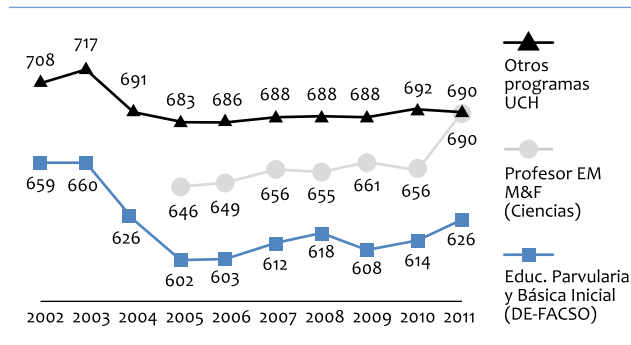
47 En el caso de la carrera de Educación Parvularia y Básica Inicial, las horas docentes corresponden a una estimación bruta realizada en base a las contrataciones vigentes.

Tabla 2. Capacidades académicas de la Universidad de Chile involucradas directamente en la docencia de pregrado en formación inicial docente.

	Prof. EM en Asignaturas Científico-Humanistas (DEP-FFH) ⁴⁴		Educación Parvularia y Básica Inicial (DE-FACSO)		Lic. en Cs. Exactas conducente al Título de Prof. EM en M&F (Pregrado CIENCIAS) ⁴⁵	
	n	%	n	%	n	%
NÚMERO DE ACADÉMICOS						
Doctor	7	23%	1	3%	22	81%
Doctor ©	8	26%	2	6%	-	-
Magíster	13	42%	13	39%	2	7%
Magíster ©	1	3%	-	-	-	-
Licenciado/Titulado	2	6%	17	52%	3	11%
TOTAL	31	100%	33	100%	27	100%
CONTRATACIONES DE JORNADA COMPLETA⁴⁶						
Doctor	1	11%	-	-	16	89%
Doctor ©	3	33%	1	33%	-	-
Magíster	4	44%	2	67%	1	6%
Magíster ©	1	11%	-	-	-	-
Licenciado/Titulado	-	-	-	-	1	6%
TOTAL	9	100%	3	100%	18	100%
HORAS DE DOCENCIA⁴⁷						
Doctor	184	24%	6	1%	298	88%
Doctor ©	208	27%	53	12%	-	-
Magíster	326	42%	202	46%	18	5%
Magíster ©	44	6%	-	-	21	6%
Licenciado/Titulado	18	2%	175	40%	-	-
TOTAL	780	100%	436	100%	337	100%

Fuente: D'Etigny et al., 2011

Gráfico 2. Puntajes promedio en la Prueba de Selección Universitaria (Lenguaje y Matemática). Programas de pregrado en Educación y otros programas de la UCH.



Fuente: Elaboración a partir de datos institucionales del Departamento de Pregrado (2002: PAA; 2003-2011: PSU).



Características de los estudiantes de los programas de formación docente

En esta sección se describe brevemente la evolución durante la última década de algunas características de los estudiantes matriculados en los tres programas de formación docente de la Universidad de Chile, tanto desde el punto de vista académico como de género y socioeconómico.

Magnitud

Comparado con la década anterior, la formación inicial docente en la Universidad de Chile pasó en los 2000 a tener una cierta presencia cuantitativa en el Campus Juan Gómez Millas; así, como conjunto, la matrícula nueva de estudiantes de pedagogía más que se duplicó entre 2002 y 2011, pasando de 77 a 174 estudiantes. Por su parte, la matrícula total de los tres programas existentes aumentó de 378 estudiantes matriculados en 2007 a 515 en 2011.

Esta tendencia puede apreciarse claramente en el gráfico 1: en general, la matrícula nueva en programas de formación inicial docente de la Universidad de Chile tiende a crecer en el último período, especialmente a partir de 2007-2008, lo cual contrasta con la situación de relativa estabilidad de la primera mitad de la década. Esta tendencia es marcada tanto para el programa de post-licenciatura del DEP (que pasa de 47 a 72 es-

tudiantes nuevos entre 2006 y 2011), como para el programa de educación parvularia de FACSO (que aumenta de 21 a 34 estudiantes nuevos entre 2008 y 2011). Escapa a esta tendencia al crecimiento el programa de formación docente de Ciencias, que entre 2008 y 2011 creció sólo ligeramente, pasando de 60 a 68 estudiantes nuevos por año. En efecto, si se toma como base de comparación el año 2005, mientras el conjunto de los programas de formación inicial de la Universidad de Chile en 2011 acumulaban un crecimiento de 27%, los programas de formación docente crecieron, en general, a tasas mayores: 53% el del DEP, 36% el de FACSO y 11% el de Ciencias.

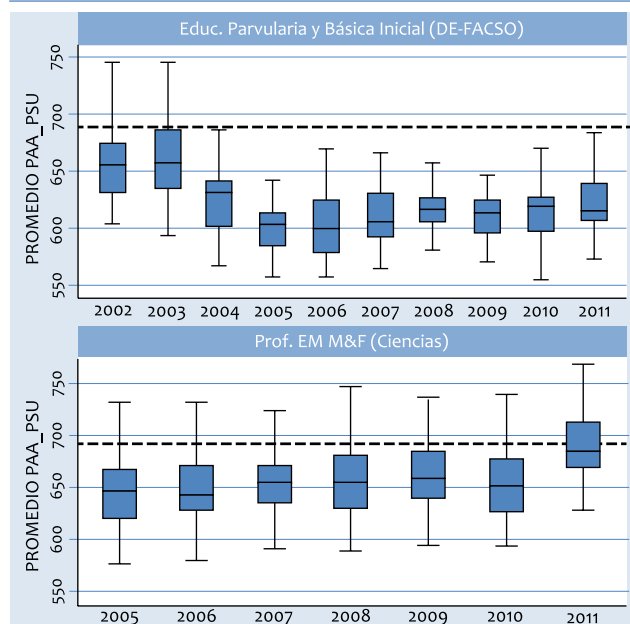
Puntajes de ingreso

Si se los compara con el promedio global de toda la Universidad de Chile, los programas de formación inicial docente tienden a seleccionar estudiantes de menor puntaje promedio en la Prueba de Selección Universitaria, PSU (tendencia, que, ciertamente es común al conjunto del sistema universitario chileno). Sin embargo, durante la última media década, esta brecha en contra de las carreras de pedagogía se ha tendido a acortar. Ambos aspectos se aprecian en el gráfico 2, que contiene la evolución del puntaje promedio PSU Lenguaje-Matemáticas⁴⁸ de los nuevos ingresados a las carreras de educación parvularia en FACSO y a pedagogía en matemática y física en Ciencias, así como el promedio general de la Universidad de Chile⁴⁹.

Así, entre 2005 y 2011, mientras el promedio PSU de los estudiantes nuevos de la carrera de educación parvularia aumentó de 602 a 626 (+24 puntos) y el de sus pares de pedagogía en matemática y física creció de 646 a 690 (+44 puntos), el promedio global de la Universidad de Chile aumentó de 683 a 690 en igual período (+7 puntos). No obstante, para 2011, la situación de ambos programas fue sensiblemente diferente: el programa de la Facultad de Ciencias logró cerrar la brecha con el promedio general de la Universidad, en tanto el programa de FACSO tuvo una importante diferencia negativa de 64 puntos en el indicador promedio PSU.⁵⁰

Ciertamente, más allá del promedio, es importante conocer la forma en que se distribuye el desempeño PSU del conjunto de estudiantes de estos programas. El gráfico 3 ilustra la distribución de los puntajes PSU promedio de ingreso para los dos programas de educación en cuanto a su mediana (línea central de cada caja), rango intercuartil (límites superior e inferior de cada caja) y extensión del 98% de la distribución (líneas extremas superior e inferior). Esta información permite visualizar, por ejemplo, que la distribución de estudiantes del programa

Gráfico 3. Distribución del puntaje promedio PSU Lenguaje-Matemática de los estudiantes de programas de pregrado en educación con ingreso directo (mediana y percentiles 2, 25, 75 y 99).



Fuente: Elaboraciones a partir de datos institucionales del Departamento de Pregrado. Nota: La línea punteada continua indica el promedio PSU institucional, aproximado, para cada año (≈ 690 pts.).

48 Nota: este indicador es diferente al puntaje PSU ponderado que se usa para la postulación a cada carrera.

49 Recuérdese que el programa de formación docente del DEP es sólo para estudiantes ya graduados.

50 Estudios recientes (e.g. Mizala et al., 2012) corroboran a nivel nacional dos hechos: a) una tendencia a la estabilidad en los puntajes PSU entre 2005-2010 para pedagogías (los más bajos del sistema); y b) una ruptura al alza de dicha tendencia en 2011.

de educación parvularia en FACSO se ubica por debajo del promedio PSU general de la Universidad, incluyendo una fracción importante con puntajes promedio bajo los 600 puntos. Asimismo, el programa de Ciencias permanentemente ha matriculado una cierta fracción de estudiantes por sobre el promedio PSU de la Universidad, especialmente en 2011 cuando este grupo representó poco más del 40% de la cohorte.⁵¹

Finalmente, el gráfico 4 muestra la evolución del porcentaje de estudiantes de educación y de la Universidad de Chile en general que postularon en “primera preferencia” al programa en que se matricularon. Como se ve, durante la última década alrededor del 60% de los estudiantes de la Universidad de Chile postularon a ésta en primera preferencia; en tanto, la carrera de Educación Parvularia y Básica Inicial presenta para este indicador un comportamiento más bien errático durante el período considerado. Por último, la carrera de pedagogía en ciencias exactas muestra una tendencia ascendente sostenida, pasando de un 56% de estudiantes matriculados que la eligen como primera opción en 2005, a un 73% en 2010 y un 96% en 2011.⁵²

Género y nivel socioeconómico de los estudiantes

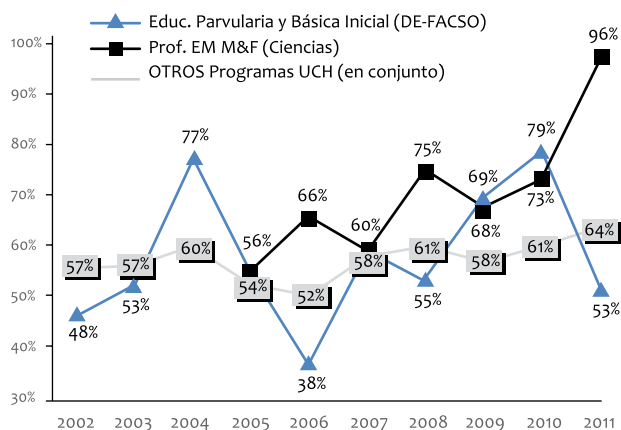
Como se sabe, una característica dominante de la profesión docente ha sido históricamente su alto grado de feminización. El gráfico 5 muestra la tendencia durante la última década de los tres programas de formación docente de la Universidad de Chile en este aspecto, y se los compara con la tendencia de la

Universidad en su conjunto (que ha tendido a igualar las proporciones de hombres y mujeres en primer año). Como se ve, las situaciones son marcadamente diferentes. En primer término, la carrera de Educación Parvularia y Básica Inicial muestra una altísima tasa de feminización (característica por lo demás común al resto del país), siendo constante el hecho de que prácticamente la totalidad de sus estudiantes de primer año son mujeres. En una situación intermedia, el programa de post-licenciatura se sitúa sistemáticamente, aunque con fluctuaciones importantes, por sobre la media de la Universidad, registrando un 71% de mujeres ingresadas en 2011. Finalmente, el programa cuyo ingreso se realiza a través de la Facultad de Ciencias escapa a este patrón, por cuanto sus nuevos estudiantes tienden a distribuirse de modo más cercano al promedio general de la Universidad de Chile, con una cierta tendencia al aumento de la proporción de hombres matriculados en primer año.

Por último, en cuanto al nivel socioeconómico de los estudiantes de las carreras de educación, la información disponible permite afirmar que, en general, estos estudiantes provienen en mayor proporción de familias de menores recursos que sus pares del resto de la Universidad de Chile. Estos datos son coincidentes con otras variables indicativas del nivel socioeconómico de los estudiantes, como la dependencia institucional del establecimiento educacional de procedencia.

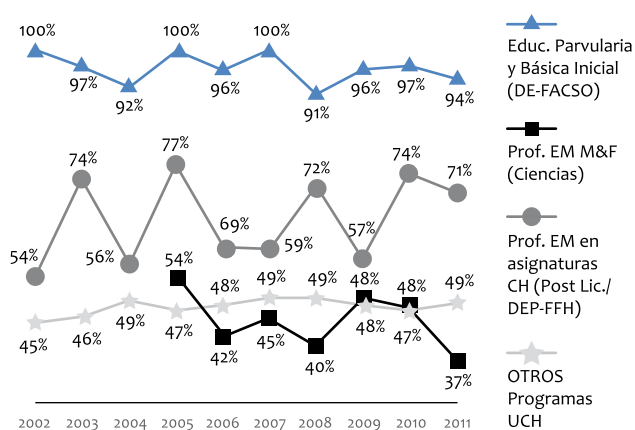
En concreto, el gráfico 6 presenta la proporción de estudiantes nuevos pertenecientes al 40% de menores ingresos de la pobla-

Gráfico 4. Evolución de la proporción de estudiantes que postula en “primera preferencia”. Programas de pregrado en Educación y otros programas de la UCH.



Fuente: Elaboraciones a partir de datos institucionales del Departamento de Pregrado

Gráfico 5. Evolución de la distribución por género de los estudiantes nuevos de los programas de pregrado en Educación y otros programas de la UCH (porcentaje de mujeres, 2002-2011).



Fuente: Elaboraciones a partir de datos institucionales del Departamento de Pregrado

51 Comparaciones con carreras similares en universidades del CRUCH muestran que este programa capta a los mejores puntajes PSU del país que se inscriben en programas de pedagogía para física y matemática.

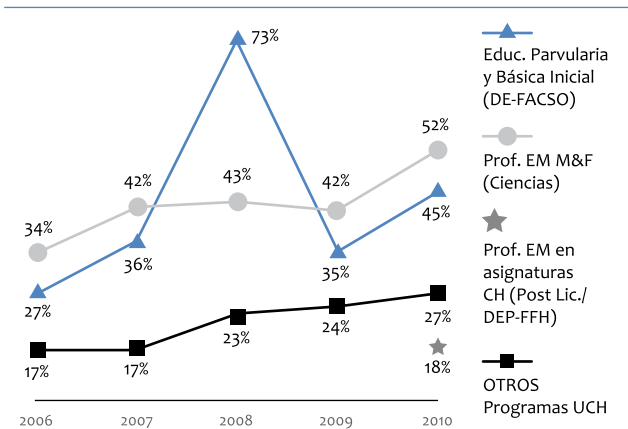
52 Este notorio aumento en 2011 probablemente capitalizó el efecto de las políticas públicas de beca para las carreras de pedagogía.



ción (quintiles I y II) y que se matricularon tanto en las carreras de pedagogía como en el conjunto de los restantes programas de pregrado de la Universidad, en el periodo entre 2006 y 2010⁵³. La evolución muestra una tendencia ascendente para todos los programas y para la Universidad en general. A su vez, es posible apreciar que los programas de pedagogía con ingreso directo (en FACSO y Ciencias) tienden a concentrar proporciones significativamente mayores de estudiantes del 40% de menores ingresos (45% y 52% en 2010, respectivamente), comparados con la Universidad en general (27%). Nótese, eso sí, que entre los nuevos inscritos en 2010 en el programa de formación pedagógica post-licenciatura (DEP-FFH), la proporción de estudiantes de bajos ingresos es significativamente menor (18%)⁵⁴.

En síntesis, se puede afirmar que —comparados con el resto de la Universidad de Chile— los programas de formación docente han tendido en los últimos años a crecer un poco más que el resto de los programas de pregrado, seleccionar a estudiantes de menores puntajes en la PSU —aunque con una tendencia a acortar esta brecha—, matricular proporcionalmente más mujeres y recibir una mayor proporción de estudiantes de bajo nivel socioeconómico. Sin embargo, es también importante notar que la matrícula total de estos programas representa el 1,9% del total del pregrado de la institución (2011) y que, en prácticamente todos los aspectos considerados, los actuales programas de formación inicial docente presentan significativas variaciones entre ellos.

Gráfico 6. Proporción de estudiantes de los quintiles I y II de nivel socioeconómico (40% de menos recursos) entre quienes ingresan a programas de pregrado en Educación y a otros programas en la UCH.



Fuente: Elaboraciones a partir de datos institucionales del Departamento de Pregrado

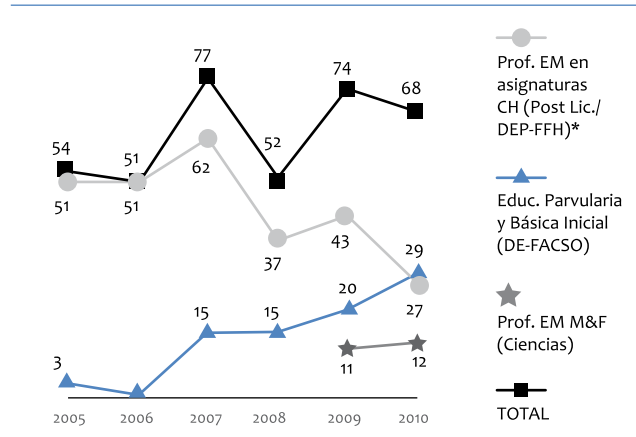
Indicadores de resultado de la formación inicial docente

En esta sección se presentan algunos indicadores básicos de “resultado” de la formación inicial docente en la Universidad de Chile. Lamentablemente, la información disponible a este respecto es extremadamente limitada. Así, sólo se considerará algunos datos de egreso y retención, y los resultados generales de la Prueba INICIA, una evaluación de conocimientos recientemente implementada por el Ministerio de Educación para los egresados de carreras de pedagogía.

El gráfico 7 muestra la cantidad de titulados por año en los programas de formación inicial docente de la Universidad de Chile entre 2005 y 2010, según los registros del CNED⁵⁵. En el total, queda claro que el número de titulados que la Universidad de Chile genera en el campo de la pedagogía es comparativamente bajo. La carrera de Educación Parvularia y Básica Inicial muestra una tendencia creciente, pasando de 15 tituladas a 29 entre 2007 y 2010; esto contrasta con el programa post-licenciatura, que desciende, en el mismo periodo, de 62 a 27 titulados (sin considerar los 12 graduados que en 2010 obtienen su título de profesor de enseñanza media en la misma unidad académica, pero que provienen de la Licenciatura en Ciencias Exactas⁵⁶).

Más allá del tamaño absoluto de los programas de formación docente de la Universidad, es relevante considerar su eficiencia interna, es decir, su capacidad para hacer progresar a sus es-

Gráfico 7. Evolución del número de titulados de los programas de pregrado en Educación de la UCH.



Fuente: Base de Datos CNED, Datos de Pregrado.

53 La clasificación de los estudiantes en quintiles de ingreso aquí usada, corresponde a documentación asociada a las modificaciones de la política de financiamiento estudiantil iniciadas en 2006. Cada año una proporción importante de estudiantes (33% en 2010) queda sin clasificar; no obstante, es razonable esperar que esta falta de información afecte significativamente menos a los estudiantes de menores recursos, puesto que de ello depende su acceso a diferentes beneficios económicos.

54 Lamentablemente no se cuenta con información socioeconómica comparable para años previos a 2006.

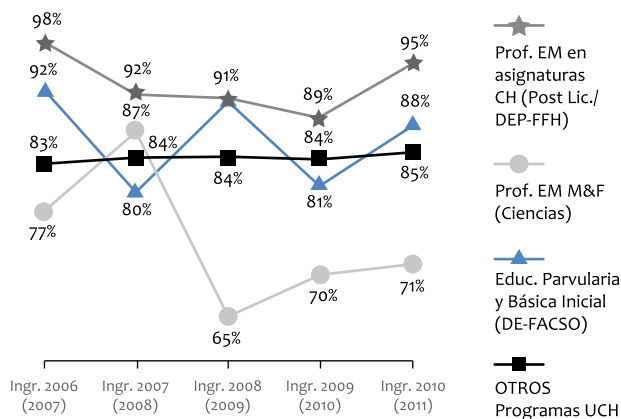
55 Este dato no corrige por la cantidad de estudiantes ingresados previamente y titulados “a tiempo”, sino que puede incluir estudiantes de diferentes cohortes titulados un mismo año.

56 La licenciatura en ciencias exactas conducente al título de profesor de enseñanza media con mención en física y matemática, impartida a través de la escuela

tudiantes en el curso de sus estudios. Un indicador esencial de esta dimensión es la tasa de retención de los estudiantes. El gráfico 8 ilustra la retención de estudiantes al primer año (i.e. estudiantes nuevos que vuelven a matricularse al año siguiente), por cohorte de ingreso y conforme a su evolución entre 2007 y 2011.

Se aprecia en el gráfico 8 que mientras el conjunto de programas de pregrado de la Universidad no relacionados con pedagogía mantiene una tendencia más bien estable, en torno al 85% de retención al primer año, los programas de educación muestran comportamientos más fluctuantes. Por una parte, el programa post-licenciatura (de tres semestres) posee tasas de retención altísimas, que oscilan entre 89% y 98% en el periodo, demostrando una mayor estabilidad que sus símiles. A su vez, el programa de Educación Parvularia y Básica Inicial, aunque tiene variaciones interanuales mayores, muestra una tendencia de mediano plazo relativamente similar al conjunto de la Universidad de Chile, con valores de retención al primer año entre 80% y 92%. Finalmente, la licenciatura en ciencias exactas conducente al título de profesor de enseñanza media ha tenido tasas de retención al primer año significativamente inferiores al resto (en torno al 70%) y sin una clara señal de mejoramiento en el periodo.

Gráfico 8. Evolución de la retención al primer año según cohorte de ingreso. Programas de pregrado en Educación y otros programas de la UCH.



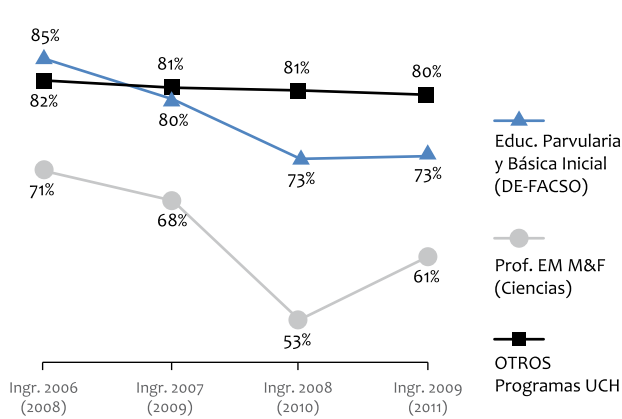
Fuente: Base de Datos Departamento de Pregrado UCH.

Nota: Por retención al primer año se entiende aquí todos aquellos estudiantes que se vuelven a matricular al año siguiente de su ingreso al respectivo programa. Cada punto representa una cohorte de ingreso diferente.

Lectura: “de los estudiantes ingresados en 2006 al programa Educación Parvularia y Básica Inicial, un 92% vuelve a matricularse en 2007 en el mismo programa”.

Lamentablemente, las tasas de retención de los programas de formación docente parecen deteriorarse más aceleradamente conforme avanzan los estudiantes en su carrera, comparados con el resto de los programas de la Universidad. Así, como se ve en el gráfico 9, la retención al tercer año consecutivo posterior al ingreso, mantiene también una tendencia a la estabilidad a nivel general de los programas de la Universidad, en torno al 80% (es decir, alrededor de 5 puntos porcentuales menos que la retención al primer año). Sin embargo, en el caso de los programas de formación inicial docente de parvularia y ciencias exactas —para los cuales este indicador es pertinente⁵⁷—, hay una tendencia al descenso de la retención durante la década, la cual no sólo se sitúa significativamente por debajo de la retención general de la Universidad, sino que marca una distancia mayor con respecto a la correspondiente retención al primer año. Así, la retención al tercer año para la carrera de Educación Parvularia y Básica Inicial fue de un 85% para la cohorte ingresada en 2006, cayendo a un 73% para los ingresados en 2009; y para el caso del programa conducente al título de profesor de enseñanza media en física y matemática, la retención al tercer año cayó de 71% y 61%, en el mismo período.

Gráfico 9. Evolución de la retención al tercer año según cohorte de ingreso. Programas de pregrado en Educación y otros programas de la UCH.



Fuente: Base de Datos Departamento de Pregrado UCH.

Nota: Por retención al tercer año se entiende todos aquellos estudiantes que se han matriculado por tres años consecutivos a partir de su ingreso al respectivo programa. Cada punto representa una cohorte de ingreso diferente.

de pregrado de la Facultad de Ciencias, deriva de manera natural sus egresados al programa impartido por el DEP. En 2008, 2009 y 2010 se registran respectivamente 9, 19 y 29 egresados de la Facultad de Ciencias que pasaron del DEP a la etapa superior de su programa, centrada en la formación pedagógica.

57 El programa post-licenciatura, impartido a través del DEP de la FFH, posee una duración de tres semestres por lo que la retención al tercer año no es un indicador adecuado.

58 También se aplicó en 2008, pero con carácter experimental, por lo que sus resultados no son comparables.



Por último, y aunque en estricto rigor no constituye un sistema de evaluación de la formación académica ni profesional recibida por los estudiantes de pedagogía, es muy informativo considerar los resultados obtenidos por los estudiantes de la Universidad de Chile en la prueba INICIA del MINEDUC. Esta prueba ha medido en 2009 y en 2010⁵⁸ los conocimientos pedagógicos, los conocimientos disciplinarios, las habilidades de redacción y las habilidades en el uso de TIC de los egresados de pedagogía de las diferentes universidades chilenas. A continuación se presenta los resultados nacionales y los obtenidos por los estudiantes de la Universidad de Chile en estas pruebas. Nótese, sin embargo, que sólo las egresadas del programa de educación parvularia y básica inicial de la Universidad han debido rendir esta prueba. Además, dado que rendir la prueba Inicia no es obligatorio para los estudiantes, las tasas de participación han sido variables y decrecientes entre ambas aplicaciones. Así, a nivel nacional, en 2009, el 71% (3.223 egresados) de quienes teóricamente debían rendirla rindió efectivamente la prueba, mientras en 2010 la participación cayó a un 44% (2.111 egresados); en la Universidad de Chile la participación pasó de un 100% (21 egresadas) a un 41% (12 egresadas), respectivamente. Todos

estos antecedentes limitan de manera importante la validez de la información provista por esta prueba, especialmente en la aplicación 2010.

En términos generales, tanto en 2009 como en 2010, los estudiantes de la Universidad de Chile obtuvieron resultados superiores al promedio nacional en todas las dimensiones evaluadas. El detalle de los resultados se muestra en la tabla 3⁵⁹. Así por ejemplo, en 2010, en la dimensión de conocimiento pedagógico, las/los egresadas/os de la Universidad de Chile demostraron dominar el 57% de los contenidos evaluados, mientras sus pares a nivel nacional respondieron sólo el 46%; nótese sin embargo, que la institución con el mejor promedio en esta dimensión alcanzó el 63% en esta medición⁶⁰. En términos más específicos, son comparativamente altos los resultados alcanzados por los estudiantes de la Universidad en los conocimientos sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero especialmente bajos los logros en el aspecto de responsabilidad profesional.

En cuanto a la dimensión de conocimiento disciplinario, la ventaja a favor de las egresadas de la Universidad respecto del promedio nacional es aun superior (65% versus 51% en

Tabla 3. Resultados de la Universidad de Chile y nacionales en la prueba INICIA.

	2009		2010		(rango)
	UCH	NACIONAL	UCH	NACIONAL	
Egresados que rinden las pruebas (n / %)	21 (100%)	3.223 (71%)	12 (41%)	2.111 (44%)	
Conocimiento pedagógico	-	-	57%	46%	(37% a 63%)
Aprendizaje y factores incidentes en éste	-	-	64%	59%	(47% a 79%)
Proceso enseñanza-aprendizaje	-	-	62%	45%	(36% a 63%)
Responsabilidad profesional	-	-	38%	39%	(14% a 56%)
Conocimiento disciplinario general	65%	53%	65%	51%	(36% a 71%)
Matemática	69%	55%	66%	53%	(37% a 82%)
Estudio y Comprensión del Medio	58%	52%	64%	49%	(37% a 64%)
Lenguaje y Comunicación	65%	53%	64%	51%	(36% a 71%)
Habilidades TIC en ambiente pedagógico	-	-	78%	64%	(51% a 78%)
Habilidades de comunicación escrita (*)	327	305	317	313	(290 - 340)

Fuente: Informes INICIA, MINEDUC.

Nota (*): La escala es 100 (deficiente), 200 (desempeño con algunas limitaciones), 300 (aceptable), 400 (bueno) y 500 (notable).

59 La información oficial detallada para 2009 contiene menos elementos de análisis que para 2010. No incluye, por ejemplo, los rangos de resultados.

60 Es importante ser rigurosos en la interpretación de estos porcentajes: aunque se los ha tendido a interpretar como un indicador de una cierta “mediocridad” general de los egresados de programas de formación docente en Chile, en rigor no se ha documentado técnicamente el nivel de dificultad de la prueba INICIA, de forma que no es posible afirmar si estos porcentajes de respuestas correctas son “bajos” o “altos”. Tampoco es claro que midan “todo lo que un docente recién egresado debería saber” y puedan por tanto ser interpretados como una proporción del conocimiento total esperado. Así, el análisis sólo puede reducirse a las comparaciones entre los desempeños mostrados por diferentes subgrupos de evaluados.

2010, respectivamente), siendo comparativamente los resultados sobre los conocimientos en el sector de Estudio y Comprensión del Medio los mejores de la Universidad de Chile, alcanzando el máximo a nivel nacional. Lo mismo ocurre en el área de habilidades de uso de TIC, donde las egresadas de la Universidad también obtuvieron los mejores resultados de entre los programas evaluados (78%, comparados con 64% promedio nacional). Finalmente, el ámbito en el cual las estudiantes de la Universidad de Chile estuvieron más cerca del promedio de los egresados del país fue en la evaluación de las habilidades de comunicación escrita, en donde —en ambas mediciones— el nivel nacional y el de la Universidad se sitúan apenas en la categoría de “aceptable”.

Mayor detalle sobre los resultados de la Universidad y nacionales, en aspectos más específicos evaluados por INICIA, tanto de las habilidades de comunicación escrita como de las habilidades de uso de TIC en ambientes pedagógicos, se incluye en la tabla 4. De su análisis queda claro, por ejemplo, que la estructura de resultados (aspectos más y menos fuertes) en comunicación escrita de las/los estudiantes de la Universidad de Chile es similar a la del resto del país, siendo los aspectos más débiles la ortografía, el vocabulario, la contra-argumentación y la calidad global de los textos producidos. Se trata probablemente de aspectos deficitarios de la formación escolar que la universidad no logra remediar.

Diagnóstico sobre la potencialidad de desarrollo de la formación inicial docente en la Universidad de Chile⁶¹

Como parte del trabajo de la Comisión, se llevaron a cabo diferentes actividades de análisis de la situación actual de la educación y la formación inicial docente en la Universidad de Chile, y de sus perspectivas de desarrollo. El equipo responsable organizó los resultados de estos análisis y produjo el siguiente listado de “fortalezas y oportunidades” y de “debilidades y amenazas” desde la óptica de potenciar el desarrollo de la formación inicial docente en la Universidad, tal como el proyecto se propone.

Es importante notar que, para efectos del análisis de “oportunidades” y “amenazas” aquí referidas, se consideró el contexto interno de la propia Universidad de Chile. En efecto, respecto del trabajo especializado en educación (y sobre todo en formación docente), los procesos de cambio, recursos y demás factores institucionales de la Universidad constituyen su “entorno” inmediato que puede contribuir a potenciar o inhibir su desarrollo. Aquellas oportunidades y amenazas que se desprenden de políticas públicas y demás elementos contextuales externos a la Universidad, son abordadas en otras secciones de este informe.

Adicionalmente, se incluye un cuadro de “fortalezas y debilidades” para cada programa de formación inicial docente existente actualmente en la Universidad de Chile. Esta tabla sintetiza básicamente los elementos de autoevaluación del diagnóstico realizado por las respectivas unidades académicas en el marco de sus procesos de acreditación.

Tabla 4. Detalle de los resultados de la Universidad de Chile y nacionales en la prueba INICIA.

Habilidades de Comunicación Escrita. Puntaje por ámbitos (escala 100 a 500)											
Año		Ortografía	Vocabulario	Estructura Global	Cohesión Texto	Uso Párrafos	Calidad argumentativa	Tesis	Contra-argumentación	Calidad Global	TOTAL
2009	UCH	179	217	455	355	324	448	471	226	271	327
	Nacional	168	202	453	335	345	417	446	160	221	305
2010	UCH	186	179	453	325	361	442	432	223	253	313
	Nacional	169	193	440	321	364	454	435	204	234	317
Habilidades TIC en ambiente pedagógico (2010) (% de logro por ámbitos)											
		Computador y manejo archivos	Word	Excel	PPT	Herramientas de Info y Com.	TOTAL				
	UCH	76%	85%	80%	64%	87%	78%				
	Nacional	66%	74%	63%	42%	74%	64%				

Fuente: Informes INICIA, MINEDUC.

61 Los contenidos de esta sección provienen fundamentalmente del proyecto MECE UCH 1001 y de las presentaciones de la Subcomisión de Diagnóstico Interno (enero 2011) coordinada por Pilar Barba y en donde participaron Margarita Carú, Lino Cubillos, Jesús Redondo y Camilo Quezada.



Fortalezas y oportunidades institucionales

- El que el Proyecto de Desarrollo Institucional (PDI) de la UCH se proponga instalar a la educación como una de las áreas disciplinarias relevantes de la institución. En efecto, en su “Propuesta de acciones” (punto 7.6) el PDI indica lo siguiente: “Desarrollar el área de investigación, creación, docencia e interacción en Ciencias de la Educación”.
- La convocatoria efectuada por el Rector Víctor Pérez a la comunidad universitaria a definir el Proyecto Institucional de Educación de la institución a partir de 2010.
- La adjudicación del Proyecto de análisis estratégico ME-CESUP2 UCH-1001 en 2011 (del cual esta publicación es un producto y cuyas actividades aquí se detallan).
- La experiencia acumulada en formación docente desde 1994 a partir de la creación del Programa de Investigación en Estudios Pedagógicos (PIEEP), posteriormente Centro de Estudios Pedagógicos CEP (1999) y actual Departamento Estudios Pedagógicos DEP (2007).
- La existencia, desde 2008, del Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE); uno de los dos centros en su género existentes en el país, cuyo financiamiento vía CONICYT ha sido renovado recientemente, luego de un proceso de evaluación internacional.
- La existencia de la Iniciativa Bicentenario Campus JGM, la cual ha definido a la educación como un área de desarrollo transversal, aportando al mejoramiento de la infraestructura que contribuya a la expansión de los programas y a iniciativas de desarrollo académico en educación para las unidades de dicho Campus.
- La solidez y actualización en el cultivo de las disciplinas que posee la Universidad de Chile.
- El liderazgo que actualmente tiene la Universidad de Chile en la generación de estándares nacionales para la formación inicial de profesores a nivel de la educación parvularia y de educación básica (en matemática y lenguaje).
- Los programas de Magíster en educación (acreditados y otros en vías de serlo), así como diplomados y postítulos en el área, que se desarrollan en la Universidad de Chile, especialmente en la Facultad de Ciencias Sociales.
- La existencia de una importante experiencia acumulada en formación continua, reflejada tanto en el trabajo desarrollado desde 1999 por el Programa de Educación Continua para el magisterio (PEC), como en diferentes Facultades y en el programa “La U X Chile”.
- La pertenencia a la Universidad de Chile de dos establecimientos escolares: el Liceo Manuel de Salas (LMS) y el Instituto de Estudios Secundarios (ISUCH) de la Facultad de Arte.
- La participación de académicos de la Universidad en programas educativos experimentales de alto impacto y pres-

tigio, como el de Educación en Ciencias Basada en Investigación (ECBI).

- La Reforma Curricular en curso en la Universidad de Chile (formación basada en competencias)
- La decisión de la Universidad de Chile de renovar sus académicos y de incrementar el número de doctores entre éstos.
- La importante vinculación internacional de la Universidad de Chile (creciente en el área de educación, especialmente en investigación)

Debilidades y amenazas institucionales

- Insuficiente desarrollo del área educación en la Universidad de Chile, lo que la debilita y pone en riesgo el cumplimiento de su Misión.
- Bajo reconocimiento de la academia tradicional hacia la labor de formación pedagógica.
- Dispersión institucional, e inadecuada articulación y coherencia, entre quienes actualmente trabajan en educación. Se aprecian carencias estructurales en la articulación entre las unidades académicas que trabajan en temas de educación al interior de la propia institución.
- Existencia de un cuerpo académico reducido en el área educación y con menor presencia de profesores en las jerarquías académicas superiores, especialmente en lo referido a la formación de profesores.
- Infraestructura y equipamiento insuficientes para el área de educación; baja disponibilidad de recursos para construir o habilitar la infraestructura y el equipamiento necesarios frente a la creciente demanda por formación pedagógica de excelencia.
- Insuficiente desarrollo de la investigación referida a la formación docente y a las demandas concretas del ejercicio profesional, especialmente en el área de la didáctica.
- Riesgo de indefinición respecto a las metas y expectativas sobre cómo, cuándo y de qué manera instalar a la educación como un área disciplinaria relevante en la Universidad de Chile tal como lo señalan la convocatoria del Rector Pérez —“... recuperar para la Universidad de Chile el liderazgo nacional en Educación”— y el referido PDI de la Universidad.

PROGRAMA	FORTALEZAS	DEBILIDADES
Educación Parvularia y Básica Inicial (FACSO, Depto. de Educación)	<ul style="list-style-type: none"> • Estudiantes con buen potencial académico y vocacional, lo cual facilita la progresión en el plan de estudios. • Se observan tasas de aprobación de las/os estudiantes aceptables, bajos niveles de deserción y adecuados niveles de egreso y titulación. • Voluntad de participar en un proceso de rediseño del perfil de egreso y de la carrera en general, lo que incluye a los estudiantes actuales de la carrera y se expresa a través de los procesos de Re-Acreditación (en curso) y de la discusión del Proyecto Institucional de Educación de la Universidad (en curso). 	<ul style="list-style-type: none"> • Acreditación por sólo dos años (la más baja de las carreras UCH acreditadas). • Desajuste del perfil de egreso vigente con el mercado laboral. • Limitada vinculación con el medio (sólo prácticas pedagógicas). • Deficiencias en el seguimiento de la inserción y redes de apoyo laboral. • Falta de definición de la formación pedagógica e insuficiente desarrollo en torno a la didáctica. • Deficiencias en el monitoreo del plan de estudios (revisión comparada, adecuación de los programas, contenidos de asignaturas y seguimiento de su implementación). • El Departamento de Educación de FACSO no se encuentra en condiciones adecuadas para cubrir las necesidades académicas asociadas a la carrera. • Insuficiente disponibilidad de recursos económicos orientados a solventar el cuerpo académico, equipamiento e infraestructura (compromisos iniciales incumplidos desde 2001). • Necesidad de un equipo docente con mayor dedicación y vínculos estables. • Poca relación entre experticia del docente y los cursos que realiza. Algunos profesores se repiten en varios ramos. Metodologías poco activas y poco participativas. • Deficiencias en la vinculación con el medio disciplinario pertinente y en investigación (pedagógica y educacional). • Baja vinculación con otras unidades y baja capacidad de autorregulación y gestión de la carrera. • Instalaciones específicas para formación pedagógica insuficientes (laboratorios pedagógicos, salas de actividades, simulación con niños/as y/o de preparación de material didáctico). Insuficientes recursos computacionales y bibliográficos.
Prof. EM en Asignaturas Científico Humanistas (DEP - FFH)	<ul style="list-style-type: none"> • Perfil de egreso que considera competencias profesionales derivadas de estándares de contenido y de desempeño. • Coherencia entre estructura curricular, plan de estudio, métodos pedagógicos y perfil de egreso y modelo educativo declarado. Matriz curricular que favorece la articulación de los cursos. • Proceso de selección y admisión coherentes con el proyecto. • Buena progresión, altas tasas de retención, altos niveles de aprobación, y adecuados tiempo de egreso y de titulación. • Alta empleabilidad de sus egresados, valoración de la formación entregada por parte de egresados y empleadores. • Adecuado conocimiento del medio disciplinario y profesional. • Contacto con los centros de práctica aceptable. • Políticas y mecanismos claros para la contratación, evaluación, jerarquización, perfeccionamiento y desvinculación del personal. • Existencia de instancias de participación en la definición de aspectos docentes y administrativos. • Infraestructura básica disponible, biblioteca y recursos computacionales adecuados (según nº de estudiantes 2009). • Buena capacidad de autorregulación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Poca incidencia en los debates académicos y de política pública nacional referidos a educación. • Necesidad de más investigación, autónoma y asociada, en temas vinculados a la formación inicial docente y en educación en general. • Carencias en infraestructura y equipamiento respecto al crecimiento potencial de la matrícula. • Necesidad de más doctores en el área de la educación. • El programa no cuenta con suficientes profesores en la categoría Asociado y con ningún profesor Titular. • Desajustes entre el plan de estudios y los lineamientos y orientaciones de la reforma de pregrado en la Universidad. • Necesidad de consolidación del modelo formativo basado en un enfoque investigativo incorporándole mayor flexibilidad curricular y múltiples rutas de estudio. • Deficiencias en la vinculación con egresados y con el mercado laboral docente, lo que aún resulta insuficiente para el desarrollo de la unidad acorde a sus propósitos.



PROGRAMA	FORTALEZAS	DEBILIDADES
Lic. en Cs. Exactas Prof. EM Matemática y Física ⁶² (Esc. de Pregrado Facultad de Ciencias, y Depto. de Estudios Pedagógicos) ⁶³	<ul style="list-style-type: none">• Estudiantes con alto potencial académico y vocacional.• Alto nivel de preferencia por la carrera.• Programa académico que articula adecuadamente la formación bi-disciplinaria (Matemáticas y Física).• Cursos disciplinares de similar calidad y exigencia que los ofrecidos en otras licenciaturas. Cuerpo de profesores de alto nivel académico.• Los estudiantes que egresan de la Licenciatura de Ciencias Exactas tienden a completar en un 100% la etapa profesional a cargo del DEP (FFH).	<ul style="list-style-type: none">• Debilidades en la integración del trabajo formativo en Física y Matemática, y con respecto a la formación pedagógica, principalmente en la perspectiva del desarrollo de competencias docentes.• En general, los estudiantes nuevos traen serias deficiencias en la formación de Matemáticas y Física, lo que afecta su rendimiento en primer año.• Subsisten aspectos administrativos a mejorar respecto a la realización de un programa académico conjunto entre unidades académicas de Facultades diferentes.• Tasas de retención inferiores a las de los otros dos programas UCH.

62 Es importante considerar para esta carrera la existencia de: a) un proceso de rediseño curricular en curso basado en competencias; y b) un proceso para el desarrollo de una nueva carrera bi-disciplinaria (Biología y Química).

63 Las fortalezas en la formación pedagógica son las mismas que se indican para el caso de la Licenciatura en Educación y Título de Profesor de Educación Media en Asignaturas Científico-Humanista (DEP), ya que la etapa profesional considera las mismas actividades y están a cargo del mismo equipo docente.

Anexo III: Breve recuento histórico de la educación y las pedagogías en la Universidad de Chile⁶⁴

Esta sección tiene por objetivo dotar de una cierta perspectiva histórica a los procesos que vive hoy la Universidad respecto de la definición de su Proyecto Institucional de Educación. Con este propósito, se realiza un recuento y análisis preliminar de los principales hitos, procesos y debates ocurridos en la Universidad de Chile en torno al área disciplinaria de la educación y en especial en cuanto a las carreras de pedagogía desde 1889 hasta la fecha, aunque con un énfasis en las dos últimas décadas.

La información considerada aquí es pública y de orden general, aunque con un grado mayor de detalle entre los años 1993 y 2010, considerando el análisis de documentos internos de la Universidad de Chile, acuerdos oficiales de sus organismos superiores e hitos que llegaron a tener impacto público. Para organizar la presentación, el texto se estructura en dos grandes momentos o etapas en la historia de la Universidad: 1889-1981 y 1982-2010, es decir, antes y después de la separación del Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile durante la dictadura militar.

Sin perjuicio de la necesidad de un estudio historiográfico profundo, el presente recuento pone de manifiesto una visión sobre la relación de la Universidad de Chile con respecto a la formación de profesores y a la educación como área disciplinaria, caracterizada por la tensión entre una permanente aspiración a cumplir con su alto mandato institucional y una dificultosa capacidad institucional, tanto por razones internas como externas, para satisfacer dicha aspiración.

Primer periodo, 1889-1981

De la instalación del Pedagógico en la Universidad de Chile a su separación

El primer gran periodo se sitúa entre los procesos que culminan con la creación del Instituto Pedagógico y su incorporación a la Universidad de Chile en 1889, y su separación de ella en 1981. La creación e instalación del Instituto Pedagógico, materializada el 29 de abril de 1889, fue resistida desde diferentes sectores y estuvo plagada de tensiones entre la Universidad y el Estado (c.f. Mellafe et al., 1992; Núñez, 2002; Cox & Gysling, 2009; Soto, 2002).

Entre las decisiones relevantes de ese proceso se cuenta el que Valentín Letelier, junto a sucesivos Ministros de Educación, gestiona la venida a Chile de un grupo de profesores alemanes para conformar el cuerpo académico inicial del Instituto⁶⁵, nombrándose como primer director de éste al botánico alemán tFederico Johow. Al mismo tiempo, el plan de estudios para dar inicio a sus actividades debió aprobarse un año más tarde a través de una comisión especial nombrada por el Consejo de Instrucción Pública. Ello ante las reiteradas postergaciones a dicha decisión realizadas por el Consejo de la Facultad de Filosofía (Cox & Gysling, 2009; Soto, 2002).

En las décadas posteriores a su instalación al alero de la Facultad de Filosofía y Humanidades, este Instituto experimentó diversos cambios institucionales, desde una breve separación temporal de la Universidad de Chile (1927-1928) hasta cambios de denominación (1929) y de organización (1934) de la propia Facultad que debió acogerlo (Soto, 2002), llegando, en 1972, a transformarse en la Facultad de Educación de la Universidad de Chile al calor de la Reforma Universitaria 1968-1973 (cf. Cox & Gysling, 2009; Bravo, 2010).⁶⁶

El historiador Iván Núñez (2002) indica que los rasgos fundamentales de lo que él llama “*modelo Instituto Pedagógico*” durante el Siglo XX, fueron:

- “*La combinación entre formación superior en la o las disciplinas a enseñar en los centros de educación secundaria, y formación pedagógica;*
- *La inserción de dicha combinación en una Universidad nacional;*

64 Síntesis preparada por Rodrigo Roco (Prorectoría).

65 Para un análisis detallado del contexto e implicancias de dicho proceso ver: Alarcón, C. (2010). El discurso pedagógico fundacional de docentes secundarios. Sobre la transferencia educativa alemana en Chile (1889-1910); Ed. Libros Libres. FLACSO. 136 pp.

66 La creación de una Facultad para esta área disciplinaria ya había sido señalada como una necesidad por Irma Salas y Egidio Orellana en 1957, a través del documento “Anteproyecto de Reestructuración de los Estudios Superiores” que les fuera encargado por el Rector Juan Gómez Millas (cf. Salas, 2008).



- El refuerzo de la formación pedagógica con diversas modalidades de “práctica” (es decir, de ensayos para iniciar gradualmente a los estudiantes en el desempeño docente).
- Desarrollar en forma creciente estudios disciplinarios hechos, por lo general, bajo la docencia de catedráticos que eran a la vez productores de conocimiento en sus respectivas especialidades (en algunos casos, los mejores del país, especialmente en las disciplinas humanistas o sociales);
- Establecerse en régimen de externado (a diferencia de las escuelas normales);
- Promover el temprano ingreso de mujeres llegando a mantener una proporción mayoritaria desde comienzos del siglo XX (...);
- Acoger una importante cantidad de alumnos extranjeros y especialmente latinoamericanos que estudiaban en sus aulas, indicio de su excelencia académica relativa en la región”.

Junto al Instituto Pedagógico —el que prácticamente monopolizó la formación inicial de profesores secundarios en Chile hasta los años 40 del siglo XX— debe considerarse la creación del Instituto de Educación Física y Técnica y la de un Instituto para profesores de la enseñanza media técnica⁶⁷. Por su parte, la Universidad Católica de Chile crearía una escuela de educación en 1925, destinada a formar docentes para la educación primaria y media (cf. Soto, 2002; Núñez, 2002). Núñez (2002) indica que el “modelo Instituto Pedagógico” se extendió a las universidades privadas chilenas de la época, en gran medida porque aquellas buscaban obtener la validación oficial de sus títulos de Profesor de Estado. A partir de la década del 50, habiendo conquistado éstas su autonomía curricular, se genera una diversificación de la oferta.

Por otro lado, a iniciativa de Amanda Labarca, se crea la Escuela de Párvulos de la Universidad de Chile. Se pretendía con ella la formación de un “nuevo tipo de educadora”, desconocida hasta ese momento (p.175, Mellafe et al., 1992). Dicha Escuela dependió directamente de la Rectoría entre 1943 y 1946 hasta que pasó a ser parte de la Facultad de Filosofía y Educación, consolidándose finalmente en 1953.⁶⁸

Hacia los años sesenta, cinco de las seis universidades privadas entonces existentes, poseían carreras para formar docentes de educación secundaria. En 1965, un 48% de la matrícula en el área educación estaba en manos de la Universidad de Chile⁶⁹. La expansión territorial de la Universidad de Chile habría ayudado también a la diversificación y ampliación de la oferta de formación docente⁷⁰. La entonces Facultad de Filosofía y Educación diversificó también su área de formación de profesores abriendo otras carreras pedagógicas como educación básica en los años 60 —específicamente en Temuco en 1960 y recién en 1969 en Santiago (Cox & Gysling, 2009)—, y de educación diferencial en los 70 (Núñez, 2002); ofreciendo además formación de postítulo y posgrado para orientadores y para profesores de educación, destinados a nutrir las escuelas normales o la docencia en las áreas profesionales o pedagógicas de las carreras de pregrado en educación.⁷¹

La expansión cuantitativa y la diversificación institucional a lo largo del territorio no dejaron de provocar tensiones en el debate sobre la calidad de la formación ofrecida para el título de Profesor de Estado. Tampoco dejaron de provocarlas respecto a los enfoques sobre el carácter de la profesión docente, su inserción y reconocimiento en la sociedad chilena (cf. Núñez, 2002).⁷²

Por otro lado, la formación docente realizada a través de las Escuelas Normales se hizo cargo, histórica y mayoritariamente, de la formación de profesores primarios en Chile. En 1974 la Dictadura suprimió tales escuelas y las integró a las dos universidades del Estado (Cox & Gysling, 2009). Núñez (2002) indica que dicha decisión, aunque originada en los objetivos propios del Régimen Militar, les ahorró una agonía lenta a las Escuelas Normales, las que finalmente han terminado por desaparecer en casi todas partes del mundo integrándose a las universidades (e.g. Labaree, 2008).

Mención especial merece el desarrollo pionero de la investigación en educación, impulsado especialmente por Irma Salas quien dirigió, a partir de 1946, el Departamento de Educación de la Facultad de Filosofía y Educación. Ella fue impulsora y directora hasta 1963 del Instituto de Investigaciones Pedagógicas, el que luego pasaría a ser el Instituto de Educa-

67 El Instituto Pedagógico Técnico fue fundado en 1947, bajo la dependencia del Ministerio de Educación. Se incorporó en 1952 a la naciente Universidad Técnica del Estado, la cual llegó a tener más tarde su propia Facultad de Educación (Núñez, 2002). Por su parte, el Instituto de Educación Física y Técnica se consolida en la Universidad de Chile entre 1924 y 1927, haciéndose cargo de formar profesores de educación física, trabajo manual, economía doméstica, dibujo y caligrafía, y posteriormente, de canto escolar (Cox & Gysling, 2009). Asimismo, en 1948 se creó el Instituto Pedagógico de Valparaíso el cual pasó a depender en 1955 de la Universidad de Chile.

68 “Su plan de estudio consideraba asignaturas como fisiología, psicología y ética, para reafirmar sus condiciones personales, además de ramos como puericultura y psicología del niño. (...) Las exigencias de su estudio fueron aumentando paulatinamente” (p.175; Mellafe et al., 1992), hasta que en 1953 la escuela adquirió su pleno estatus universitario con la posesión del grado de bachiller. Dicha escuela creó además el Centro de Estudios e Investigaciones Federico Froebel.

69 Sólo la Universidad Técnica Federico Santa María no ha formado profesores hasta el día de hoy.

70 Entre 1965 y 1970 la matrícula en educación se multiplicará por dos en todo Chile, pasando de 11.240 a 23.457 estudiantes. La matrícula de las carreras de educación media en la Universidad de Chile pasará de 4.920 estudiantes en 1965 a 11.770 en 1971 (Núñez, 2002).

71 Núñez (2002) indica también que la misma Facultad fue respondiendo a otros requerimientos del desarrollo del país a través de nuevas carreras del área ciencias sociales, como psicología, sociología, bibliotecología, etc.

72 La evolución entre 1842 y 1987 de tales debates es abordada en detalle, a partir de los planes de estudio, por Cox & Gysling (2009). Visiones generales sobre el punto y que tocan periodos recientes se encuentran también en Núñez (2002) y en Reyes & Cornejo (2008).

ción (Salas, 2008) que existió entre 1957 y 1968. El rol de Irma Salas fue determinante en la creación de las sedes regionales de la Universidad de Chile y en reformas educacionales que implicaban asumir la educación como un proceso integral (e.g. instauración de consejos de curso, profesor jefe, centros de alumnos, etc.) (cf. Salas, 2008).

En 1932 se crearía el Instituto Secundario —actual Instituto Secundario de la Universidad de Chile, ISUCH—, cuyo plan de estudios data de 1935⁷³, buscando en sus inicios dar formación escolar a los estudiantes del Conservatorio. Su dependencia administrativa quedó alojada en la naciente Facultad de Bellas Artes (1929), mientras que la tuición docente se asignó a la Facultad de Filosofía y Educación (Mellafe et al., 1992).

De la misma manera, es necesario notar que el Liceo Experimental Manuel de Salas (LMS) fue traspasado a la Universidad de Chile en 1942 para cumplir adecuadamente el propósito de ser un laboratorio pedagógico, objetivo con el cual había sido creado en 1932 al alero del MINEDUC (Mellafe et al., 1992). El Liceo Manuel de Salas fue separado de la Universidad de Chile en 1981 junto al antiguo Instituto Pedagógico.⁷⁴

Segundo periodo, 1982-2010

En busca de un proyecto de educación para la Universidad de Chile

El segundo gran periodo se caracteriza por un conjunto de hitos, iniciativas y discursos, los que no siempre representan una continuidad articulada ni lineal, pero que deben ser considerados en su propia evolución y limitaciones. Con posterioridad a la separación traumática del antiguo Instituto Pedagógico, es a través de estos hitos que la comunidad universitaria de la Universidad de Chile ha ido abordando los temas referidos a la formación de profesores, a la educación y al sistema escolar. Esta etapa puede a su vez subdividirse en tres momentos: entre 1982 y 1992, entre 1993 y 2000, y entre 2001 y 2010. La exposición seguirá estos momentos y asumirá en esta parte un cierto carácter de “cronología” que tiene por propósito, precisamente, reconstruir este período, mostrando cómo el asunto de la educación y las pedagogías fue adquiriendo cada vez más presencia en la Universidad de Chile, especialmente desde que se renuncia definitivamente a la idea de “recuperar” el ex Instituto Pedagógico y se asume como prioritario desarrollar la iniciativa desde el interior de la propia Universidad.

Periodo 1982-1992: Un largo silencio en torno a la educación

Existen pocos registros documentales de la última década bajo dictadura. Se sabe que desde 1982 la Universidad de Chile, a través del Departamento de Educación —alojado administrativamente en la Facultad de Filosofía y Humanidades (en adelante, FFH), pues la Facultad de Ciencias Sociales, FACSOC, se recrea recién en 1989⁷⁵— venía ofreciendo el Magíster en Educación, programa que a 1994 había matriculado ya 170 estudiantes en total de los cuales 65 se habían graduado⁷⁶. En otro plano, el ISUCH, bajo la dependencia de la Facultad de Artes, pasaría en 1983 a ser un colegio particular subvencionado, ampliando su matrícula a todo tipo de estudiantes.⁷⁷

Se puede agregar que en este periodo, buena parte de la comunidad universitaria estará fuertemente tensionada por la oposición al régimen militar y abocada a resistir y avanzar por sobre la intervención universitaria, reconquistando y reconstruyendo espacios históricos (elección de organizaciones estudiantiles, elección de decanos, etc.).

Si desde el punto de vista académico-institucional sabemos poco post-separación del Instituto Pedagógico, en el plano de los discursos referidos al área educación parecieran dominar dos líneas. Una, la referida a la educación superior y las re-

73 Decreto Ley N° 2.488 del 27-04-1935, que fija el Reglamento y Plan de Estudios del Instituto Secundario.

74 Dicha separación se concretó a través del DFL N° 7 del 17-02-1981, el cual crea la Academia Superior de Ciencias Pedagógicas de Santiago con rango de Instituto Profesional. Posteriormente, la Ley N° 18433 de 1985 crearía la actual Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, UMCE, estableciendo los estatutos de esa universidad, vigentes hasta el día de hoy.

75 Creada en 1972 al calor de la Reforma Universitaria 1967-1973 (cf. Agüero, F. 1987. La reforma en la Universidad de Chile. Santiago, Ediciones Sur. 121 pp.).

76 Actas del Consejo Universitario (CU) del 26 de Julio de 1994.

77 A través de la Resolución Exenta n° 002293 del 03-06-1983



formas llevadas a cabo por el régimen, en donde se aprecia una importante discusión (Asociación Andrés Bello⁷⁸, Corporación de Promoción Universitaria, FECH, etc.). Otra, referida al estado general de crítica a la dictadura y sus políticas, depositando en la vuelta a la democracia las expectativas de modificaciones a las mismas.

Es importante notar que una de las medidas impuestas por los decretos de 1981, que habían dejado fuera de las carreras universitarias a las pedagogías, fue revertida posteriormente. Primero en 1986-1987, y definitivamente en la LOCE del 10 de marzo de 1990. En ella se clasifica el grado de Licenciado en Educación —requisito para obtener el título profesional de docente— como privativo de las universidades. Así, las cuatro pedagogías —enseñanza media, básica, parvularia y diferencial— pasaron a formar parte de las 18 carreras hoy clasificadas como universitarias (Art. 52 de la LOCE, luego Art. 63 de la LGE), “(...) Aunque se aceptó a título transitorio que los Institutos Profesionales que formaban docentes continuaran haciéndolo” (Núñez, 2002).

Un hito al final de este periodo será el Plebiscito organizado por la FECH en 1992. Desde 1984 dicha organización estudiantil existía de facto sin reconocer la división de la Universidad de Chile en la Región Metropolitana, agrupando así a los estudiantes de la Universidad de Chile, del Instituto Profesional de Santiago, IPS (hoy Universidad Tecnológica Metropolitana, UTEM), y de la UMCE (ex Pedagógico). En el citado plebiscito los estudiantes respondieron la siguiente pregunta:

“Frente a la realidad institucional, estás de acuerdo con:

A) *Reintegro del Pedagógico y de las carreras históricas del IPS (Trabajo Social, Bibliotecología, Diseño y Cartografía) a la Universidad de Chile.*

B) *Mantención y desarrollo de las tres instituciones por separado”.*

En la Universidad de Chile participaron 7.207 estudiantes en la votación, es decir, un 52% del universo en ese momento. El 55% de los votos válidos aprobó la opción A⁷⁹. Este plebiscito quedó como un gesto concreto, pero no se continuó en políticas que tuvieran desarrollo o consecuencias. Conspiró

contra ello el que en 1993 la FECH cesó sus funciones por dos años, para luego asumirse definitivamente, a partir de su Congreso de 1996, como una organización estudiantil referida sólo a la Universidad de Chile. La misma definición harían también los estudiantes de la UTEM (ex IPS) y de la UMCE en ese mismo periodo.⁸⁰

Periodo 1993-2000: la Universidad de Chile vuelve a formar profesores

1993: El renacer de las pedagogías

El segundo momento del periodo post 1981 tiene un hito fundamental e histórico en la instauración del grado de Licenciado en Educación y del Título de Profesor de Educación Media con Mención en la Universidad de Chile. Si bien su creación data de la sesión del Consejo Universitario del 23 de noviembre, ella no se concreta sino con la respectiva aprobación del reglamento y plan de estudios el 21 de diciembre de 1993, aprobación que fue objeto de una detallada discusión⁸¹. El proceso que lleva a esta decisión se había iniciado en 1990 cuando el Consejo Universitario (CU) dispuso reabrir la carrera de pedagogía⁸², manifestando la voluntad de generar una propuesta a través de una comisión de Decanos (FFH, FACSO, Ciencias y Artes) y de una comisión técnica conjunta con la Vicerrectoría de Asuntos Académicos (VAA).

Así, en noviembre de 1993 la Decana de Filosofía, Lucía Invernizzi, declaraba que este tema, “(...) posee una larga historia que es fruto del anhelo de la Universidad de tener incidencia en la educación nacional en lo que concierne a la formación de profesores de enseñanza media”.⁸³

En dicha sesión del Consejo Universitario se parte por señalar que se buscaba una propuesta diferente a lo tradicional —a la época, el modelo post licenciatura era inédito en Chile—. Se indica también que existió una fase previa de conversaciones con la UMCE, la que no fructificó. Se expone el valor histórico de la propuesta y la necesidad de acometer la empresa con mayor coordinación entre facultades, evidenciándose al respecto tensiones entre la FACSO y la FFH⁸⁴. También aparecen tópicos respecto a la presencia de la Universidad de Chile en el campo de la educación en general; el desarrollo de la investigación; el lugar donde se concentrará el cultivo de esta dis-

78 e.g. Revista Realidad Universitaria, números 1 al 3 (1987), editada por el CERC y la Academia de Humanismo Cristiano; o, Agurto, I., De la Maza, G., Canales, M. (Eds). (1985). Juventud chilena: razones y subversiones. ECO. 256 pp.; o Brodsky, R. (1988). Conversaciones con la FECH. Ed. Chile y América, 216 pp.

79 En el mismo plebiscito votó el 78% (2940) de los estudiantes de la UMCE y el 57% (1970) del IPS. Esos estudiantes aprobaron la opción A, respectivamente, por 94% y 79% de sus votos válidos. (Fuente: archivos FECH).

80 e.g. Moraga, F. (2006) Crisis y recomposición del movimiento estudiantil chileno (1990-2001). En Movimientos Estudiantiles en la Historia de América latina, Vol. III, R. Marsiske (Coord.). Plaza y Valdés Ed. pp.179-252

81 Actas del CU del 21-12-1993, Acuerdo n°213 y Acuerdos n°208 a n°212.

82 DU n°002114 de 1990

83 Actas del CU del 23-11-1993.

84 “La Decana (...) manifiesta que desea dejar en claro que el espíritu que ha animado el Proyecto es el de integrar todos aquellos recursos que están disponibles en la Universidad de Chile (...). (...) En esta primera etapa, la administración del Programa se ha centrado en la Facultad de Filosofía y Humanidades por cuanto ha sido siempre la más interesada en llevar a cabo el proyecto. (...) Cuando se buscó inicialmente la colaboración del Departamento de Educación de la Facultad de Ciencias Sociales para realizar un trabajo conjunto, no se encontró en él eco suficiente”. Segunda intervención de la Decana de Filosofía y Humanidades, Lucía Invernizzi (Actas del CU del 23-11-1993).

ciplina⁸⁵; e incluso, la posibilidad de adecuar planes de estudio existentes para la formación de profesores.⁸⁶

En la ocasión, el Consejo Universitario aprueba una partida específica de recursos y se establece un ingreso máximo de 30 estudiantes por semestre para el programa, indicando su carácter experimental en vistas a futuras evaluaciones para dar forma a una propuesta definitiva⁸⁷. Lo anterior redonda en la creación del Programa de Investigación en Estudios Pedagógicos (PIEEP) en la FFH a partir del 29 de enero de 1994, cuya oferta de pregrado se basará en el Decreto Universitario (DU) n°00556 de ese año.

Ese mismo año 1994 el Consejo Universitario vuelve a debatir sobre educación y aprueba modificar el Magister en Educación impartido por FACSO desde 1982, para establecer la mención Currículum y Comunidad Educativa⁸⁸. Por último, a fines de 1994, el ISUCH cambiaría de estatus pasando a ser un establecimiento particular pagado y cuyo sostenedor es la Facultad de Artes, para denominarse, desde 1998, Instituto Artístico de Estudios Secundarios de la Universidad de Chile.⁸⁹

1997-1999: Superando la fase experimental

En 1997 el citado PEEP se adjudica un monto de \$ 840 MM para el proyecto “Formación de Profesores en la Universidad de Chile” ante el concurso Fondos de Fortalecimiento para la Formación Inicial de Docentes del MINEDUC. Los compromisos a cumplir en el periodo 1998 y 2001 serían:

- Construcción de un pabellón de aulas
- Generación de un centro de recursos bibliográficos audiovisuales e informáticos
- Aumento de la matrícula a 100 estudiantes por año e incremento de los estudiantes provenientes de las Facultades de Ciencias, Artes y del Depto. de Lingüística de la FFH
- Desarrollo de un Diploma de perfeccionamiento para profesores del sector municipal
- Desarrollo de un seminario semestral con egresados y titulados
- Fortalecimiento de la investigación pedagógica, didáctica e informática

- Fortalecimiento del cuerpo docente a través de posgrados en el extranjero
- Desarrollo del estudio curricular de las Facultades de Filosofía y Humanidades, Ciencias y Artes, en vistas a la profesión docente

Conforme al compromiso establecido al momento de su aprobación, el Consejo Universitario vuelve a discutir, en junio de 1998, sobre el PEEP alojado en la FFH⁹⁰. En la ocasión se presenta un Informe de Evaluación de la Etapa Experimental⁹¹ donde se constata que, entre 1994 y 1997, el programa contó con 4 JCE, aunque desde octubre de 1997 y gracias a aportes directos de Rectoría, se generaron 4 JCE más, por lo que se solicita que el fondo general financie las 8 JCE establecidas en los hechos. La planta del PEEP estaba constituida en ese momento por 5 profesores, 5 ayudantes y 11 didactas de especialidad provenientes de las Facultades de Artes, Ciencias Sociales y Filosofía, más 5 profesores anexos. La tasa de titulación en el periodo fue de 72% (53 de 74) y se habían establecido convenios con las Corporaciones Educativas de La Reina, Ñuñoa, Macul y Santiago para centros de práctica.

En el Consejo Universitario se da cuenta de la adjudicación sucesiva, en 1995 y 1996, por parte del PEEP, de dos proyectos por un total de \$22 MM provenientes del Fondo de Desarrollo Institucional de la División de Educación Superior del MINEDUC, además del adjudicado en 1997 ya mencionado. Entre otros tópicos, el programa destaca la creación de un Diplomado de perfeccionamiento destinado a formar profesores guía. Se proponía, además, ampliar en un semestre la formación ofrecida por el programa, para dar curso al estudio de la informática educativa en el cuarto semestre. Nuevamente, en el debate del Consejo Universitario se mencionan los temas referidos a decisiones de orden general sobre educación en la Universidad de Chile (presupuestarias, organizativas y estructurales), así como también la inserción del programa en la institución.

Finalmente, el 15 de agosto de 1999, la FFH crea el Departamento de Estudios Generales y el Centro de Estudios Pedagógicos que acogen al antiguo PEEP.

En ese mismo período las iniciativas en educación se expanden y diversifican en la Universidad. Así, en octubre de 1998,

85 “(...) es del mayor interés que la Universidad esté presente en el campo de la educación, contribuyendo a ella no sólo por medio de la preparación docente, sino además a través de investigadores y propuestas que aborden sus distintos aspectos. (...) debe decidirse no sólo la creación de las licenciaturas y títulos de profesor en Educación Media, sino también el lugar dónde se concentrará el cultivo de estas disciplinas. (...) Dichas decisiones son de carácter definitivo, no así las relativas a las formas de llegar a esos grados y títulos que si pueden ser experimentales”. Intervención del Decano de Arquitectura, Edwin Haramoto (Actas del CU del 23-11-1993).

86 “... esto (...) reviste especial interés por cuanto puede llevar, incluso, a repensar los planes de estudio (...) en el espíritu de acelerar el proceso tendiente a la obtención del grado de licenciado en educación y del título de profesor”. Intervención del Decano de Ciencias, Carlos Andrade (Actas del CU del 23-11-1993).

87 Actas del CU del 23-11-1993.

88 Actas del CU del 26-07-1994. (DU n°005199)

89 Resolución Exenta N° 003548 del 16-11-1994

90 Actas del CU del 09-06-1998.

91 Informe a cargo de los académicos Loreto Nervi, Víctor Molina, Zulema Serrano, Sergio Nilo y Patricia Soto.



se aprueba modificar el grado de Magíster en Educación para crear la mención Informática Educativa en la FACSÓ ⁹². Una vez más reaparecen las dificultades de coordinación entre facultades referidas al área de educación. Ello al punto que el acuerdo del Consejo Universitario agrega explícitamente encargar a la Vicerrectoría de Asuntos Académicos (VAA) “realizar las gestiones necesarias para lograr una adecuada coordinación con las demás unidades académicas de la Universidad, particularmente con la Facultad de Filosofía y Humanidades, en relación con este programa”. ⁹³

Un año más tarde, en octubre de 1999 el Consejo Universitario discute la propuesta de creación del grado de Doctor en Ciencias de la Educación presentada por la FACSÓ. Ello genera una fuerte discusión en dos planos: a) la calidad de la propuesta presentada y b) la política estratégica con que la Universidad de Chile pretende enfrentar el desarrollo del área educación.

Finalmente, el Consejo Universitario acuerda no aprobar la propuesta y derivarla para su mejoramiento, agregando, además, que ello debiera darse “(...) a la luz de las observaciones formuladas (...) para que, en un plazo razonable, el Consejo Universitario adopte una decisión con respecto al desarrollo futuro del área de Ciencias de la Educación en la Universidad de Chile” ⁹⁴, poniendo una vez más en evidencia la falta de un mayor trabajo académico conjunto y, sobre todo, la ausencia de decisiones estratégicas en torno al área educación.

También en 1999, y buscando responder a los llamados públicos del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, CPEIP, del MINEDUC, la Universidad de Chile crea el Programa de Educación Continua para el Magisterio (PEC) alojado en la Vicerrectoría de Asuntos Académicos y Estudiantiles (VAA). Los primeros programas ofrecidos por esta unidad fueron las Jornadas de Actualización para Profesores de Enseñanza Básica y Media ⁹⁵. En esos mismos años, el INTA, la FCFM y la FM emprenden también acciones coordinadas con el MINEDUC, ofreciendo programas de formación docente continua.

En el caso del PEC, éste estuvo a cargo del entonces Departamento de Asuntos Culturales de la VAA. Posteriormente pasó a depender del Departamento de Postítulo y Posgrado, y en

2007, a través del DU n°11574, se estipuló que: “Créase en la Facultad de Filosofía y Humanidades, el Programa de Educación Continua para el Magisterio, con el fin de llevar a cabo, coordinar y continuar con la iniciativa de la Vicerrectoría de Asuntos Académicos, de cohesionar en una sola instancia todas las acciones referidas al perfeccionamiento y capacitación de los profesores de enseñanza básica y media del país” (Art. 1°).

2000: La crisis de la UMCE

En mayo de 2000 el Consejo Universitario recibe desde el Departamento de Educación de FACSÓ la propuesta de creación de la Licenciatura en Educación y Título Profesional de Educador de Párvulos y Escolares Iniciales en la FACSÓ ⁹⁶. La propuesta de carrera se presenta como un proyecto innovador y único en Chile, con apoyo internacional de la UNESCO, de carácter interdisciplinario, con participación de otras unidades académicas y con estimaciones financieras positivas.

Además de discutir la calidad y atributos de la propuesta, el debate del Consejo Universitario toca nuevamente los puntos referidos a institucionalidad y coordinación entre organismos y esfuerzos en el campo de la educación, y a las relaciones entre facultades —en especial entre la FACSÓ y la FFH—. Al mismo tiempo, la discusión considera de manera abierta la ausencia de políticas institucionales respecto a educación, establecidas en base a decisiones estratégicas y de carácter marco ⁹⁷. Finalmente la carrera es aprobada ⁹⁸, agregándose explícitamente al final del acuerdo que “El Consejo Universitario expresa su voluntad de constituir un programa integrado para la Universidad de Chile en el área educación” ⁹⁹.

Por otra parte, a propuesta del Rector, el 5 de septiembre de 2000 el Consejo Universitario discute el informe de diagnóstico y propuesta de reestructuración del Centro de Estudios Pedagógicos (antiguo PEEIP) que ya venía analizando el Consejo de la FFH. Ello en un contexto marcado por el conflicto que en esos meses sacudía a la UMCE y, según se señala, por el interés que reviste “optimizar la utilización de recursos con que cuenta la Universidad” en el área educación, en función de potenciarla. ¹⁰⁰

En la ocasión, la presentación de la FFH indica que la reestructuración del CEP se deriva, en parte, de los problemas origina-

92 DU n°0014035

93 Actas del CU del 23-10-1998. Acuerdo n°75

94 Actas del CU del 19-10-1999. Acuerdo n°68.

95 Junto a cursos de Biología, Historia y Geografía, Castellano, Matemáticas, Física, Química, Filosofía y Artes Plásticas, se impartían cursos de orientación y apoyo docente, abarcando materias tales como Cine, Computación, Psicología, Creatividad, Impostación de la voz, Innovación y Gestión, Prevención en salud, Sexualidad, Diseño curricular, Teatro. Todos estos cursos poseían y poseen código SENCE.

96 Actas del CU del 23-05-2000. El reglamento de este programa será modificado en 2009 (DU n°003458).

97 Ver, por ejemplo, las intervenciones del Rector Luis Riveros, de los Decanos Luis Merino, Camilo Quezada, Santiago Urcelay, del Pdte. de la FECH, Álvaro Cabrera, del Vicerrector Académico Mario Sapag, entre otras (Actas del CU del 23-05-2000).

98 En la ocasión, sólo el Pdte. de la FECH pidió que quedara en Acta el rechazo estudiantil a tal aprobación. Con anterioridad, el CECSO (Centro de Estudiantes de Ciencias Sociales) había también manifestado su oposición al proyecto, en especial en relación al perfil y plan de desarrollo de la FACSÓ.

99 Actas del CU del 23-05-2000. Acuerdo n°26.

100 Intervención del Sr. Rector al inicio del punto VI°. Actas del CU del 05-09-2000.

dos por la obtención de recursos externos para “un programa experimental, no consolidado y con un cuerpo académico pequeño, constituido sin concurso”¹⁰¹. Se indica que la dimensión docente habría sido prioritaria dejando de lado un mayor desarrollo de la investigación. Se señala la falta de vinculación con el Departamento de Educación de FACSO y la necesidad de una reestructuración profunda del Centro.

En el rediseño propuesto se solicita al Consejo Universitario pasar de 8 JCE a 10 JCE; se indica que habrá una mayor vinculación directiva con el Departamento de Educación de FACSO, “sin perder de vista la necesidad de estudiar la posibilidad de crear un Instituto de Educación que reagrupe a este Centro y al Departamento”¹⁰². Se señala además que todos los cargos serán re-concurados y que la propuesta ha sido presentada a los Decanos del Campus JGM redefiniéndose el Centro como un “programa de Campus”, a través de un Consejo Asesor donde participarían tales Decanos.

En la ocasión, varios Decanos saludan la decisión de emprender un proceso de reestructuración estricto y teniendo como objetivo elevar la calidad del programa. En la discusión reaparecen los tópicos referidos a las decisiones estratégicas e institucionales que la Universidad de Chile debiera tomar en el área de educación. La Decana de la FFH, María Isabel Flisfisch, señala que:

*“El punto de vista de la Facultad es que la recuperación del tema educación —que ha estado parcelado en las distintas instancias de la Universidad de Chile— es (un desafío) de la Universidad de Chile, y por eso, la proyección futura es que sobre la base de la infraestructura disponible, aunque modesta, se podrá constituir, con la integración de todas las Facultades, un Instituto que se dedique no sólo a la formación de pedagogos, sino a la investigación en educación. Creo esencial generar una instancia que permita desarrollar las masas críticas para que la Universidad pueda retomar la reflexión y la investigación en educación e incidir a nivel de país en este ámbito”.*¹⁰³

El 7 de septiembre de 2000, a raíz de la crisis de la UMCE —que ya sumaba 102 días de paralización— la Ministra de Educación, Mariana Aylwin, y la Jefa de la División de Educación Superior, Pilar Armanet, anuncian que la UMCE será traspasada a la Universidad de Chile dado que ésta no es capaz de ser autónoma.¹⁰⁴

Esta decisión generó un fuerte impacto en la Universidad de Chile y su comunidad, matizado entre apoyo entusiasta, expectación o rechazo. Ilustrativas de las diversas posturas son las declaraciones de la FECH, las de varios Consejos de Facultad y

de la entonces Comisión Normativa Transitoria —la que legalmente existía como comisión especial del Consejo Universitario¹⁰⁵—. Entre estas declaraciones, la de la FECH indicaba que:

“La vuelta del Pedagógico a la institución madre de la cual nunca debió ser separado representa una gran oportunidad para aportar al mejoramiento efectivo de la educación chilena. Este es un momento de gran responsabilidad histórica frente al cual ningún ciudadano —menos del mundo académico y universitario— podría razonablemente apostar por una solución distinta. (...) No es posible concebir este proceso como un traspaso mecánico de la formación de docentes tal y como se venía desarrollando en los últimos años. (...) Sólo con innovaciones que comprometan el trabajo integrado de toda la Universidad de Chile se logrará potenciar la vocación, la calidad y la entrega indispensables para asegurar la mejor educación posible a los hijos de todos los chilenos. (...) Por lo mismo, nos parece indispensable que la medida que hoy se anuncia —expresada en un proyecto de ley— se acompañe de fondos y atribuciones concretas para materializarse a través de un proceso creíble y sólido. Para ello se requiere de un compromiso gubernamental que vaya mucho más allá de una solución de última instancia, o de una mera forma de eludir responsabilidades y salvar imágenes. Se necesitan voluntades y señales claras. Entre otras: (...)

- Entrega de los recursos legales y financieros necesarios para llevar a cabo en condiciones académicamente aceptables y adecuadas la vuelta del Pedagógico a la Universidad de Chile.
- Instalación de una instancia que diseñe la transición y el traspaso. Ella debe considerar la participación de la ex UMCE, de la Universidad de Chile y especialmente del Ministerio de Educación y el Gobierno”. (Fragmentos de la Declaración de la FECH del 08-09-2000).

Por su parte, un importante grupo de académicos publica una declaración señalando:

“El mencionado traspaso es un hecho de decisiva importancia, no sólo para el presente y futuro de ambas instituciones (...). Desde el punto de vista de nuestra Universidad, esta medida significa la recuperación y fortalecimiento de un área esencial a su proyecto histórico, y sin la cual éste permanece incompleto: la investigación pedagógica y la formación docente en un marco de pluralismo y excelencia académica. (...) El reintegro del ex Pedagógico a la Universidad de Chile es un acontecimiento crucial para el reforzamiento de la enseñanza pública y de la responsabilidad que el Estado debe asumir al respecto. En este sentido, y aunque tenemos reparos sobre el modo en que ha sido adoptada la medida, la apoyamos,

101 Primera intervención del Vicedecano de la FFH, Bernardo Subercaseaux (Actas del CU del 05-09-2000).

102 Ibíd.

103 Segunda intervención de la Decana de la FFH, María Isabel Flisfisch (Actas del CU del 05-09-2000).

104 e.g. <http://www.emol.com/noticias/nacional/2000/09/07/31974/umce-vuelve-al-alero-de-la-universidad-de-chile.html>

105 Acuerdo del 06 de Octubre de 2000. Dicho acuerdo manifiesta una posición diferente a la del Consejo Universitario del 03 de Octubre, y representa un intento por diseñar una estrategia —que no prosperó— en pos de hacer viable a mediano plazo un proceso de convergencia entre la Universidad de Chile y la UMCE.



porque la entendemos como señal promisorio del nuevo trato que el Estado debe dar a sus instituciones de educación superior y, en particular, a la Universidad de Chile. Pero esta oportunidad corre el severo riesgo de frustrarse si no hay un compromiso del Estado para respaldar materialmente las necesidades y desafíos que esta medida trae consigo. Corresponde a las autoridades de la Universidad de Chile hacer presente al Gobierno estas condiciones. (...)

Proponemos la formación de una Comisión Tripartita, integrada por representantes académicos y técnicos de la mayor calificación y comprensión de los problemas implicados, de la Universidad de Chile, la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación y del Ministerio de Educación. Esta Comisión tendría que encargarse de estudiar y coordinar el traspaso, determinando los criterios, los procedimientos y las etapas que un proceso de esta complejidad hará requeribles". (Fragmentos de la declaración de académicos publicada como inserto en El Mercurio el 01-10-2000).¹⁰⁶

La expectación generada, en uno u otro sentido, se justifica en buena medida porque la separación del antiguo Instituto Pedagógico en 1981, por sus alcances y objetivos y por el contexto y la forma en que se dio, representa un momento cargado de simbolismo y una profunda herida en la historia de la Universidad. Por otro lado, por la constatación persistente durante los años 90 de que la Universidad de Chile no había sido resarcida de los daños que le fueron hechos ni que tampoco se habían generado cambios sustantivos en la agenda de política universitaria iniciada en 1981.

Así, entre septiembre y octubre de 2000, el debate al interior de la Universidad de Chile se centró fuertemente en la pertinencia del anuncio gubernamental, en las condiciones para su eventual éxito, y en la posibilidad de que la Universidad de Chile asumiera desarrollar su propio proyecto en educación. Aun cuando la discusión continuó varias semanas más, el Consejo Universitario del 3 de octubre de 2000 resuelve publicar el siguiente inserto en El Mercurio¹⁰⁷, definiendo así un escenario adverso a los anuncios del Gobierno:

"Acuerdo N° 1:

El Consejo Universitario ha tomado conocimiento de la preocupación del Supremo Gobierno, expresada por la Ministra de Educación en declaración del día 7 de septiembre pasado y reafirmada por la Jefa de la División de Educación Superior en nota del 13 de septiembre, dirigida al señor Rector,

respecto de la profunda crisis que afecta a la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación que redunde en grave perjuicio para la formación de profesores en el país y perjudica al sistema universitario en su conjunto y que es necesario resolver. El Consejo Universitario acuerda que la Universidad de Chile, respondiendo a su carácter de Universidad nacional, pública y estatal y a su larga tradición en el campo de la educación, asuma la responsabilidad y el desafío de elaborar un proyecto académico de formación de profesores para Chile, que responda a la vocación de servicio público de nuestra institución y que constituya una real alternativa de solución a los problemas señalados, teniendo como base los programas de pedagogía que la Universidad de Chile iniciara a partir de 1994 y su experiencia, desde 1982, en posgrados de educación. El Consejo considera que una medida de "traspaso" de la UMCE a la Universidad de Chile no es aceptable puesto que no garantiza una solución efectiva al problema de fondo.

Acuerdo N° 2:

Considerando que la creación de un nuevo proyecto académico de formación de profesores debe responder a lo expresado en las "Orientaciones Estratégicas de la Universidad de Chile 2000-2005", en cuanto a que la misión de la Universidad de Chile es "la generación, cultivo, transmisión e integración de las ciencias, humanidades, artes, técnicas y demás manifestaciones de la cultura", y dado que dicha misión se ejerce con excelencia y sentido de compromiso y se realiza a través de una acción orientada hacia los problemas y necesidades nacionales, el Consejo Universitario acuerda que deben establecerse plazos razonables que permitan un proceso ordenado y sostenible para el desarrollo de programas de formación pedagógica actualizados y modernos, enmarcados por exigentes criterios de excelencia académica. Este proceso debe consultar una activa participación del Ministerio de Educación otorgando los recursos necesarios para la consecución del propósito final que busca el Supremo Gobierno y que son consistentes con el objetivo de la Universidad de Chile, esto es recuperar un rol señero en la formación de profesores para el siglo XXI".

Finalmente, en enero de 2001 el Consejo Universitario resuelve el nuevo reglamento y plan de estudios para el programa de post-licenciatura a cargo del Centro de Estudios Pedagógicos (CEP, DU n°002914)¹⁰⁸. Este plan recoge el proceso de reestructuración en curso ya reseñado. Se indica un interés creciente en las postulaciones al programa y el apoyo que está brindando el MINEDUC al mismo. Una vez más, al calor de este debate,

106 Aparecida en la página A9 de El Mercurio, esta declaración fue suscrita por 123 académicos, entre los cuales un 19% pertenecía a la Fac. de Ciencias, 16% a la FFH, 11% a la FACS, 4% a la Fac. de Artes, 16% a la FCFM, 23% a la Fac. de Medicina, y un 11% a otras seis Facultades e Institutos. Entre los firmantes figuraban: Jorge Allende, Juan Álvarez, Jorge Babul, Francisco Brugnoli, Juan Pablo Cárdenas, Bruce Cassels, Victoria Castro, Eugenio Chahuán, Reynaldo Charrier, Boris Chornik, Carlos Descouvières, Rosa Devés, Gonzalo Díaz, Fernando Durán, Enzo Faletto, Humberto Giannini, Jorge Hidalgo, María Eugenia Horvitz, Sergio Jara, Mónica Llaña, Juan Carlos Letelier, Sofía Letelier, Humberto Maturana, Víctor Molina, Raúl Morales, Ofelia Moroni, Pablo Oyarzún, Kemy Oyarzún, Ines Pepper, Jesús Redondo, Grinor Rojo, Carlos Ruiz S., Jaime Sánchez, Cecilia Sepúlveda, Zulema Serrano, Patricia Soto, Benjamín Suárez, Bernardo Subercaseaux, Irene Trufello, Ennio Vivaldi, Daniel Wolff, Faride Zerán, entre otros.

107 Acuerdos N°54 y 55 (Actas del CU del 03-10-2000). El inserto apareció publicado el 05-10-2000.

108 Actas del CU del 16-01-2001

el tema “grandes decisiones institucionales referidas a educación” aparece. Se discute también la necesidad de atraer más postulantes del área científica a la formación de profesores. En la misma sesión se indica —ante la consulta del Presidente de la FECH— que toda convergencia con la UMCE resulta inviable.¹⁰⁹

Periodo 2001-2010: hacia un Proyecto Institucional de Educación de la Universidad de Chile

2001: El reintegro del Liceo Manuel de Salas a la Universidad de Chile

Un resultado directo de la crisis de la UMCE fue el traspaso del Liceo Manuel de Salas a la Universidad de Chile, impulsado por la propia comunidad de dicho establecimiento, en especial, por sus apoderados. El reintegro del Liceo Manuel de Salas a la Universidad de Chile se concreta a través de la Ley N° 19.820 del 31 de Julio de 2001¹¹⁰. El proceso para dicha reincorporación fue gestionado por una comisión mixta entre la Universidad de Chile y el Liceo Manuel de Salas, y discutido en el CU en agosto de 2002¹¹¹. Se concretó en una ceremonia presidida por el Rector Luis Riveros el 10 de octubre de 2002.

El Reglamento Orgánico del Liceo Manuel de Salas fue establecido por DU n°007235 del 27 de octubre de 2003. En él se señala la dependencia orgánica del liceo respecto a la Universidad de Chile y, a la vez, se indica su independencia económica con respecto a ella (Art. n°4). Asimismo, es el Rector de la Universidad de Chile quien convoca a los docentes del Liceo Manuel de Salas a elegir al Director del liceo y nombra a quien resulte elegido (Art. n°6). Nombra también a 2 de los 10 miembros del Consejo Asesor del Liceo (Art. n°10).

Actualmente, el Liceo Manuel de Salas funciona como un importante centro de práctica de estudiantes de pedagogía para el programa a cargo del DEP de la FFH y para la carrera de Educación Parvularia y Básica Inicial de FACSÓ. No obstante, la materialización de un vínculo entre la Universidad de Chile y el Liceo Manuel de Salas que se derive de un proyecto pedagógico y educacional conjunto parece ser una tarea pendiente, pese a estar expresada en diversos documentos oficiales.¹¹²

2003: Creación de la Carrera de Profesor en la Facultad de Ciencias en colaboración con la Facultad de Filosofía y Humanidades

En julio de 2003 el CU decide la creación del grado Licenciado en Ciencias Exactas conducente al título de Profesor de Ense-

ñanza media con mención en Matemática y Física. La aprobación de esta propuesta estuvo relacionada, entre otras, con la existencia de un concurso MECESUP ante el cual la Universidad de Chile debía presentarla. En la discusión reaparecen, una vez más, los tópicos de política estratégica con que la Universidad de Chile pretende abordar el área educación y la formación docente, así como los de su responsabilidad frente a las necesidades del país considerando el déficit de profesores de enseñanza media en el área científica. La propuesta se aprueba no sin críticas importantes referidas, en especial, a que parece una propuesta aun inmadura¹¹³. Dicho acuerdo permite abrir la nueva carrera al ingreso de estudiantes a partir de 2005 (DU n°0014131) e iniciar un programa colaborativo que se ha revelado exitoso y rico en aprendizajes.

Con posterioridad, explorando la misma modalidad y también en el marco de otro proyecto MECESUP (UCH-0614/2007) se inicia el estudio y diseño de una nueva carrera de pedagogía bidisciplinaria en Biología-Química (aún en curso).

Asimismo —siempre en el campo de la enseñanza de las ciencias—, desde 2003 se pone en marcha el programa Educación en Ciencias Basada en la Indagación (ECBI) conjuntamente con el MINEDUC (cf. Devés y Reyes, 2007; Devés y López, 2007). En su diseño, organización, implementación y dirección participan activamente académicos de la Facultad de Medicina, acercando así la Universidad de Chile a la realidad y comunidades escolares, y experimentado y promoviendo enfoques innovadores respecto a la formación y capacitación de profesores.

2005: Propuesta de Instituto de Educación

El Rector Luis Riveros, junto a la Vicerrectora de Asuntos Académicos, Cecilia Sepúlveda, convocan entre 2004 y 2005 a un grupo de académicos para elaborar una propuesta para el área educación en la Universidad de Chile. Dicha propuesta se plasmará en el documento “Proyecto Desarrollo Instituto de Educación” de julio de 2005 (cf. Sepúlveda et al., 2005).¹¹⁴

Por primera vez en más de veinte años se establece un diagnóstico integrado de las capacidades y actividades en educación de la Universidad de Chile y se proponen acciones concretas de convergencia y desarrollo para potenciar el área. Se proponen, además, bases para un modelo de formación de profesores a partir de la experiencia acumulada y se identifican bases y líneas prioritarias para el desarrollo de la investigación. El documento consideraba también un plan de

109 Es importante considerar que entre los propios académicos de la UMCE la idea de volver a la Universidad de Chile pasó a ser crecientemente minoritaria y resistida.

110 <http://www.diariooficial.cl/actualidad/2001/02080919820.html>

111 Actas del CU del 27-08-2002

112 La situación del ISUCH parece similar, resintiéndose la falta de espacios y definiciones estratégicas para el área educación al interior de la Universidad de Chile.

113 Actas del CU del 15-07-2003

114 El equipo a cargo estuvo integrado por los profesores Cecilia Sepúlveda (Vicerrectora de Asuntos Académicos), Lucy Fleming (VAA-FFH), Lino Cubillos (FFH), Eugenia Díaz y José Navarro (FM), y por Leonor Varas (FCFM). Participaron también el profesor Roberto Morales (FC) y la profesora Julia Romeo (FACSÓ), quien se retiró. Además, fueron convocados como consultores externos Beatrice Ávalos (MINEDUC), Juan Casassus (UNESCO) y María Inés Noguera (MINEDUC), así como Marcela Kohn (Directora Liceo Manuel de Salas), Gloria Peña y Adrián Medina (directores de otros colegios).



implementación y una estimación presupuestaria.

La iniciativa no llegó a ser presentada al Consejo Universitario; sin embargo, ella catalizó la necesidad previamente señalada, en reiteradas oportunidades, de integrar y potenciar los recursos de la Universidad de Chile en el área. En efecto, mostró horizontes y sentó las bases de varias decisiones institucionales posteriores¹¹⁵. En efecto, poco después de la generación de este informe, se gesta en 2006 —a través de un Comité Académico Directivo al alero de la Vicerrectoría de Asuntos Académicos¹¹⁶— la creación del PIE (Programa de Investigación en Educación), el que luego dará origen al actual Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE) entre 2007 y 2008.

2006: Proyecto de Desarrollo Institucional de la Universidad de Chile

En agosto de 2006 el Senado Universitario —recientemente establecido por Ley— aprueba el Proyecto de Desarrollo Institucional de la Universidad de Chile¹¹⁷, indicando como acción prioritaria n°7.6 lo siguiente:

“Desarrollar el área de investigación, creación, docencia e interacción en Ciencias de la Educación.

- a) *Establecer una institucionalidad, no necesariamente un organismo, que favorezca que en la Universidad se realice investigación, creación y docencia de pre y posgrado y de postítulo de nivel internacional en la disciplina, en estrecho vínculo con los grupos que cultivan las disciplinas concernidas (humanidades, ciencias sociales, biología, matemáticas, etc.).*
- b) *Esta iniciativa debe contemplar la formación de profesores de educación básica y media que sean referentes nacionales, para lo cual, en particular, debiera trabajarse con el Liceo Experimental Manuel de Salas.*
- c) *Los estudiantes deberían tomar todas las materias específicas en los departamentos y facultades disciplinarias correspondientes, asistiendo a los cursos dictados para las respectivas licenciaturas. Esta acción cumple con el objetivo de la transversalidad y la utilización adecuada de los recursos humanos y creativos disponibles”. (p.26)*

A inicios de 2006, a partir del Departamento de Psicología, surge en la FACSÓ el Observatorio Chileno de Políticas Educativas (OPECH) postulado como un espacio multidisciplinario de investigación, análisis, difusión y documentación sobre las

políticas educativas en Chile¹¹⁸. Para su desarrollo se obtiene patrocinio de la Fundación Ford, inaugurándose el 18 de abril en la Casa Central de la Universidad de Chile.

El 23 y 24 de octubre de 2006, a iniciativa del Rector Víctor Pérez y a través de la Vicerrectoría de Asuntos Académicos, se lleva a cabo el “Seminario de Educación + Integración” cuyos objetivos específicos fueron: a) facilitar el conocimiento mutuo entre docentes e investigadores en educación ubicados en diferentes unidades académicas; b) identificar mecanismos de articulación de los equipos existentes. Asistieron más de 100 personas entre académicos y estudiantes. Los tópicos referidos a la integración y a una política marco de la Universidad de Chile en educación fueron dominantes.

2007: Creación del Departamento de Estudios Pedagógicos

En 2007 el Departamento de Estudios Generales y el Centro de Estudios Pedagógicos de la FFH dan origen a una sola unidad académica, el actual Departamento de Estudios Pedagógicos (DEP). Como antecedente previo, en abril de 2006, un proceso de autoevaluación impulsado por la propia FFH (Schwember, Femandois & Parodi, 2006) indicaba, entre otros, que:

“El llamado Departamento de Estudios Generales no tiene más realidad que acoger el CEP, que gestiona la Licenciatura en Educación, y su objetivo sería dar un espacio reglamentario a los profesores del CEP que no lo son de otro Departamento. En este caso la dificultad de gobierno no proviene de esta cuestión formal sino del hecho que la Facultad y la Universidad no han acordado una estrategia a la altura del desafío para el desarrollo de las disciplinas de la Pedagogía. Prescindiendo de la existencia de otro Departamento de Educación en la Facultad de Ciencias Sociales y de un programa especial en la Facultad de Ciencias, esta comisión piensa que la Universidad y la Facultad (por sí misma o en acuerdo con otras facultades), deben encontrar una solución estable, eficaz y académicamente sana para el tema”. (p.10)

“En un sentido más general, da la impresión que el tema del CEP y sus proyecciones debiera ser resuelto en la perspectiva de toda la Universidad de Chile frente a la formación de profesores para la Educación Media y Básica”. (p.25)

Por su parte, ese mismo año, el Magíster en Educación Mención Currículum y Comunidad Educativa de FACSÓ se acredita por 5 años (2007-2012), mientras que la Mención Informática Educativa lo había hecho en 2006 (5 años) para volver a hacerlo recientemente en 2011 (3 años).

115 Ver, por ejemplo, nota del 18-07-2005: <http://www.uchile.cl/undinz/actuales/noti4829.shtml>

116 Comité inicialmente integrado por los académicos David Bravo (FEN), Carlos Cáceres (Vicerrector Económico), Rafael Correa (FCFM), Rosa Devés (FM), Lucy Fleming (VAA) y Cecilia Sepúlveda (Vicerrectora de Asuntos Académicos). Posteriormente fueron parte de dicho comité académico otros profesores, como Lucía Invernizzi (FFH), Luis Weissman (FFH), Jorge Soto (FC), Jorge Hidalgo (FFH), Raúl Atria (FACSÓ), entre otros.

117 Aprobado por el Senado Universitario el 17 de agosto de 2006. Basado en la propuesta elaborada por la Comisión Especial Senado Universitario, quien la aprobó unánimemente el 01/04/2005, y que recoge y reemplaza al documento “Orientaciones Estratégicas de la Universidad de Chile 2000-2005”.

118 Específicamente, el OPECH nace del trabajo conjunto entre el Equipo de Psicología y Educación de la Universidad de Chile (EPE) y la ONG Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación (PIIE).

2008: Creación del Centro de Investigación Avanzada en Educación

El 3 de diciembre de 2008 en la Casa Central de la Universidad de Chile se inaugura el Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE). Ello tras la adjudicación de uno de los dos proyectos Programa de Investigación Asociativa financiados por el Estado a través de CONICYT y destinados a centros de excelencia de investigación en educación en 2007. El CIAE se materializa como iniciativa conjunta entre la Universidad de Chile, la Universidad de Concepción y la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Su misión es realizar investigación científica para contribuir a mejorar la calidad y equidad de la educación en Chile, organizando su trabajo en torno a cinco áreas.¹¹⁹

A partir de allí, el CIAE muestra importantes resultados en su rol de catalizar, vincular y desarrollar a un alto nivel la investigación en educación que se realiza en la Universidad de Chile (64% de los proyectos en educación entre 2007 y 2010). En efecto, en 2011, luego de una evaluación internacional de su productividad, CONICYT renovó su aporte al CIAE para un segundo periodo.

A su vez, en agosto de 2008, el Consejo Universitario se pronuncia favorablemente por la creación del Magister en Psicología Educacional en la FACS¹²⁰. El Senado Universitario le da su aprobación definitiva en octubre¹²¹, indicando la consistencia de la propuesta con el PDI y con la Misión Institucional.¹²²

2009: Surgimiento de la Iniciativa Bicentenario Campus Juan Gómez Millas

Entre 2007 y 2009 se consolida también la Iniciativa Bicentenario Campus Juan Gómez Millas, Proyecto de Revitalización de las Humanidades, Artes, Ciencias Sociales y de la Comunicación, hoy materializada en un Convenio de Desempeño entre la Universidad de Chile y el Estado. Entre los variados puntos que se tocan en este proyecto para el desarrollo de las Facultades alojadas en dicho Campus, aquellos que se relacionan con educación (que ciertamente no fue de las áreas priorizadas en esta iniciativa) se establecen en los siguientes objetivos:

- 1.4.7: "El aseguramiento de la calidad del pregrado referido a la acreditación de todas las carreras y licenciaturas del pregrado incluidas las pedagogías". (p. 35)
- 4.4: "La Implementación y fortalecimiento de programas en educación y pedagogía."¹²³

4.4.1 Integración de las actividades pedagógicas que se desarrollan en el Campus¹²⁴

4.4.2 Ampliación del cupo de formación de profesores de enseñanza media (Centro de Estudios Pedagógicos dependiente de la Facultad de Filosofía y Humanidades).

- Identificación de demandas y capacidades para impartir las distintas especialidades de profesores de enseñanza media (inglés, lenguaje y comunicación, historia y geografía, filosofía y psicología, biología, matemáticas, física, química, artes plásticas, artes de la representación y artes musicales).
- Formulación por parte de todas las unidades involucradas de un plan de desarrollo que contemple fortalecimiento académico y ampliación del cupo a partir de los programas actualmente existentes.
- Elaboración de proyectos para conseguir apoyo para llevar a cabo el plan de desarrollo, aprovechando oportunidades disponibles en el área de formación de profesores.
- Estímulo a la investigación en educación en coordinación con los centros, programas y observatorios de educación existentes en las Facultades del Campus y en la Universidad.

4.4.3 Fortalecimiento de los programas de apoyo y convenios con el MINEDUC (Programa Conjunto de Educación Continua y de Perfeccionamiento para el Magisterio, elaboración de pruebas SIMCE, etc.)." (pp. 46-47)

Por otro lado, también en 2009, los tres programas de formación inicial docente de la Universidad de Chile se acreditan ante la CNA obteniendo resultados satisfactorios en los programas a cargo del DEP y la Facultad de Ciencias (5 años), y resultados insuficientes en el caso de la carrera de Educación Parvularia y Básica Inicial (2 años).

2010: Hacia un Proyecto Institucional de Educación de la Universidad de Chile

El 23 de junio de 2010, el Rector Víctor Pérez señala en su discurso de asunción al cargo que:

"Sustentaremos los esfuerzos del país por mejorar la calidad y equidad de la educación. Pondremos todos nuestros recursos humanos e intelectuales para impulsar un gran proyecto institucional educativo que considere la investigación y creación en educación, la formación inicial de profesores en los niveles preescolar, básico y medio, así como los programas

119 Políticas educacionales; profesión docente y calidad de la enseñanza; enseñanza y aprendizaje; neurociencia y cognición; aprendizaje, cognición, tecnologías de la información y cerebro.

120 Actas del CU del 28-08-2008

121 Actas del Senado Universitario, sesión del 23-10-2008

122 También en agosto de 2008, una subcomisión creada por iniciativa de los Vicerrectores Jorge Allende, Francisco Brugnoli e Iñigo Díaz, entrega una minuta con recomendaciones para el desarrollo de la formación docente en la Universidad. En dicho documento participaron los profesores Lino Cubillos (DEP-FFH), Fabiola Maldonado (DE-FACSO) y Leonor Varas (FCFM-CIAE).

123 Este objetivo, visto como área transversal de desarrollo del Campus, tiene asignado un monto de \$244 MM.



de posgrado y de educación continua, todo según los más exigentes estándares internacionales. Nuestra meta debe ser recuperar para la Universidad de Chile el liderazgo nacional en Educación. Tenemos que llegar al aula de todos los colegios del país, sobre todo a los de la educación pública y de los sectores más vulnerables, con nuestros conocimientos y valores. Es en el aula de esos colegios donde se define el tipo de país futuro que tendremos. El objetivo esencial de esta iniciativa es la preservación de la educación pública de calidad. Para abordar este desafío, recurriremos a los académicos y académicas de las distintas unidades que en la actualidad se encuentran involucrados activamente en programas de formación inicial de profesores, investigación en educación y educación continua".

Si se realiza un balance de este último periodo (2001-2010) es necesario considerar otros aspectos. Por ejemplo, que de 2000 a 2010 la cantidad de proyectos FONDECYT por año referidos a educación ha ido aumentando aun cuando se está por debajo de otras instituciones. Lo mismo ocurre con el número total de proyectos de investigación y desarrollo, los que entre 2006 y 2010 casi triplican los generados en el periodo 2000-2005. En esos proyectos han participado 92 académicos distribuidos en 7 facultades y 3 unidades, con un rol destacado de parte del CIAE.

Al mismo tiempo, otro elemento que caracteriza la década 2001-2010 es que, al alero de los procesos de reforma al pregrado, la Universidad de Chile ha ido asignando creciente importancia a la calidad de la docencia universitaria y a la producción de evidencia para su mejora. Prueba de ello son, por ejemplo, la creación del DECSA (Departamento de Educación en Ciencias de la Salud) de la FM en 2003; el magíster que dicha unidad imparte¹²⁵; o el proyecto MECE UCH-0808 Red para la Excelencia Docente (en curso), a cargo del Departamento de Pregrado de la Vicerrectoría Académica.

Por último, un punto central en este periodo dice relación con que los discursos surgidos desde la Universidad de Chile hacia la sociedad y referidos al tema educación y al sistema escolar, manifiestan un evidente incremento durante los últimos 15 años, tanto en cantidad como en profundidad. Baste para ello revisar las intervenciones públicas de los Rectores Luis Riveros (1998-2006) y Víctor Pérez (2006 a la fecha), las declaraciones del Senado Universitario, las de numerosos académicos de la institución, y por cierto, las acciones emprendidas y los discursos generados por los estudiantes en sucesivos momentos.

Reflexiones finales

Universidad de Chile y educación, el eterno retorno de una misión por cumplir

Aunque el propósito básico de esta sección fue reconstruir la historia de la educación en la Universidad de Chile, especialmente en los últimos 30 años, quisiéramos concluir con algunas reflexiones acerca de aquellos elementos que aparecen como más recurrentes a lo largo de los momentos y periodos reseñados, bajo la óptica del desafío actual de elaborar una propuesta institucional de desarrollo de esta área disciplinaria en la Universidad.

Las iniciativas en la Universidad de Chile referidas a educación, y en especial a la formación de profesores, han sido, históricamente, el resultado de una *interpelación*¹²⁶, principalmente desde el Estado hacia la Universidad de Chile, incluyendo en ello lo referido a decisiones institucionales de gran envergadura y a recursos, ya sea a través de tensiones democráticas como de resoluciones arbitrarias.

Las voluntades de política universitaria, las capacidades académicas, y la calidad y contenidos de los programas e iniciativas, han sido tópicos recurrentes en la discusión interna cada vez que el tema ha sido abordado por parte de la Universidad de Chile en su conjunto. En efecto, a nivel de iniciativas locales, ha sido claro que, cuando ha existido voluntad de acometer cambios y generar capacidades académicas, se han apreciado mejoras y se ha elevado la calidad; por el contrario, el abandono ha tendido a generar crisis, falta de proyecto y baja calidad.

Es bastante notorio que entre 1993 y 2010 ha existido en la Universidad de Chile una importante y creciente experiencia académica acumulada en educación y en formación de profesores; ello a partir de un involucramiento ascendente, aunque dispar y no siempre continuo. No obstante, a pesar de la aparición de definiciones estratégicas relevantes en este mismo periodo, dicho involucramiento se ha manifestado fundamentalmente de manera dispersa y a través de diferentes unidades y acciones. Es decir, no ha logrado configurar un proyecto de desarrollo, ya sea que éste emerja como resultado de las diferentes iniciativas, o bien que éstas sean el resultado de aquel. Esto se vincula con una dificultad estructural en la Universidad de Chile para que la coordinación y convergencia entre unidades académicas en pos de proyectos institucionales de gran alcance, se desarrolle de forma espontánea.

124 En marzo 2010 se generó un documento destinado a ser un Plan de Mejoramiento de la IB-CJGM y titulado "Vinculación y Desarrollo de los Programas de Formación Pedagógica en el Campus JGM". La propuesta consideraba un horizonte de tres años (2011-2013) y buscaba ampliar las matrículas y crear una nueva carrera. Participaron en su elaboración los Directores del DEP-FFH y del DE-FACSO, Lino Cubillos y Mónica Llaña, junto a otros profesores (Astrid Lecaros, María Isabel Corvalán, Manuel Silva, Mauricio Núñez, Bernardo González, Luisa Miranda). El documento no prosperó, entre otras cosas, por la crisis del DE de FACSO y de la Carrera de Educación Parvularia y Básica Inicial, puesta en evidencia por los estudiantes ese mismo año. En efecto, como resultado del proceso de reestructuración de la FACSO (2004-2005) el DE perdió prácticamente el 70% de su planta académica por jubilaciones. Por otro lado, a mediados de 2010, las estudiantes de la carrera en cuestión inician un paralización de actividades que redunda en comisiones de trabajo y diferentes medidas que se prolongan hasta nuestros días.

125 DU n°0026879 del 24 de septiembre de 2005

126 La noción de "interpelación" a la Universidad es usada por Nervi (2010) para referirse a la lucha de Valentín Letelier por instaurar el Instituto Pedagógico en la Universidad de Chile.

Las diferentes iniciativas y momentos aquí ilustrados, así como las voluntades declaradas en sucesivos momentos, tienden a configurar un camino donde la tendencia es a establecer una definición de orden mayor. Así, en la actualidad la Universidad de Chile se encuentra, por su propia historia pasada y reciente, por su Misión, y por la propia sociedad chilena y las necesidades que ésta manifiesta, *interpelada* a realizar definiciones explícitas y de orden estratégico en el área de la educación y de la formación de profesores. Sin embargo, el análisis de los hitos ocurridos desde 1990 y el recorrido que éstos configuran, sugieren que su desarrollo en la Universidad de Chile, pensado a una escala “mayor” —mayor en calidad, cantidad, articulación, visibilidad, impacto y sustentabilidad— es inviable desde la sola emergencia de iniciativas dispersas, dispares y sin decisiones institucionales cualitativamente superiores que comprometan al conjunto de la Universidad.

El proceso de análisis y definición sobre las Bases para el Proyecto Institucional de Educación de la Universidad de Chile, desarrollado en 2011, representa en este sentido una oportunidad histórica para delinear el salto cualitativo que la Universidad ha estado reclamándose en las últimas décadas. De ser exitoso, permitirá ser consistentes con las voluntades tantas veces declaradas, sentando las bases de un desarrollo académico sostenible y equivalente al que la Universidad de Chile debiera exigirse en cualquiera de sus áreas disciplinarias y de formación profesional, especialmente tratándose de aquella que es reconocida como primera prioridad nacional.



Anexo IV: Antecedentes básicos sobre la formación de profesores y la profesión docente en Chile¹²⁷

El Proyecto Institucional de desarrollo de la educación en la Universidad de Chile busca que, en un plazo no excesivo, la Universidad pase a jugar un rol relevante en el campo de la formación inicial docente en el país, tanto cuantitativa como cualitativamente. Este propósito obliga a conocer el estado del arte de este campo en el país, sus principales tendencias, problemas y desafíos, así como las políticas que intentan conducirlo.

Para cubrir esta necesidad, la Comisión a cargo de este proyecto realizó tres tipos de actividades: organizó talleres de análisis con académicos de la Universidad sobre el estado de la formación docente en Chile; se entrevistó con académicos líderes de universidades nacionales participantes en este campo; recopiló —directamente o con apoyo externo— antecedentes empíricos y en la literatura nacional sobre el estado de las pedagogías en Chile. Esta sección resume las principales conclusiones a las que este trabajo condujo y presenta algunos de los antecedentes más relevantes que se tuvieron a la vista.

Sin pretender representar una visión exhaustiva del contexto nacional para la formación inicial docente en el país, se buscó más bien identificar los principales puntos críticos que afectan a la calidad y pertinencia de aquella. Así, es posible afirmar que:

1. En los últimos años ha habido una acelerada masificación de la formación inicial docente, pero que ésta se ha producido principalmente en instituciones con bajos requisitos académicos para los postulantes
2. La calidad de los programas de formación inicial docente en Chile parece ser en general baja
3. Existen indicios de que la calidad de la formación inicial docente es un factor que está contribuyendo a la inequidad educativa
4. Existe una fracción muy importante de programas de formación docente de un nivel institucional precario
5. Las condiciones salariales y laborales de los docentes en Chile distan de ser satisfactorias
6. Existe un creciente consenso en la sociedad chilena sobre la necesidad de implementar políticas educacionales que modifiquen el estado de cosas reseñado

En lo que sigue, se desarrolla cada una de estas conclusiones a las que llegó la Comisión.

Crecimiento y calidad de la formación inicial docente en Chile

Masificación de la formación inicial docente acompañada de una baja selectividad

En términos generales, durante la última década, la cantidad de alumnos que estudian en carreras de educación crecieron de manera exponencial en Chile. Este crecimiento tuvo tres características principales: primero, se basó fundamentalmente en la creación de nuevas carreras más que en una expansión de las existentes; fue liderado por las universidades privadas de reciente creación, las que desplazaron a las instituciones del CRUCH como principales proveedoras de formación docente en el país; y se dio mayormente en programas de pedagogía con bajos requisitos académicos de admisión.

Considerando todos los tipos de instituciones que tienen programas de pedagogía, entre 2000 y 2008, el número de carreras de educación en Chile se multiplicó por tres, pasando de 249 a 738, y llegando luego en 2010 a 906 programas. En 2010, un total de 57 universidades impartían programas de formación inicial docente, 23 de ellas integrantes del CRUCH. El aumento del número de programas de este tipo entre 2005 y 2010 fue mayor en el caso de las universidades que no integran el CRUCH (+36% contra +18%) (D'Etigny et al., 2011).

En el mismo sentido, entre 2000 y 2008 la matrícula de pedagogía se multiplicó por 2,6 pasando de 35 mil a 92 mil estudiantes, aproximadamente. Según datos del CNED, la cifra de matriculados en programas de pregrado de educación superó en 2011 la barrera de los cien mil estudiantes de pedagogía en el país. Coincidentemente, el mayor incremento de la matrícula en estos años se ha producido en instituciones de escasa o nula selectividad académica (estudiantes con menos de 550 puntos en la PSU o derechamente sin exigencia de PSU). Para 2008 se estimaba que un 85% de la matrícula en Pedagogía Básica correspondía a instituciones de este tipo (CEPPE, 2011). A nivel de egresados, la muestra que participó en la versión 2008 de la prueba INICIA —80% de las entidades que imparten pedagogía general básica y de especialidad, y 61% de los estudiantes egresados— evidenciaba que el 46% de los participantes había obtenido menos de 450 puntos en la PSU y sólo un 7% más de 550 (Bellei & Valenzuela, 2010).

Para tener una imagen más detallada de esta diferente tendencia, el gráfico 1 ilustra la evolución de la matrícula nueva para los diferentes niveles educativos y los tres tipos de uni-

¹²⁷ Esta sección se nutre principalmente del trabajo de un equipo organizado en el marco de este proyecto, coordinado por Carmen Sotomayor e integrado por Beatrice Ávalos, María Isabel Corvalán, Ximena Cortez, Patricio Felmer, y Bernardo González. Además, se incorporan antecedentes extraídos del informe de asesoría técnica en recursos humanos e infraestructura (D'Etigny et al. 2011), así como de otros datos extraídos fuentes oficiales disponibles.

versidades. Una mirada de conjunto deja en evidencia cómo —más tarde o más temprano durante la pasada década— las universidades privadas de reciente creación expandieron aceleradamente su matrícula hasta dominar las nuevas matrículas de las carreras de educación de todos los niveles del sistema escolar. Así, en total, hacia 2011, alrededor de dos tercios de la matrícula de primer año en educación asiste a universidades privadas fuera del CRUCH.

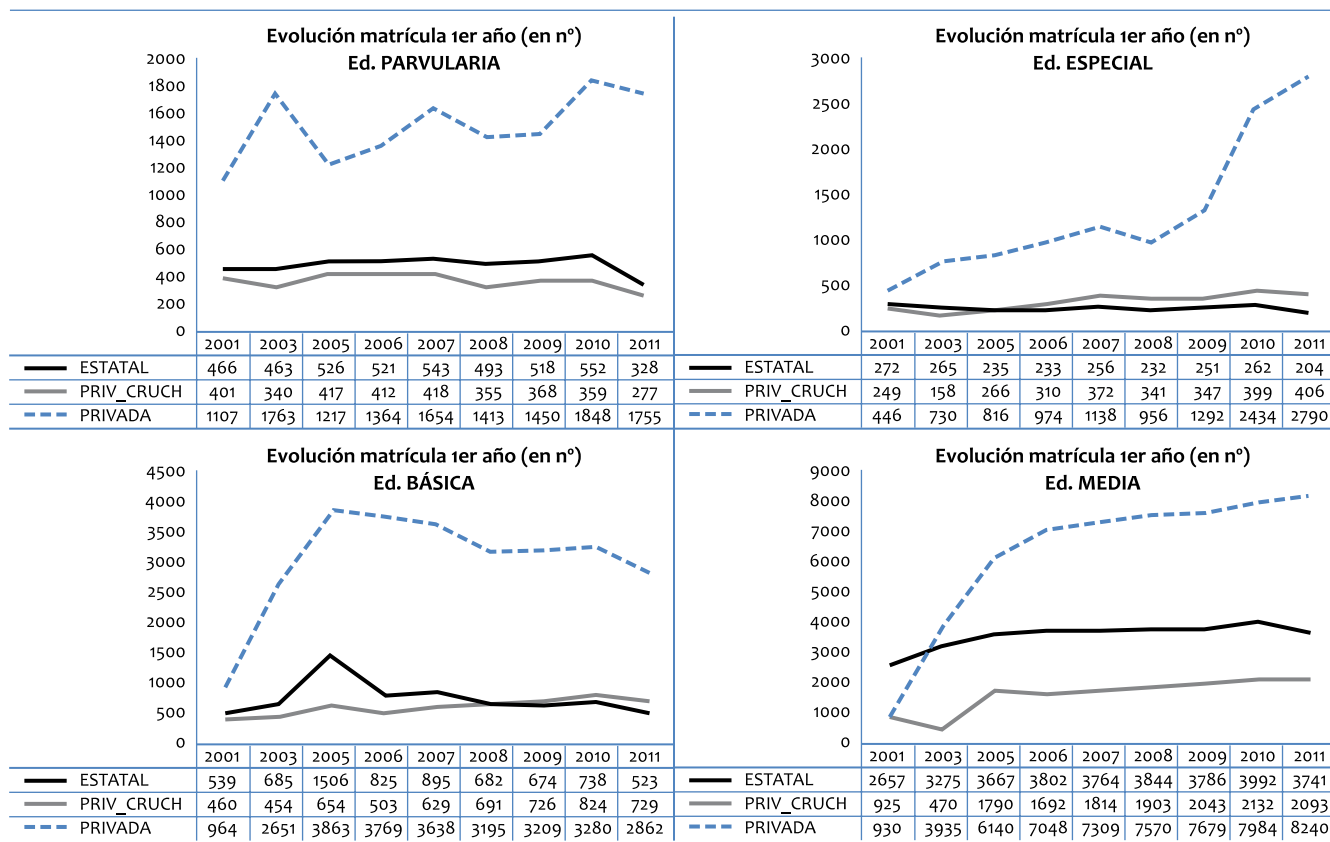
El gráfico 1 también deja claro que, en general, las universidades estatales y las universidades privadas del Consejo de Rectores han mostrado tendencias similares y órdenes de magnitud equivalentes en cuanto a su participación en las matrículas de primer año, en los diferentes tipos de pedagogías. La única excepción clara es la pedagogía en educación media, en donde las universidades estatales han mantenido una cobertura que casi duplica a sus pares privadas del CRUCH.

Finalmente, el gráfico 2 muestra la cantidad de titulados de carreras de pedagogía durante la década pasada, ello tanto para el total de registros considerados por el Consejo Nacional de Educación como según tipo de institución. Los datos

de titulados confirman el aumento explosivo de las carreras de educación en el período. Como conjunto, entre 2001 y 2011 prácticamente se quintuplican los titulados en carreras de educación. Sin embargo, el gráfico 2 deja en claro que la tremenda superioridad en la matrícula de primer año de las universidades privadas de reciente creación no se replica al observar la cantidad de titulados; en efecto, las universidades estatales han seguido una curva ascendente de titulados, que les ha permitido mantener una situación de equilibrio con dichas universidades (no así las universidades privadas del CRUCH, cuya tendencia es más bien a la estabilidad en la cantidad de egresados por año durante la década).

Lo que está a la base de estas cifras es una enorme diferencia en las tasas de retención y graduación entre estos dos tipos de instituciones. Haciendo un ejercicio simple de estimación: si se toma la matrícula de primer año de 2005 y la cantidad de titulados 2010 (informados en 2011), se obtiene que la tasa —gruesamente estimada— de titulación de las universidades estatales duplica a la tasa de titulación de las universidades privadas creadas post-1981 (83% versus 39%, respectivamente, siendo la tasa estimada para las privadas del CRUCH de un 75%).

Gráfico 1: Evolución de la matrícula de primer año en pedagogías, según nivel o subáreas. Carreras profesionales de pregrado, 2001-2011.



Fuente: Base de Datos CNED (ex - CSE) para el período 2005-2011 y Base Índices del ex - CSE para 2001 y 2003.



Formación inicial docente con resultados de baja calidad

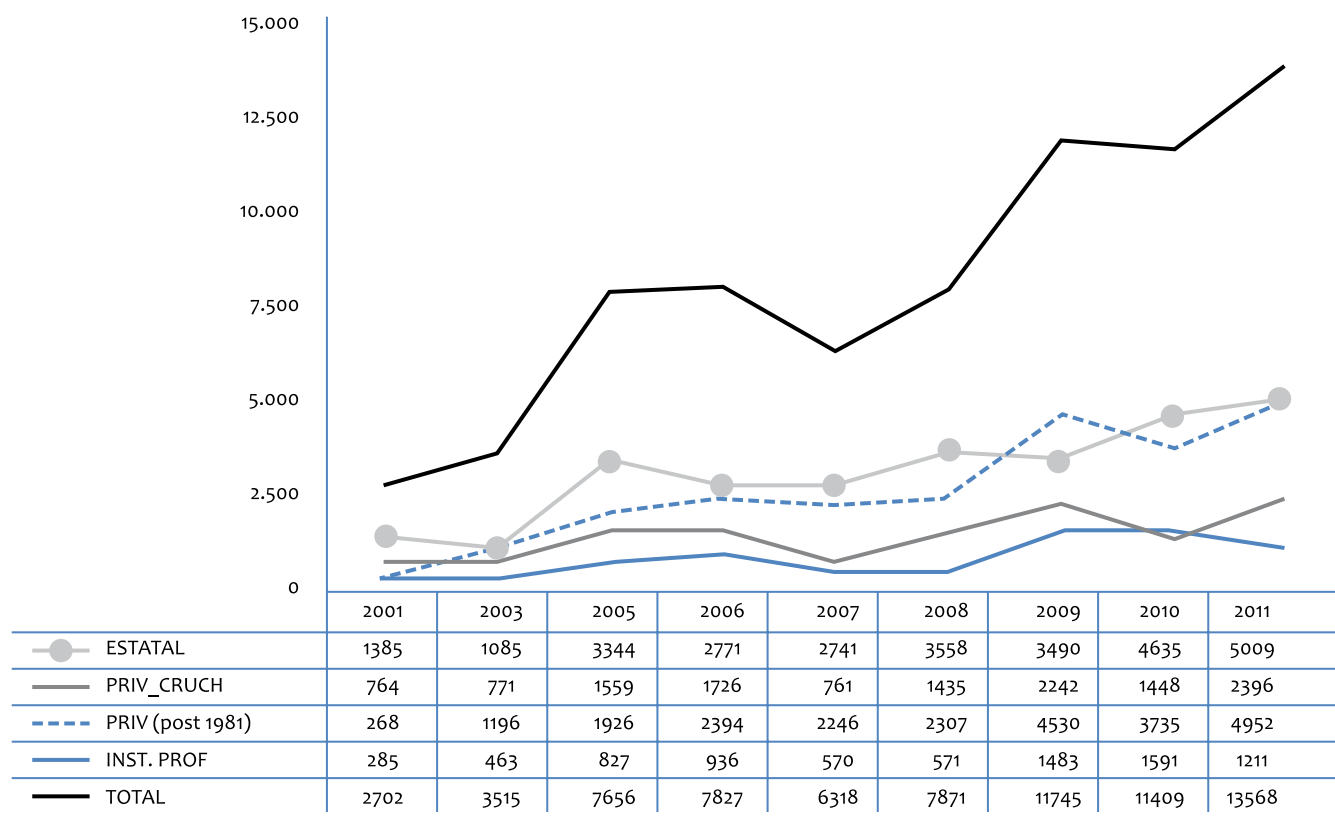
Desafortunadamente en Chile prácticamente no existe evidencia que indique de manera directa la calidad de los resultados de la formación inicial de los profesores, y los estudios disponibles son pocos y muy parciales. Recientemente, se ha ido acumulando, eso sí, bastante información indirecta que sugiere que los resultados logrados por los programas FID son de pobre calidad.

En primer lugar, un estudio internacional bien reconocido, aunque de pequeña cobertura, entrega resultados que indican una deficiente formación en el área de las matemáticas de los nuevos profesores chilenos. Se trata del TEDS-M (*Teacher Study in Mathematics*) que midió conocimientos disciplinarios y pedagógicos en matemática para estudiantes por egresar de pedagogía básica (de 34 universidades chilenas). Los estudiantes chilenos de pedagogía para el primer ciclo demostraron poseer limitados conocimientos, ubicándose en el lugar 15 de 16 países participantes, mientras sus pares del segundo ciclo se ubicaron en el último lugar (Ávalos & Matus, 2010).

En segundo término, es posible considerar la actual prueba INICIA del MINEDUC —que se aplica a los egresados de pedagogía—, como un instrumento que entrega información indirecta, aunque también limitada, sobre el punto. El panorama de resultados a la luz de este indicador no es alentador: de los futuros profesores evaluados en 2010, el promedio nacional de respuestas correctas en cuanto al conocimiento disciplinario fue de 51% y en el área del conocimiento pedagógico, 46%. Incluso los resultados más altos obtenidos por alguna institución participante en estas pruebas resultaron poco satisfactorios: 71% y 63% de respuestas correctas, respectivamente.

Finalmente, estudios en curso (e.g. FONIDE, 2011), tienden a mostrar que, en general, las instituciones formadoras de docentes en Chile no agregan valor en términos de aumento de los conocimientos de sus estudiantes y egresados, a condiciones iniciales comparables. Esto ratificaría estudios previos que mostraban que, en el marco de la evaluación de las carreras participantes del programa FFID del MINEDUC, las habilidades básicas de los estudiantes de 17 universidades, tanto lingüísticas como matemáticas, no evidenciaron

Gráfico 2: Evolución de titulados de programas de pedagogía y educación, carreras profesionales de pregrado, total nacional y según tipo de institución. 2001 – 2011.



Fuente: Base de Datos CNED (ex - CSE) para el periodo 2005-2011 y Base Índices del ex - CSE para 2001 y 2003.

diferencias significativas entre una evaluación al inicio de la carrera en 2002 y luego como egresados en 2006 y 2007, sugiriendo que los alumnos de pedagogía no progresaban en estos dominios luego de cursar sus respectivas carreras (Larrrondo et al., 2007).

Desigual calidad de los docentes e inequidad educativa: primeras señales

Los profesores son el principal recurso para el aprendizaje con que los alumnos cuentan en sus escuelas, por lo que docentes de baja calidad afectan decisivamente las oportunidades de los alumnos. Sin embargo, evidencia reciente sugiere que la distribución de los docentes, según la calidad de su formación inicial, no sería homogénea en el sistema escolar, sino que perjudicaría en mayor medida a los alumnos provenientes de familias de menores recursos socioeconómicos.

Así, por ejemplo, la proporción de profesores que no siguió la carrera de pedagogía en el sistema regular de formación inicial docente (los llamados “programas especiales”, de menor duración, a distancia y/o en días sábado), es mayor en los establecimientos donde asisten alumnos de nivel socioeconómico bajo o medio-bajo, así como en establecimientos municipales, especialmente cuando se considera a los docentes con menor experiencia (Ortúzar et al., 2009, y Telias & Valenzuela, 2008; citados en Bellei & Valenzuela, 2010).

En esta misma dirección apuntan los resultados de la prueba INICIA: a nivel nacional, se aprecia que los profesores con mejor rendimiento tienden a insertarse en mayor propor-

ción en escuelas de más alto nivel socioeconómico. Así, el 25% de los profesores que obtuvo más de 60% de respuestas correctas en la prueba INICIA 2008 ejerce hoy en colegios de nivel socioeconómico alto o medio alto, mientras que el 13% de estos mismos profesores lo hace en colegios de nivel socioeconómico bajo o medio bajo (CEPPE, 2011).

Precariedad de los programas de formación inicial docente en el país

Aunque Chile cuenta con un sistema formalmente obligatorio de acreditación de las carreras de pedagogía, orientado a asegurar la calidad de estos programas, existe la convicción cada vez más generalizada de que este sistema está lejos de cumplir el propósito para el que fue creado.

En primer lugar, como se aprecia en la tabla 1, primer panel, la barrera para lograr la acreditación de las carreras no parece ser tan exigente, puesto que sólo el 4% de las carreras de pedagogía que se han sometido al proceso, no han obtenido la acreditación. La tabla también muestra que, aunque la situación de acreditación tiende a ser un poco más favorable en los programas dependientes de universidades tradicionales, lo cierto es que en general la estructura de la situación de acreditación es similar en todos los tipos de institución.

El segundo panel de la tabla 1 muestra también otra característica del actual sistema de acreditación de pedagogías. Como se sabe, el sistema chileno de acreditación entrega los resultados en categorías graduales, por cuanto especifica una cierta cantidad de años por los que la acreditación es válida,

Tabla 1: Acreditación de Carreras de Educación en Chile, según tipo de institución.

Tipo de Institución (n° de instituciones)	ESTATALES (16)		Privadas CRUCH (8)		Privadas post 1981 (29)		IPs post 1981 (11)		Total (64)	
N° de Programas (%)										
Estado acreditación										
Acreditados	124	87%	80	93%	151	82%	14	82%	369	86%
Primer Proceso	1	1%	3	3%	15	8%	2	12%	21	5%
NO Acreditados	4	3%	2	2%	12	7%	1	6%	19	4%
Acredit. Expirada	13	9%	1	1%	6	3%	0	-	20	5%
TOTAL	142	100%	86	100%	184	100%	17	100%	429	100%
N° años de acreditación										
1	0	-	0	-	4	2%	0	-	4	1%
2	25	18%	6	7%	47	26%	5	29%	83	19%
3	46	32%	16	19%	56	30%	6	35%	124	29%
4	40	28%	19	22%	29	16%	1	6%	89	21%
5	21	15%	15	17%	22	12%	2	12%	60	14%
6	5	4%	12	14%	0	-	0	-	17	4%
7	0	-	13	15%	0	-	0	-	13	3%
No acreditadas / Expiradas	5	4%	5	6%	26	14%	3	18%	39	9%
TOTAL	142	100%	86	100%	184	100%	17	100%	429	100%
Media de años de acreditación de sus programas (acreditados)	3,5		4,5		2,9		2,8		3,4	

Fuente: Datos CNA Chile, noviembre 2011



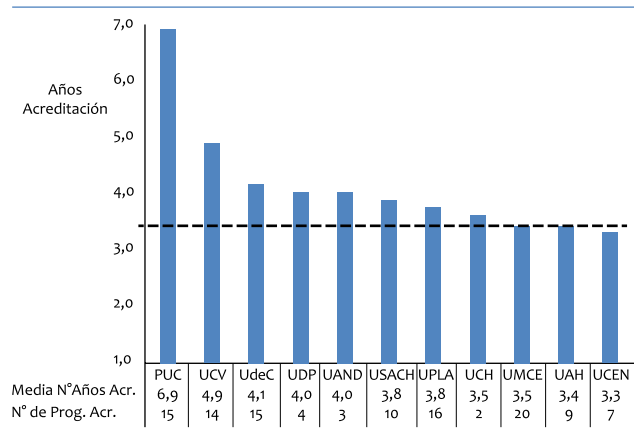
asociados teóricamente con el nivel de calidad del programa. Como se ve, a nivel nacional, aproximadamente la mitad de las carreras han sido acreditadas por menos de cuatro años e incluso un quinto del total por uno o dos años. Comparado con las demás carreras del sistema de educación superior, las carreras de educación son las que en general obtienen acreditaciones por el menor plazo. Es interesante notar que, considerando este indicador, las instituciones se diferencian más claramente, quedando las universidades privadas del CRUCH en una mejor situación, luego las universidades estatales, en seguida las privadas creadas post-1981 y finalmente los institutos profesionales. Es decir, tal pareciera que —al menos en el caso de las carreras de educación— el sistema de acreditación pareciera privilegiar la cantidad de años otorgados por sobre la dicotomía acreditado-no acreditado como señal de calidad de los programas.

Pese a la masiva acreditación de carreras de educación, una lectura atenta de los informes de la CNA da cuenta de la precariedad de muchos programas acreditados, como por ejemplo, la falta de barreras de ingreso en los procesos de admisión o la poca orientación en las prácticas profesionales —por nombrar dos características reconocidas en la experiencia internacional como factores clave de la calidad de la formación inicial docente—. Todo indica que el sistema adolece de problemas de diseño. Se aprecia un fuerte riesgo de desnaturalización de los procesos de acreditación de los programas de pedagogía. Particularmente críticos son los mecanismos

de externalización de esta función, así como el uso de criterios dispares en un marco de crecimiento exponencial de los programas acreditados, lo que no es congruente con las capacidades institucionales existentes para realizar dicha acreditación, reflejándose en la deficiente discriminación de la calidad de la oferta y de los profesores formados. En síntesis, el actual sistema de acreditación adolece de una evaluación de la calidad de los programas de formación con referencia a estándares nacionales de calidad de los insumos, procesos y resultados de dichos programas (Bellei & Valenzuela, 2010).

Estas limitaciones del sistema actual de acreditación de las pedagogías han llegado a ser tan serias, que un Panel de Expertos convocado por el Gobierno y encabezado por el actual Ministro de Educación, recomendó a mediados de 2010, no considerar como indicador de calidad ninguna acreditación de carreras de pedagogía obtenida por un plazo menor de 4 años, lo que afectaría a poco más de la mitad de los programas acreditados (Beyer et al., 2010)¹²⁸. Para tener una imagen de la gravedad de esta afirmación, el gráfico 3 considera una muestra de universidades con diferentes cantidades de programas de pregrado en pedagogías acreditados, así como sus respectivos niveles de acreditación promedio. Como se ve, el país en promedio no supera la “regla de los cuatro años de acreditación”, vara que tampoco superan en promedio los programas de la mayoría de las universidades consideradas, varias de las cuales son instituciones prestigiosas y relevantes en el campo educacional chileno.

Gráfico 3: Acreditación promedio de programas Formación Inicial Docente (FID). Muestra de Universidades (115 programas) y media nacional (para 429 programas).



Fuente: Base de datos CNED

Nomenclatura de universidades: PUC: Católica, UCV: Católica de Valparaíso, UdeC: de Concepción, UDP: Diego Portales, UAND: de los Andes, USACH: de Santiago, UPLA: de Playa Ancha, UCH: de Chile, UMCE: Metropolitana de Ciencias de la Educación, UAH: Alberto Hurtado, UCEN: Central.

¹²⁸ Más aún, este panel de expertos sugirió dejar de entregar recursos públicos a estos programas y eventualmente cerrarlos: “Un programa de estudios que obtenga menos de cuatro años de acreditación no podrá obtener beneficios económicos del Estado para sus estudiantes. Si ello ocurre por segunda vez, no podrá aceptar nuevos estudiantes de pedagogía. Sólo podrá volver a abrir sus puertas si en una tercera evaluación alcanza el umbral de cuatro años. Si el programa no lo logra, la institución que lo ofrece quedará impedida de ofrecer la carrera de pedagogía”. (Beyer et al., 2010, p.58).

Perspectivas de política sobre la profesión y la formación docente

Insatisfactorias condiciones salariales y laborales de los docentes en Chile

Aunque escapan de manera directa al ámbito de competencia de los programas de formación en pedagogía, las condiciones generales del ejercicio profesional docente son un antecedente crucial a tener en cuenta, puesto que determinan en buena medida las características y las expectativas de los postulantes a estos programas. A su vez, son en cierta forma un indicador de la valoración social de la docencia. Desafortunadamente, las condiciones actuales del trabajo docente en el país están lejos de corresponderse con las de una profesión de alto estatus.

En términos de los salarios, análisis intertemporales muestran que los esfuerzos por mejorar las remuneraciones de los profesores durante los años noventa redujeron la brecha de salarios entre profesores y otras profesiones, pero que, sin embargo, dicho esfuerzo se detuvo e incluso se revirtió durante la década pasada (Valenzuela et al., 2010). Así, comparando con los demás profesionales universitarios, el salario-hora de los profesores en conjunto alcanza sólo a dos tercios del salario-hora logrado por los profesionales de otras áreas, proporción que sube a 77% si se considera sólo a las mujeres. Más aun, comparando el total de ingresos, los profesores chilenos obtendrían salarios equivalente a un 60% de sus pares profesionales, entre otras razones porque sus contratos son, en promedio, por menos horas (Valenzuela et al., 2010).

Ingresos bajos probablemente desincentivan a muchos egresados talentosos de la enseñanza media a estudiar pedagogía. Este efecto puede ser aun mayor si las diferencias salariales en los primeros años del ejercicio profesional son muy severas (información que por lo demás se entrega a los alumnos para que la consideren al momento de su postulación). La docencia no está bien situada al considerar este aspecto. Entre los salarios promedio de sesenta títulos universitarios analizados cinco años después de la titulación, aquellos correspondientes a las pedagogías en distintas especialidades se ubicaban todos —salvo pedagogía en matemática— en el tercio inferior de dicha muestra (Meller & Brunner, 2009). Más aún, como se ve en el gráfico 4, entre los diez títulos profesionales con menores remuneraciones promedio a los cinco años de egreso, ocho corresponden a distintas especialidades de profesores.¹²⁹

Ciertamente, en términos comparados, los ingresos de los docentes chilenos, aunque buenos en el concierto latinoamericano, son bajos al compararlos con los países de desarrollo equivalente o superior. Según datos de un reciente informe de

la OCDE sobre el profesorado en 23 países, los salarios de los profesores secundarios chilenos con quince años de experiencia a 2009, se sitúan en el lugar número 20, bajo el promedio de la OCDE y de países como México o España (OCDE, 2011).

El hecho de que las remuneraciones de los profesores estén tan por debajo de las de otros profesionales equivalentes, lleva a afirmar que éstas se comparan mejor con las obtenidas por egresados de carreras técnicas de dos años de duración (Bellei & Valenzuela, 2010). Además, existiría una baja capacidad de discriminación en el mercado laboral respecto a las competencias profesionales de los docentes, consideradas, por ejemplo, a partir del tipo de programa de egreso (Valenzuela et al., 2010). Asimismo, sus remuneraciones varían poco en el tiempo. En definitiva, tanto el monto como la estructura salarial docente no resultarían atractivos para los jóvenes de mejor desempeño académico.

Con todo, los egresados de pedagogía no parecen por ahora estar teniendo severos problemas de inserción laboral. En efecto, las probabilidades de inserción laboral de los titulados de pedagogía, al primer y segundo año posterior a su titulación, se sitúan, en promedio, en posiciones similares a las del conjunto de los restantes títulos profesionales universitarios (Meller & Brunner, 2009). Sin embargo, consideradas por separado, existe una gran diversidad de situaciones según el tipo de docente de que se trate. Como se muestra en la tabla 2, considerando un conjunto de 60 títulos profesionales, entre quienes egresaron como Educadores de Párvulos, poco más de un quinto se encontraba aun sin trabajo al segundo año de egreso, una fracción significativamente mayor comparada con sus pares egresados de Pedagogía en Matemáticas, entre los cuales sólo un 3% se encontraba en dicha situación (la mayor parte de las carreras de pedagogía tiene niveles de inserción laboral al segundo año entre el 80% y 90%).

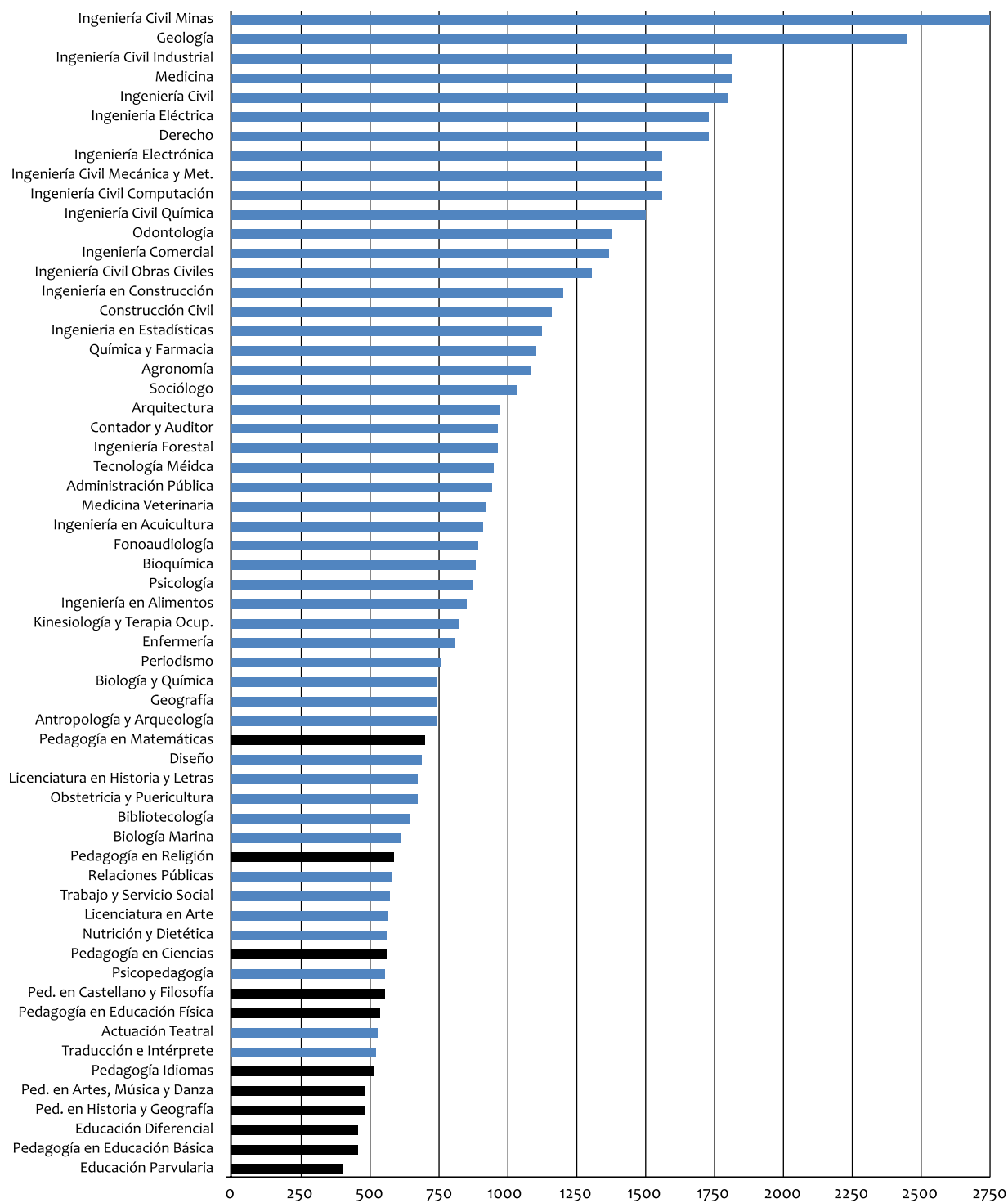
Las condiciones de trabajo que enfrentan los profesores chilenos son, en contraste, altamente demandantes. Así, por ejemplo, al considerar dos aspectos internacionalmente reconocidos como indicadores de la carga de trabajo docente, la cantidad de horas lectivas —es decir, horas de enseñanza directa frente a los alumnos en relación a la jornada laboral—, así como la cantidad de alumnos por curso. Ambos indicadores presentan en Chile valores muy superiores al promedio de países de la OCDE, especialmente en la enseñanza media. En efecto, la proporción de tiempo de trabajo que en Chile los profesores primarios y secundarios destinan a horas en aula (70%) se sitúa como la segunda más elevada del grupo (OCDE, 2011).

Ciertamente, todo esto configura un escenario de alta demanda de trabajo y una compensación económica que no está a la altura de dicha carga. De manera consistente, algunos es-

129 Asimismo, la dispersión de salarios entre las pedagogías tiende a ser menor a la que se aprecia para el caso de otras profesiones. Por ejemplo, la relación entre el promedio de salarios del cuarto superior respecto del cuarto inferior es de 1,67 veces para los profesores, mientras que para las restantes profesiones es de 2,02 veces. En otras palabras, al 5º año de titulación, los bajos salarios relativos tienden a ser más homogéneos en el caso de los profesores (Fuente: Base de Datos Futuro Laboral, 2009).



Gráfico 4: Ingreso promedio mensual en 2005-2006 para 60 carreras profesionales universitarias al 5° año de titulación. En M\$ 2009.



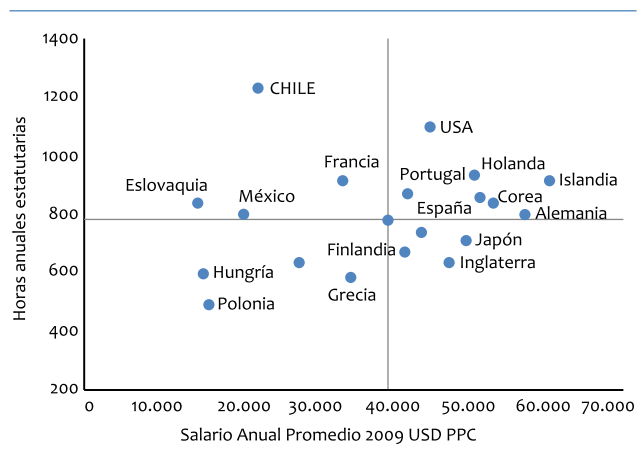
Fuente: Base de Datos Futuro Laboral 2009

tudios muestran que los docentes perciben sus condiciones de trabajo como precarias y con altos niveles de demanda laboral (e.g. Cornejo, 2009). Finalmente, para tener una imagen de este contraste, el siguiente gráfico relaciona los salarios y la cantidad de horas de trabajo anual de los países incorporados en el recién mencionado informe de la OCDE. Chile queda situado en el penúltimo lugar de 22 países y, como se ve, lo posiciona en el cuadrante de alta cantidad de trabajo y bajo salario con respecto al promedio OCDE (OCDE, 2011).

Perspectivas de política sobre la profesión y la formación docente

El panorama descrito no es, en términos generales, alentador. Sin embargo, es posible afirmar que una tendencia positiva del último tiempo —incluso anterior a las movilizaciones por la educación de 2011— es el creciente consenso social en cuanto a que uno de los núcleos de la agenda educacional de Chile debe radicar en políticas orientadas, por un lado, a elevar las capacidades de los docentes (las que son diagnóstica-

Gráfico 5: Relación entre salarios equivalentes y cantidad de horas de trabajo al año para profesores primarios. Países OCDE.



Fuente: OCDE, 2011

Tabla 2: Probabilidad de tener un trabajo después de la titulación (en proporción).

Carrera	Al 1er año de titulación	Al 2º año de titulación	Carrera	Al 1er año de titulación	Al 2º año de titulación
Actuación Teatral	0,34	0,47	Ingeniería Comercial	0,88	0,91
Licenciatura en Arte	0,50	0,55	Medicina	0,90	0,91
Biología y Química	0,66	0,64	Construcción Civil	0,91	0,91
Licenciatura en Historia y Letras	0,56	0,68	Ingeniería Civil Obras Civiles	0,91	0,91
Medicina Veterinaria	0,62	0,69	Administración Pública	0,84	0,92
Antropología y Arqueología	0,73	0,69	Ingeniería en Acuicultura	0,87	0,92
Bioquímica	0,68	0,70	Geología	0,99	0,92
Psicopedagogía	0,59	0,75	Pedagogía en Religión	0,88	0,93
Diseño	0,65	0,75	Contador y Auditor	0,90	0,93
Educación Parvularia	0,67	0,78	Kinesiología y Terapia Ocupacional	0,91	0,93
Traducción e Intérprete	0,71	0,78	Educación Diferencial	0,92	0,93
Ingeniería Forestal	0,72	0,78	Ingeniería Electrónica	0,92	0,93
Biología Marina	0,75	0,78	Obstetricia y Puericultura	0,93	0,93
Periodismo	0,75	0,79	Ingeniería Civil	0,94	0,93
Relaciones Públicas	0,72	0,80	Nutrición y Dietética	0,91	0,94
Pedagogía en Educación Física	0,74	0,82	Ingeniería Civil Mecánica y Metalurgia	0,91	0,94
Arquitectura	0,78	0,82	Ingeniería Civil Industrial y menciones	0,93	0,94
Sociólogo	0,74	0,84	Ingeniería Civil Química	0,94	0,94
Pedagogía Artes, Música y Danza	0,77	0,84	Ingeniería Eléctrica	0,95	0,94
Psicología	0,77	0,84	Pedagogía Idiomas	0,92	0,95
Pedagogía en Historia y Geografía	0,73	0,85	Ingeniería Civil Computación	0,94	0,95
Derecho	0,80	0,85	Odontología	0,95	0,95
Pedagogía en Castellano y Filosofía	0,85	0,86	Bibliotecología	0,92	0,96
Trabajo y Servicio Social	0,78	0,87	Pedagogía en Matemáticas	0,96	0,97
Agronomía	0,79	0,87	Química y Farmacia	0,99	0,97
Pedagogía en Educación Básica	0,83	0,88	Fonoaudiología	1,00	0,97
Pedagogía en Ciencias	0,88	0,88	Tecnología Médica	0,96	0,98
Geografía	0,83	0,90	Ingeniería Civil Minas	0,96	0,99
Ingeniería en Alimentos	0,85	0,90	Ingeniería en Estadísticas	0,98	1,00
Ingeniería en Construcción	0,89	0,90	Enfermería	1,00	1,00

Fuente: Base de Datos Futuro Laboral 2009



das como insuficientes de acuerdo a la evidencia existente), y por otro lado, al reconocimiento social de la profesión.

Este creciente consenso ya se ha expresado en iniciativas puntuales que, miradas en conjunto, expresan una cierta voluntad de los tomadores de decisiones por modificar el curso que ha seguido el tratamiento de la profesión de los educadores y la formación inicial docente en Chile en los últimos años. Así, la apertura de programas de fomento y revalorización de la profesión docente (becas, mejoramiento de remuneraciones por desempeño, incentivos para estudiar pedagogía, pasantías, becas al extranjero, etc.), más allá de los juicios específicos que se puedan hacer sobre cada una, son ejemplos de esta voluntad de cambios. En efecto, en una mirada más amplia, es posible citar los siguientes ejemplos en este mismo sentido:

- La Ley de Acreditación obligatoria para las pedagogías (2007).
- La realización, desde 2008, de exámenes voluntarios de conocimientos y habilidades a egresados vía programa INICIA.
- La iniciativa “Examen de excelencia profesional docente”, con contenidos aprobados por el CNED y resultados públicos, cuyo rendimiento sería voluntario, pero operaría como requisito para ejercer la docencia en la educación subvencionada.
- La iniciativa “Asignación de excelencia pedagógica”, asociada al Examen de excelencia profesional docente, que aumenta las remuneraciones de los nuevos docentes que estén ejerciendo en colegios subvencionados y que obtengan un desempeño dentro del 30% superior en dicho examen.
- La beca vocación de profesor que financia el 100% del arancel 2010 a jóvenes con ≥ 600 puntos PSU y que postulan como primera opción a pedagogía (deben matricularse en carreras acreditadas o en proceso, y que posean puntajes de corte de ≥ 500 pts. PSU, comprometerse a obtener su título profesional y a trabajar por tres años en establecimientos subvencionados). A quienes tienen un promedio $\geq 6,0$ en la EM se les otorga una beca de \$80.000 mensuales, y a quienes tienen un puntaje > 720 PSU, se les otorga un semestre de intercambio en el extranjero.
- La generación de estándares para la formación inicial docente en sus diferentes niveles y asignaturas, destinados a orientar el trabajo de las carreras de pedagogía.
- El compromiso del gobierno y el parlamento de comenzar a trabajar en 2012 en el diseño de una nueva carrera profesional docente.

Ahora bien, aunque se espera que las medidas indicadas incidan, entre otras, en un incremento en la demanda por programas docentes de calidad y en la capacidad de estos por atraer jóvenes de mejor desempeño académico (por ejemplo, primeras evidencias a partir de las postulaciones 2011 a carre-

ras de pedagogía según puntaje PSU), ninguno de estos dos efectos está garantizado en el mediano plazo.

Así, por ejemplo, no obstante los augurios positivos de varias de estas medidas, la subsistencia de bajas remuneraciones (relativas) del profesorado, y de condiciones de trabajo y desarrollo profesional insatisfactorias, presionan en el sentido opuesto a lo deseado por estas políticas en pos de una mayor y creciente valoración social de la profesión docente. De no mediar cambios importantes a este respecto, es posible prever una fuga de buenos profesores hacia otros puestos de trabajo y/o una concentración de aquellos en establecimientos educacionales que atienden públicos de mayor nivel socioeconómico (Bellei & Valenzuela, 2010).

Por otro lado, el proyecto de ley sobre “Examen de excelencia profesional docente” presentaría limitaciones importantes, al no establecer un mínimo bajo el cual no se debiera permitir ingresar a enseñar en la educación subvencionada y al restringir la medición básicamente a conocimientos disciplinarios, dejando afuera los conocimientos y habilidades pedagógicas (CEPPE, 2011).

En efecto, como lo señaló el Panel de Expertos conformado por el actual gobierno (ratificando una conclusión del Consejo Asesor Presidencial de 2006), el país carece de mecanismos directos para cerrar las carreras de pedagogía de demostrada baja calidad, y no es evidente que el conjunto de estas medidas vaya a producir en un plazo razonable dicho efecto.

Finalmente, es importante notar que en la literatura especializada se discute la existencia de evidencia científica suficiente para afirmar que los test estandarizados permitan identificar a los docentes más efectivos, o que los incentivos monetarios produzcan un aumento en la efectividad docente. En cambio, como muestra la experiencia de los países con mejores prácticas en esta materia, medidas más directas, tales como la creación de una carrera profesional docente, una mayor regulación de la oferta de FID, medidas referidas a la formación continua y al mejoramiento de las condiciones laborales de los docentes —por ejemplo, incremento del tiempo no-lectivo en los contratos de trabajo, apoyo técnico o disminución del número de niños por curso— parecen estar mucho más asociadas a contar con un cuerpo profesional docente de calidad (Berner & Bellei, 2011). El país, sin embargo, ha tendido a privilegiar políticas del primero tipo, postergando estas últimas.

Anexo V: Notas sobre características, tendencias y debates acerca de la formación inicial docente a nivel internacional¹³⁰

Contexto: el (crecientemente) complejo oficio de enseñar en los sistemas escolares

Enseñar algo a alguien es difícil, lograr objetivos de aprendizaje predefinidos lo es aún más; educar a un niño-adolescente-joven es muy difícil, educar simultáneamente a un grupo de ellos lo es mucho más; enseñar a un joven motivado es difícil, motivar a uno para aprender cosas que no valora es muy difícil... Cualquier proyecto de mejoramiento o creación de programas de formación docente debe volver a calibrar la hipercomplejidad del oficio docente: a los desafíos propios de la enseñanza-aprendizaje, se agregan de modo crucial los desafíos ocasionados por la institucionalización de estos procesos, es decir, la enseñanza planificada en los sistemas escolares. Finalmente, esta última dimensión “institucional” del oficio docente la hace enormemente sensible a las transformaciones que experimentan los sistemas escolares, caracterizada en las últimas décadas por dos procesos con profundo impacto “en el aula”: la masificación y la “crisis permanente” de calidad.

La respuesta más extendida a estos desafíos ha sido una intensa agenda de reformas educacionales, varias de las cuales suponen reestructuraciones importantes de la educación, con fuertes impactos en “lo que se espera” de los docentes. Así, es un lugar común a estas alturas afirmar que el rol docente se ha expandido y complejizado: la OCDE (2005) resume así las actuales áreas de responsabilidad profesional de los docentes:

Con cada estudiante

- Iniciar y gestionar los procesos de aprendizaje
- Responder con eficacia a las necesidades de aprendizaje de cada uno de los educandos
- Integrar la evaluación formativa y sumativa

Con la clase

- Enseñar en clases multiculturales
- Nuevos énfasis curriculares transversales
- Integrar a los alumnos con necesidades especiales

Con la escuela

- Trabajo y planificación en equipos
- Planificación de la evaluación y del desarrollo sistemático
- Uso de las TIC en la enseñanza y la administración
- Proyectos entre escuelas y cooperación internacional
- Gestión y liderazgo compartido

Con los padres de familia y la comunidad en general

- Proporcionar asesoría profesional a los padres de familia
- Construir sociedades comunitarias para el aprendizaje

Una de las respuestas más transversales (lejos de ser universal entre los países desarrollados, pero muy reconocida como “la” tendencia) ha sido desarrollar marcos claramente definidos acerca del tipo de profesor que se espera formar, sus características, conocimientos, competencias, disposiciones, etc. La forma más extendida que han asumido estos marcos referenciales es la definición de estándares profesionales para la docencia. Los programas de formación inicial docente están reestructurándose, adaptando y recreando este tipo de marcos de referencia. Se reconoce que los buenos programas de formación docente cuentan con una clara definición del perfil de profesor que esperan formar y una estructura curricular y procesos formativos funcionales a dicho perfil.

El corazón: ¿qué es ser un profesor efectivo?

El aumento de expectativas y la diversificación de funciones asociadas al rol docente contienen un riesgo: el desperfilamiento de la tarea esencial de los docentes, es decir, el descentramiento de su eje básico: saber enseñar. El desafío para los programas de formación docente entonces es tener una idea clara de cómo es una práctica pedagógica eficaz, es decir, una enseñanza capaz de ofrecer oportunidades de aprendizaje a los alumnos.

Esta definición de “el corazón” de la profesión docente alrededor de la enseñanza eficaz enfrenta grandes dificultades y tiene impactos muy definidos en el tipo de formación docente que se ofrece.

La cuestión más compleja ha sido ciertamente identificar las características de un “profesor efectivo” y de “la enseñanza eficaz”. Esto obliga a los programas de formación docente a estar muy atentos a la evidencia científica al respecto. La investigación ha avanzado mucho sobre este asunto, tanto en términos generales como específicos a ciertas áreas disciplinarias (especialmente matemáticas, lenguaje y ciencias). Sin embargo, la evidencia científica continúa (y continuará) siendo insuficiente. La profesión docente (man)tiene importantes zonas en las cuales “lo deseable” está definido por opciones valóricas, perspectivas profesionales o escuelas de pensamiento. Los programas de formación docente deben tomar decisiones coherentes al respecto y éstas pasan a ser parte de la definición del perfil del tipo de profesional que

¹³⁰ Síntesis preparada por Cristián Bellei (Centro de Investigación Avanzada en Educación). Una primera versión de este documento fue presentada en el Taller de Diagnóstico sobre Formación Inicial Docente de enero de 2011, realizado en el marco del proyecto MECE UCH 1001.



dicha institución forma¹³¹. Ciertamente, muchas veces ellas dan un cierto “sello” al programa en cuestión.

El balance entre evidencia científica y opciones profesionales que las escuelas de formación toman no es ningún modo estable: debe ser revisado y actualizado continuamente. Finalmente, es crítico para los programas de formación que los alumnos de pedagogía tengan acceso directo a conocer cómo se reconoce en la práctica docente el perfil profesional que se ambiciona.

La posición institucional y la estructura de la formación inicial docente

Una característica de la formación inicial docente, crecientemente es reconocida como un problema, es su enorme heterogeneidad: institucionalmente es proporcionada en escuelas normales, universidades complejas, universidades pedagógicas, universidades sólo de enseñanza, centros post-secundarios no universitarios; curricularmente es organizada bajo el modelo consecutivo y concurrente; y con una duración que fácilmente va desde los 3 a los 6 años, por nombrar sólo algunos aspectos¹³². Más aun, esta diversidad no se da sólo entre países, sino al interior de un mismo país. Una tendencia en los países de la OCDE, y en particular en los países europeos, es hacia la convergencia en ciertas características básicas de los programas de formación docente.

Formación profesional universitaria: En la gran mayoría de los países se ha consolidado la idea de que la docencia debe ser una profesión universitaria, aunque persiste la diversidad de tipos de universidades: pedagógicas, de investigación y de enseñanza.

Unidad académica especializada de formación docente: En la inmensa mayoría de las instituciones de educación superior la formación docente está a cargo de unidades académicas especializadas, típicamente una Escuela o Facultad de Educación. Ciertamente, en muchos países, los docentes no son formados exclusivamente por académicos de estas unidades: académicos de otras unidades (principalmente los especialistas disciplinarios, pero también docentes de ramos sobre fundamentos de la educación como psicología o sociología) también les hacen clases, o los alumnos toman cursos en otros departamentos de la universidad.

Formación cada vez más extendida: Aunque se mantiene cierta diversidad, la tendencia es a la prolongación de la formación docente, la cual se extiende típicamente por 4 años para profesores primarios y 5 años para secundarios.

Modelo consecutivo o concurrente: La tendencia —aunque persiste cierta diversidad— es que los profesores primarios

sean formados bajo el modelo concurrente y los profesores secundarios bajo el modelo secuencial. Para los profesores de la secundaria baja en Europa el modelo dominante es el concurrente.

Especialización disciplinaria: Los profesores primarios tienden a no ser especialistas, pero los secundarios, tanto de la secundaria baja como alta, tienden a ser especialistas en una o máximo dos disciplinas.

Énfasis en la formación en la práctica: Existe un amplio consenso en que el programa de formación docente debe incluir centralmente experiencias prácticas para los alumnos, lo cual ha llevado a aumentar el tiempo de permanencia de los alumnos en este tipo de actividades, a distribuirlo a lo largo de la carrera de formación y a hacerlo más intensivo y mejor coordinado con el resto de la experiencia formativa.

El modelo de la formación inicial docente

No existe un modelo de formación de profesores, lo cual es visto por muchos como una limitación del campo profesional de la docencia; sin embargo, es posible identificar un conjunto de elementos clave sobre los que los programas deben decidir y sobre los cuales existen ciertas tendencias dominantes o recomendaciones de cambio más reconocidas.

Selección de los alumnos

Existe diversidad al respecto, pero los modelos considerados “de referencia” tienden a ser selectivos y en algunos casos altamente competitivos. La selección de los candidatos se realiza en base a diferentes criterios: desempeño en la educación escolar, rendimiento en test de admisión, vocación y condiciones personales para la enseñanza. Estos últimos elementos —de carácter más “subjetivo”— tienden a considerarse por la vía de entrevistas personales, declaraciones de propósito y pruebas especiales de ingreso.

Orientación curricular

El campo de la formación docente ha estado (y sigue estando) tensionado por opciones curriculares en cierto modo parciales: hay quienes defienden un modelo de formación centrado en la transmisión de técnicas muy específicas de enseñanza; otros postulan una formación más ligada a la reflexión académica; hay quienes sostienen que lo más importante es el dominio conceptual de la disciplina a enseñar; otros ponen énfasis en la capacidad comunicativa y motivacional hacia los alumnos. Los programas líderes han comenzado a superar estas dicotomías y a desarrollar en cambio una visión más comprensiva, compleja y balanceada de la formación inicial docente.

131 Nos referimos a situaciones en que no existe evidencia científica concluyente (¿es bueno agrupar a los niños por habilidad o es mejor enseñarles en grupos heterogéneos?) o en que la decisión no se puede resolver sino en base a preferencias, opciones institucionales (¿formar profesores para establecimientos de la elite o para la mayoría del sistema escolar?).

132 Otros puntos críticos son la malla curricular y el contenido de los cursos, la posición y extensión de la práctica profesional, la existencia o no de programas alternativos de ingreso a la profesión, el perfil del cuerpo docente, etc.

Aunque no existe investigación suficiente que permita aseverar que un diseño curricular específico es superior a otro, es posible, sin embargo, clasificar en tres grandes dominios el conocimiento, las habilidades y las disposiciones en que los programas de formación docente de calidad intentan formar a los futuros profesores (cf. Bransford, Darling-Hammond & LePage, 2005).

Conocimiento acerca de los aprendices: cómo los alumnos aprenden y cómo se desarrollan en contextos sociales. Esto supone un conocimiento básico acerca de cómo los seres humanos aprenden (conocimiento que se ha expandido enormemente en las últimas décadas), cómo ocurre el proceso de desarrollo humano, especialmente a edades tempranas, y cómo éste se vincula con los contextos sociales en que las personas están inmersas, y la centralidad que el uso del lenguaje tiene estos procesos. Ciertamente, el conocimiento acerca de cómo la enseñanza puede promover (o inhibir) estos procesos de aprendizaje y desarrollo es el foco principal de este saber profesional docente.

Conocimiento acerca del contenido y metas curriculares. Se refiere al conocimiento y comprensión de la materia que se debe enseñar, las metas de aprendizaje que se espera los alumnos logren. Los alumnos deben dominar los marcos curriculares y programas de estudio nacionales de cuya enseñanza son responsables. Esto supone un conocimiento acerca de lo relevante de enseñar, un conocimiento sobre los materiales curriculares de apoyo a la enseñanza (ej. textos de estudio), una comprensión de la relevancia social de estos aprendizajes.

Conocimiento acerca de la enseñanza. Cómo enseñar la materia propia, cómo enseñar a alumnos diversos, cómo evaluar el aprendizaje y cómo gestionar la sala de clases. Esto incluye adquirir lo que se ha denominado el “contenido pedagógico de la disciplina”, es decir, saber cuál es el proceso más adecuado para ir construyendo el aprendizaje sobre bases sólidas, saber identificar los problemas y dificultades más frecuentes de los alumnos, conocer caminos alternativos y soluciones para superar dichos problemas. Además, incluye un dominio práctico de las técnicas de enseñanza adecuadas, la capacidad para organizar el trabajo en la sala de clases, organizar actividades formativas, conducirlas, dar retroalimentación adecuada y oportuna a los alumnos, y saber cómo evaluar el logro de aprendizaje. Finalmente, supone también poseer una buena capacidad de comunicación con los alumnos, un conocimiento de su lenguaje, la capacidad de motivarlos y enfrentar los problemas de disciplina y convivencia que emergen en las aulas.

Ciertamente, el énfasis y los contenidos prioritarios incluidos en estos tres dominios varían de acuerdo al ciclo escolar (preescolar, primaria, secundaria) y al campo disciplinario (general, ciencias, humanidades, artes) en que el docente deberá desempeñarse. Eso sí, como se puede apreciar, se trata de un modelo formativo exigente, que debe lograr un balan-

ce entre conocimiento científico, saber profesional, competencias prácticas y habilidades sociales y comunicacionales.

Aprendizaje de la disciplina

La adquisición del “contenido pedagógico de la disciplina” es central en la formación docente; esto incluye a los docentes “generalistas” de la educación primaria, para quienes el conocimiento de la “alfabetización” en lectura, escritura y matemáticas es crítico. No existe consenso acerca de quiénes son los formadores de docentes más idóneos para desarrollar esta labor: especialistas de la disciplina o educadores especializados. Esto se traduce muchas veces en la opción de si los alumnos deben tomar cursos disciplinarios en los departamentos especializados o si es mejor que docentes del área de educación asuman dichos cursos. Existen ventajas y desventajas más o menos conocidas de ambos modelos. Lo relevante es que —en ambos modelos— se comprenda la especificidad que tiene el “conocimiento pedagógico de la disciplina”, que no es sinónimo del conocimiento experto especializado de la disciplina. Es importante notar, también, que algunos programas considerados de referencia incluyen formas de cooperación intensiva entre docentes del área de educación y especialistas disciplinarios, lo que hace que los académicos de las disciplinas, aunque sean expertos y eventualmente investigadores de sus campos, dedican una parte importante de su trabajo a la formación docente y participan protagónicamente en las escuelas de educación (a las que muchas veces pertenecen al menos parcialmente).

Aprendizaje en la práctica

Existe una marcada tendencia hacia el aumento de la relevancia de la inmersión en la práctica docente para la formación inicial de los profesores. Muchos programas acompañan la formación docente con experiencias en salas de clases durante prácticamente toda la formación. Ciertamente, esto supone un diseño cuidadoso de dichas experiencias, de cómo ellas progresan en el tiempo (desde la simple observación hasta la conducción de la clase) y de cómo se integran con el resto del proceso formativo. A diferencia de otras profesiones, todos los futuros profesores acumulan años de experiencia en el lugar de trabajo (la sala de clases) antes de comenzar su proceso formativo, lo cual puede ser un fuerte obstáculo para impedir adquirir una mirada profesional sobre dicho espacio. Esto obliga a que las experiencias prácticas sean diseñadas y explotadas como experiencias significativas de aprendizaje. También requiere que la preocupación por las experiencias prácticas no se limite al docente encargado del monitoreo o gestión (administrativa) de dichas prácticas, sino que sea un “material” de trabajo para el conjunto de los formadores de docentes.

Finalmente, muchos programas de formación incluyen un período de inducción profesional, en que el futuro docente se desempeña “como uno más” en la escuela, pero bajo la supervisión y acompañamiento de un colega experimentado,



que posee por tanto un vínculo intensivo con la institución formadora (ha sido seleccionado y capacitado, es eventualmente remunerado o recompensado profesionalmente de alguna forma por la labor que cumple, e interactúa con los académicos del programa de formación docente).

Todo lo anterior supone un estrecho vínculo de cooperación de las universidades con las escuelas y el sistema escolar más en general. Esto obliga a superar la visión utilitarista de las universidades hacia las escuelas como simples “puestos de práctica” a conseguir. Por ello, en muchos casos se trata de convenios plurianuales de cooperación institucional que incluyen otros aspectos de beneficio mutuo, y no son pocos los casos de universidades que cuentan con escuelas “experimentales”, “laboratorios”, o de “desarrollo profesional”, al modo en que las escuelas de medicina cuentan con hospitales docentes¹³³.

Aprendizaje de la práctica

Es importante notar que, así como ya es reconocido que no se aprende una práctica profesional como la docencia sin ser expuesto a experiencias prácticas en situaciones reales, los programas de referencia no circunscriben el aprendizaje de los saberes prácticos a dichas experiencias prácticas en escuelas. Lejos de esto, la orientación hacia la adquisición de capacidades profesionales para la enseñanza efectiva atraviesa buena parte del currículum y la pedagogía de las escuelas de formación docente.

Por una parte, ya se dijo que la inmersión en la realidad de las salas de clase tiende a ser incremental, lo cual permite al inicio generar capacidades y distinciones para la observación de las dinámicas que se dan en las aulas, luego identificar los patrones de interacción y las formas de enseñanza asociadas a los contenidos curriculares, para luego iniciar la participación gradual en la enseñanza, desde labores complementarias hasta la conducción de la clase. Estas experiencias deben ser acompañadas de procesos de reflexión y análisis en la institución formadora, que permitan a los futuros docentes sacar el máximo de partido para su formación profesional de ese tiempo de inmersión.

Por otra parte, el tiempo en las aulas de la institución formadora también debe ser un tiempo de aprendizaje de la práctica profesional. En efecto, los programas líderes están incorporando una serie de metodologías de enseñanza más adecuadas que la clase lectiva tradicional: estudios de casos, observación de videos de clases, análisis y elaboración de materiales para la enseñanza, ensayos y prácticas simuladas, confección de portafolios, etc. Además de la adquisición de habilidades prácticas, existen dos propósitos generales que este tipo de metodologías pueden satisfacer. El primero es exponer a los alumnos al conocimiento directo de lo que es una práctica pedagógica de calidad. Ciertamente, la identifi-

cación de profesores experimentados a los cuales los alumnos en sus períodos de inmersión pueden observar directamente es una contribución a este propósito, pero en muchos contextos la cantidad de espacios disponibles para observar en situación real a un docente efectivo son muy limitados: un egresado de pedagogía no podría ir al campo laboral sin nunca haber observado cómo es una enseñanza de calidad. El segundo propósito es desarrollar la capacidad de análisis profesional del proceso de enseñanza-aprendizaje, para lo cual los programas de formación debieran producir instancias de estudio y discusión colectiva sobre dichos procesos. Esta capacidad profesional es reconocida como una de las competencias necesarias para que los docentes continúen aprendiendo autónomamente una vez egresados, así como para que constituyan comunidades de aprendizaje profesional con sus colegas en sus lugares de trabajo.

¹³³ La referencia a la formación médica como paradigma a seguir por la formación docente es recurrente en los textos de referencia consultados.

Anexo VI: Informes de las Comisiones de Modelo Educativo

El presente anexo concentra los principales textos provenientes a los tres informes de cada una de las subcomisiones de modelo educativo. Tales comisiones trabajaron entre mayo y agosto de 2011, analizando y proponiendo las orientaciones de base para los planes de formación inicial docente de la Universidad de Chile en los niveles de educación parvularia, básica y media.

Dichos textos son reproducidos aquí de manera resumida. En ellos se desarrollan y detallan diferentes aspectos que, al igual que en el caso de los documentos de trabajo generales presentados en la sección primera de este informe, están destinados a nutrir el desarrollo de las fases siguientes del Proyecto Institucional de Educación de la Universidad de Chile.

Las versiones completas de estos informes junto a sus respectivos anexos, puede encontrarse en <http://www.uchile.cl/proyecto-educacion>.

ORIENTACIONES PARA LA FORMACIÓN INICIAL DE EDUCADORAS/ES DE PÁRVULOS

INFORME FINAL

COMISIÓN FID EDUCACIÓN PARVULARIA

Integrantes de la Comisión:

Loreto Fernández (Estudiante Carrera EPyBI, FACSOS);
Mónica Manhey (Académica FACSOS, Coordinadora de la Carrera EPyBI); Catalina Moya (Codirectora Proyecto Estándares Educ. Parvularia); Mauricio Núñez (Académico FFH, Subdirector DEP); Marcela Pardo (Antropóloga, Investigadora CIAE); Angélica Riquelme (Académica FACSOS, Dir. Pregrado FACSOS)

Coordinadora: Marcela Pardo

Secretaria: Catalina Moya

Perfil de Ingreso

Se propone considerar los siguientes requisitos de ingreso a la futura carrera de Educación Parvularia de la Universidad de Chile (Bowman 1990):

COMPETENCIA ACADÉMICA

De acuerdo con la evidencia internacional que indica que la efectividad de los docentes se asocia con estrictos requisitos de ingreso a la formación inicial (Barber & Mourshed 2007), se propone que el principal requisito de ingreso a esta carrera sea la competencia académica de las postulantes. En términos operacionales, esto implica mantener como principal criterio de selección el puntaje obtenido por las postulantes en la Prueba de Selección Universitaria (PSU) y su promedio de notas de la Enseñanza Media.

Además, se propone considerar criterios de admisión complementarios para aquellas postulantes cuyos puntajes obtenidos en la PSU no les permitan el acceso por esta vía, como los establecidos para el "Sistema de Ingreso Especial de Estudiantes Prioritarios de Equidad Educativa" de la Universidad, donde



se ponderan el índice de vulnerabilidad de establecimiento de egreso, el nivel socioeconómico y el ranking de notas.

SALUD COMPATIBLE

Considerando que la profesión de Educadora de Párvulos es altamente demandante en términos físicos y emocionales (Spodek, Saracho et al. 1988; Saracho & Spodek 2003), se propone establecer como requisito de exclusión al ingreso un conjunto de problemas de salud física incompatibles con el ejercicio de la profesión.

No obstante, se enfatiza manejar este criterio con alta cautela, pues, debido a la dificultad de operacionalizar requisitos de exclusión, este componente del proceso de admisión puede derivar en la exclusión arbitraria de las postulantes. Por esta razón, se propone que los criterios que se definen se refieran a situaciones de evidente incompatibilidad, como discapacidad física severa (ceguera, sordera).

El caso de los problemas de salud mental es más complejo aún, pues la demostración de que pueden implicar inhabilidad para ejercer la profesión puede suponer complejos diagnósticos difíciles de ser obtenidos al momento de la postulación. Por esta razón, se propone no establecer criterios de salud mental incompatible como requisitos de exclusión al ingreso, sino como criterio de desafiliación de las/los estudiantes durante el curso de la carrera.

Líneas gruesas para futuros planes de formación y perfiles de egreso

Existe amplio acuerdo internacional respecto a que la formación inicial de educadores de párvulos debe encargarse de desarrollar un complejo cuerpo de conocimientos, habilidades y disposiciones relevantes para el ejercicio de su profesión, como una condición para su plena profesionalización. La evidencia existente indica que la formación inicial de educadores/as de párvulos debe constar de los mismos componentes que integran los programas de formación de otros educadores, si bien su contenido específico debe responder a los objetivos propios del nivel (Spodek, Saracho et al. 1988; Katz & Goffin 1990; Ott, Zeicher et al. 1990; Spodek & Saracho 1990; Spodek & Saracho 1990; Spodek & Saracho 1990; Goffin & Day 1994; Isenberg 2000; Bowman, Donovan et al. 2001; Saracho & Spodek 2002; Fromberg 2003; Spodek & Saracho 2005; Spodek & Saracho 2006; Snyder & Wolfe 2008; Winton & McCollum 2008).

De acuerdo con ello, se propone que la organización de la futura carrera de Educación Parvularia se estructure en las

siguientes cinco áreas de formación¹³⁴. El contenido de cada una de ellas corresponde a materias internacionalmente aceptadas para la formación de este tipo de profesionales.

A. FORMACIÓN PEDAGÓGICA

Se propone incorporar el siguiente ámbito dentro de esta área:

Teoría curricular y pedagogía

Las buenas prácticas en educación parvularia están solventadas sobre una sólida aproximación al currículum, desde donde se definen y organizan las experiencias educativas propuestas (i.e. seleccionar contenidos; organizar el tiempo y el espacio; entre otros aspectos). Asimismo, la formación debe entregar conocimiento sobre una amplia variedad de estrategias pedagógicas apropiadas a la etapa de desarrollo de los niños y al contenido de aprendizaje que se quiera propiciar, adecuadas a la filosofía y al contexto donde opera el programa educativo. Así también, el desarrollo de competencias que faciliten la generación de un ambiente educativo potenciador del desarrollo y aprendizaje, así como la interacción positiva entre los niños (McCarthy 1990; Bowman, Donovan et al. 2001; Goffin & Wilson 2001; Saracho & Spodek, 2001; Saracho & Spodek, 2003).

De acuerdo con ello, se propone que la futura carrera considere las bases teóricas para comprender la teoría curricular y su importancia para la toma de decisiones pedagógicas.

B. FORMACIÓN DISCIPLINAR/CONTENIDOS

Se propone incorporar los siguientes ámbitos dentro de esta área:

Desarrollo infantil temprano

El objeto del quehacer profesional de las/los educadores de párvulos es la promoción del aprendizaje y del desarrollo integral en la primera infancia. Para poder diseñar experiencias educativas apropiadas a esta etapa de la vida, las/los educadores de párvulos deben comprender cabalmente el proceso de desarrollo infantil, en términos de sus principales dimensiones y etapas, así como de los múltiples factores (biológicos, psicológicos, familiares, sociales, culturales) que influyen sobre su trayectoria. Por tanto, se propone que la futura carrera considere las bases teóricas para comprender el desarrollo infantil temprano (Peters & Klinzing ; Spodek, Saracho et al. 1991; Spodek & Saracho 1994; Bowman, Donovan et al. 2001; Spodek & Saracho 2006; Saracho & Spodek 2007).

¹³⁴ Sugerimos revisar estas categorías de clasificación de las áreas de formación de las futuras carreras de pedagogía, pues implican algunas complejidades que debiesen ser atendidas. Por un lado, en términos formales, no se ajustan ni a las categorías con que la Universidad de Chile organiza las áreas de formación del Pregrado, ni con las que emplea la Comisión Nacional de Acreditación, pudiendo implicar desajustes frente a los procesos de creación de las carreras de pedagogía dentro de la Universidad y de su posterior acreditación. Por otro lado, en términos sustantivos, estas categorías ofrecen dificultades para clasificar algunos ámbitos que se propone considerar en la formación de educadoras de párvulos. por ejemplo, la distinción entre formación pedagógica y formación disciplinar ofrece dificultades para ubicar a las didácticas disciplinares. otro ejemplo, el área del desarrollo infantil, de relevancia principal en la formación de educadoras de párvulos, no encuentra un área donde ser ubicada cómodamente, pues no corresponde estrictamente a ninguna de las categorías propuestas.

Disciplinas y su didáctica

Las/los educadores de párvulos deben diseñar experiencias educativas sólidamente fundamentadas en cuanto al contenido sustantivo que les subyace. Por esta razón, existe amplio acuerdo internacional sobre la importancia de que su formación inicial aborde explícitamente un conjunto de disciplinas que se asocian a distintas áreas del aprendizaje relevantes en la primera infancia. Si bien la amplitud y la profundidad con que ellas deben ser tratadas en la formación inicial es materia de debate, existe importante consenso sobre la idea de que las/los educadores de párvulos deben contar con una base de conocimiento disciplinar de nivel universitario, que respalde su condición de profesionales (Spodek and Saracho 1990; Bowman, Donovan et al. 2001; Saracho and Spodek 2002; Spodek and Saracho 2005; Spodek and Saracho 2006). De acuerdo con ello, se propone que la formación de educadoras/es de párvulos en la Universidad de Chile considere las siguientes disciplinas:

Lenguaje

El desarrollo del lenguaje constituye uno de los procesos más fundamentales en la primera infancia, abarcando desde la adquisición del lenguaje oral hasta la iniciación al lenguaje escrito. Por esta razón, uno de los objetivos centrales de las/los educadores de párvulos es favorecer este proceso. En consecuencia, se propone que la futura carrera de Educación Parvularia aborde bases conceptuales para comprender el desarrollo y la promoción del lenguaje en la primera infancia (Spodek & Saracho 1993; Saracho & Spodek 2010).

Artes

Tradicionalmente, las artes han constituido un medio privilegiado para la educación de la primera infancia. Actualmente, se reconoce su potencial para favorecer no sólo aprendizajes relativos a la creatividad y la apreciación estética, sino también a otras áreas del desarrollo infantil, como el desarrollo cognitivo y motor. Por tanto, se propone que la futura carrera de Educación Parvularia considere bases teóricas para la comprensión de distintas formas de expresión artística (es decir, artes visuales, musicales, escénicas y literatura), y su utilización como recurso en la educación de la primera infancia (Spodek & Saracho 1994; Thompson 2006; Welch 2006).

Matemáticas

Las primeras nociones matemáticas se adquieren durante la primera infancia. Por ejemplo, conceptos numéricos, geométricos, magnitudes, entre otros. Por tanto, se propone que la futura carrera de Educación Parvularia incluya fundamentos teóricos para la comprensión de nociones matemáticas elementales, y para favorecer su desarrollo en la primera infancia (Saracho & Spodek 2008).

Ciencias naturales

El razonamiento científico propio de las ciencias naturales puede ser promovido desde la primera infancia, como una

estrategia para favorecer su comprensión del mundo natural. En consecuencia, se propone que el futuro programa de formación de Educadores de párvulos considere las bases teóricas de las ciencias naturales y su aplicación en la educación de la primera infancia (Saracho & Spodek 2008).

Ciencias sociales

Las perspectivas de análisis propias de las ciencias sociales pueden ser promovidas desde la primera infancia, como una estrategia para favorecer la comprensión de la realidad social. Por ende, se propone que el futuro programa de formación de educadores/as de párvulos incluya los fundamentos teóricos de las ciencias sociales y su aplicación en la educación de la primera infancia (Saracho & Spodek 2007).

Educación física

El desarrollo de la motricidad constituye un proceso primordial de la primera infancia, pues, además de sentar las bases para habilidades motoras más complejas que se despliegan en etapas posteriores de la vida, se asocia con el desarrollo de habilidades socioemocionales y cognitivas de los niños. Por cuanto el desarrollo de la motricidad no ocurre espontáneamente, las/los educadores de párvulos pueden contribuir a favorecerlo desde los primeros años de vida. Por tanto, se propone que el futuro programa de formación de estos profesionales considere las bases teóricas de las disciplinas del movimiento para promover la educación física en la primera infancia (Gallahue & Ozmun 2006).

C. FORMACIÓN PRÁCTICA

La formación práctica constituye un componente esencial en la formación inicial docente, por ende, en la formación de educadoras/es de párvulos. Esta área de formación permite a las/los estudiantes abrir un espacio donde las situaciones reales de trabajo con niños se encuentran con la teoría, permitiendo a las/los estudiantes aplicar los conocimientos adquiridos en los cursos lectivos, además de alcanzar una comprensión teórica de la práctica pedagógica (Biber 1988).

La evidencia disponible indica que, para lograr estos objetivos, este componente de la formación debe ser diseñado e implementado con niveles de prolijidad equivalentes a los de los cursos lectivos (Spodek & Saracho 1990; Isenberg 2000; Bowman, Donovan et al. 2001).

Considerando que la formación práctica implica complejidades propiamente pedagógicas, y otras de orden más bien formal, su diseño debe considerar ambos tipos de elementos. De acuerdo con ello, se propone que la futura carrera de Educación Parvularia considere los siguientes elementos:

Aspectos pedagógicos

Diferentes niveles de la educación parvularia

Se propone que el componente de formación práctica incluya los tres niveles de la educación parvularia (0-1 años, 2-3 años,



4-5 años), pues el quehacer de las/los educadores de párvulos varía significativamente junto con las edades de los niños, por cuanto el desarrollo en los primeros años de vida se caracteriza por su acelerada evolución.

Diferentes modalidades curriculares

Se propone que la formación práctica incluya diferentes modalidades educativas, con particular énfasis en aquellas modalidades de mayor presencia en el país, como, por ejemplo, el currículum oficial (Bases Curriculares de la Educación Parvularia), el Currículum Integral; el Currículum Personalizado, el Currículum Montessori.

La educación parvularia se caracteriza en el mundo por contar con un numeroso conjunto de modalidades curriculares de equivalente validez. Ellas implican enfoques específicos sobre el currículum, y, derivadamente, especificidades en el quehacer de las/los educadores de párvulos. Varias de estas modalidades se aplican ampliamente en Chile, tanto en el sector público como en el privado.

Diferentes programas educativos

Se propone que el componente de formación práctica considere diferentes programas educativos.

El sistema de educación parvularia en Chile se caracteriza por su gran heterogeneidad, la cual se asocia a considerables variaciones en el quehacer de las/los educadores de párvulos. Concretamente, el sistema abarca distintos programas educativos convencionales —i.e. basados en aula— los que se distinguen, principalmente, de acuerdo al rol que asumen los profesionales en el aula; por ejemplo, liderando las experiencias educativas frente a los niños, o a través de las/los técnicas que la asisten.

Así también, el sistema incluye un conjunto de programas no convencionales —i.e. no basados en aula— donde el trabajo de las/los educadores de párvulos puede estar enfocado sobre los niños (i.e. jardines infantiles) o sobre sus familias (i.e. visitas domiciliarias); o, por otro lado, puede implicar un programa educativo al que los niños asisten varias horas diariamente (i.e. parvulario de una escuela), o, contrariamente, por períodos breves y esporádicos cuando asisten al consultorio (e.g. salas de estimulación ubicadas en centros de salud).

Aspectos formales

Objetivos coherentes y progresivos

Se propone que el componente de formación práctica de la futura carrera defina objetivos claros y progresivos. La formación práctica debe constituir un aporte en su especificidad al logro de las competencias que se espera demuestren las egresadas. De este modo, la formación práctica debe estar orientada por objetivos coherentes con los de la carrera como conjunto. Esto implica, concretamente, que la formación práctica debe estar meticulosamente armonizada con

los cursos lectivos de la carrera, de manera de asegurar que el trabajo de campo efectivamente se interrelacione con los conocimientos adquiridos en los cursos lectivos.

Así también, los objetivos de la formación práctica deben ser planteados en términos de gradual complejidad, de acuerdo al grado de complejidad de las competencias que se espera demuestren las/los estudiantes, y al grado de responsabilidad asignado a las/los estudiantes en el diseño y liderazgo de las experiencias educativas en que participan. Esta necesidad de gradualidad implica que la formación práctica debe comenzar tempranamente en la carrera.

Buenas prácticas educativas

Se propone que la futura carrera intencione que los contextos donde las/los estudiantes realicen su formación práctica se caractericen por la buena calidad de las prácticas educativas que allí tienen lugar, de acuerdo con criterios internacionalmente aceptados.

Estos contextos pueden establecerse en dos niveles, eventualmente complementarios dentro del componente de formación práctica: a nivel del establecimiento, donde el conjunto del programa educativo se distingue como modelo, por un lado, o a nivel de las/los educadores, donde profesionales individuales destacan por sus buenas prácticas.

La evidencia internacional sugiere que los contextos donde la formación práctica tiene lugar debiesen representar ejemplos de buenas prácticas, pues diversos expertos han observado que las prácticas de los docentes están influenciadas fuertemente por aquéllas que han tenido ocasión de observar.

Vinculación formal con centros de práctica

Se propone que la formación práctica se apoye en un modelo de vinculación institucional formal entre la Universidad y los centros de práctica. Este modelo permite, por un lado, definir y explicitar las responsabilidades del centro de práctica como parte de la formación de las/los estudiantes, y, por el otro, tender hacia una relación institucional permanente que propicie el mutuo enriquecimiento.

Tutor y mentor

Se propone que la formación práctica de las/los estudiantes sea formalmente acompañada por dos guías, complementariamente: la mentora, es decir, por un lado, la educadora de párvulos que recibe a el/la estudiante en su aula; y, por el otro, la tutora, es decir, la o el profesor/a universitaria/o que guía este componente de la formación. El establecimiento de este equipo de trabajo permite acompañar estrechamente las experiencias prácticas de las/los estudiantes.

Talleres reflexivos

Se propone que el componente de formación práctica establezca talleres de reflexión donde participen los estudiantes, sus mentoras y sus tutoras. En este espacio, las/los estudiantes pueden tener la oportunidad de presentar sus experien-

cias al grupo, para analizarlos y discutirlos a la luz de referentes teóricos.

Formación vicaria

Con el fin de complementar las experiencias prácticas realizadas presencialmente por las/los estudiantes, se propone que este componente de la formación cuente con experiencias educativas registradas en video, en narraciones u en otros medios para ser observadas, analizadas y discutidas por las/los estudiantes. De este modo, se amplía el espectro de experiencias al alcance de las/los estudiantes, y, en particular, se asegura que ellas puedan acceder a situaciones o problemas pedagógicos poco frecuentes en las prácticas iniciales pero muy probables en la futura práctica profesional (e.g. el manejo de alguna necesidad educativa especial atípica).

D. FORMACIÓN EN CAPACIDADES DE INVESTIGACIÓN

El quehacer cotidiano de las/los educadores de párvulos se caracteriza por ser complejo y no rutinario. Por esta razón, estos profesionales se enfrentan cotidianamente a desafíos que no encuentran solución evidente. Para afrontarlos con éxito, las/los educadores de párvulos deben contar con un conjunto de habilidades básicas de investigación que les permitan, por ejemplo, levantar un problema y hacer un seguimiento del mismo, cuestionando, indagando, buscando información precisa en la literatura especializada que les permita abrir sus perspectivas iniciales sobre dichos problemas; recolectando y analizando información pertinente del contexto en el que se manifiesta un incidente o un caso y sistematizando por escrito la comprensión que se vaya alcanzado sobre él, reconstruyendo de este modo la mirada y el problema mismo abordado (Spodek, Saracho et al. 1988; Spodek & Saracho 1990; Bredekamp 1994).

Se propone, por tanto, que la futura carrera propicie que las/los estudiantes desarrollen habilidades de investigación que les permitan abordar y resolver los problemas profesionales que se presentan en su microcontexto (aula, consultorio, etc.), con el objetivo de mejorar su práctica pedagógica.

Concretamente, se propone que la carrera centre sus esfuerzos en generar disposiciones y habilidades indagativas a través de micro investigaciones o micro proyectos a lo largo de la carrera, los cuales debiesen tender hacia el desarrollo de habilidades que permitan avanzar hacia la investigación acción o el estudio de casos.

Más allá del hecho de que la investigación es un mandato universitario, la relevancia de estas habilidades debe entenderse dentro del contexto de la profesionalización de las/los educadores de párvulos.

Complementariamente, estas habilidades pueden permitir a las/los estudiantes ser lectoras eficaces de publicaciones científicas especializadas, al tiempo que posicionarse sobre las discusiones académicas en curso.

E. FORMACIÓN GENERAL

La formación inicial de las/los educadores de párvulos debe considerar el desarrollo de un conjunto de competencias que no son específicas de esta profesión (si bien se deben manifestar de manera específica a ella), pero que son condición indispensable de su plena profesionalización.

En consecuencia, se propone que la futura carrera considere los siguientes elementos:

Identidad profesional

Las/los educadores de párvulos cumplen un rol profesional específico e insustituible dentro del campo educacional y, más ampliamente, dentro del campo de la intervención temprana. Para afianzar la identidad profesional de las/los estudiantes, se propone que el futuro programa de formación de Educadoras de Párvulos favorezca la comprensión de su propio campo, situándolo dentro del contexto educacional y social más amplio, comprendiendo su relevancia. En este sentido, las/los estudiantes deben conocer el estado del arte de la investigación educacional nacional e internacional sobre educación parvularia, intervención temprana e infancia, así como su campo laboral nacional (contenido principalmente en los sistemas de educación y de salud) (Almy 1988; Katz 1988; Silin 1988).

Ética profesional

Como condición de su profesionalización, y enfatizada por la gran vulnerabilidad que caracteriza a la primera infancia, las/los educadores de párvulos requieren basar su práctica profesional sobre la base de un conjunto de principios éticos específicos a su ejercicio profesional. Ello les permite contar con criterios para regular su conducta cotidianamente, así como para afrontar los dilemas éticos inherentes al ejercicio de su profesión (Katz 1988; Silin 1988; Fromberg 2003).

Trabajo en equipo

El quehacer cotidiano de las/los educadores de párvulos supone el trabajo en equipo, tanto con pares profesionales, con profesionales de otros campos (otros educadores, médicos, trabajadores sociales, entre otros), y con paraprofesionales (técnicos en educación parvularia). Por tanto, deben contar con las competencias que les permitan establecer relaciones profesionales adecuadas con todos ellos, argumentar en favor de prácticas educativas basadas en los principios que sustentan la educación parvularia, y liderar las experiencias pedagógicas que se implementan en su microcontexto (Spodek, Saracho et al. 1988).

Habilidades genéricas

Así como en las demás profesiones, las/los educadores de párvulos requieren contar con un conjunto de habilidades genéricas para su adecuado desempeño profesional. De esta manera, se propone que el futuro programa de formación de Educadoras de Párvulos incluya capacidades de expresión



oral y escrita, para permitir la comunicación apropiada con los niños, las familias, equipos profesionales y paraprofesionales. Así también, manejo de estadísticas básicas, para permitir el análisis y procesamiento de información cuantitativa (e.g. los resultados de las evaluaciones de niños). Además, habilidades en el uso de TIC, para facilitar el manejo de datos, para generar recursos educativos, así como para comunicarse con los distintos miembros de la comunidad educativa (i.e. elaboración de reportes a las familias, minutas para los pares profesionales) (Spodek, Saracho et al. 1988; Spodek & Saracho 1990; Bredekamp 1994).

Propuesta de Perfil de Egreso y Competencias

Tanto el perfil de egreso como las competencias que de él se derivan buscan fortalecer la profesionalización de las/los educadores de párvulos, enfatizando su condición de profesionales de la educación, al tiempo que subrayan su calidad de profesionales que se encuentran al inicio de su carrera (Katz 1988; Silin 1988; Spodek & Saracho 1988; Spodek, Saracho et al. 1988; Spodek, Saracho et al. 1988; Ven & Karen 1988; Bredekamp 1994; Goffin & Day 1994).

PERFIL DE EGRESO

Los/las educadores de párvulos egresados de la Universidad de Chile corresponden a un profesional de la educación especialista en primera infancia, comprometido con el aprendizaje de cada niña y niño, y con altas expectativas al respecto. Tiene sustento en el conocimiento de la pedagogía para generar y gestionar experiencias y contextos de aprendizaje que favorezcan el desarrollo integral de los niños, en estrecha colaboración con sus familias y su comunidad, así como con otros profesionales.

Se trata de un educador proactivo que aborda su quehacer con una visión crítica y reflexiva. Para ello cuenta con un cuerpo de conocimientos propios de su campo, y de la evidencia científica proveniente de otras disciplinas afines, en diálogo con su propia experiencia y la de su comunidad profesional.

Está comprometido con su desarrollo profesional permanente, y cuenta con fundamentos y estrategias para generar conocimientos pedagógicos en los diferentes ámbitos de su quehacer, contribuyendo al enriquecimiento de su campo profesional.

Comprende el marco político e institucional del sistema educacional nacional, y los debates académicos vigentes en educación, a partir de lo cual es capaz de asumir la relevancia de su profesión y visualizar cómo aportar a la calidad y la equidad de la educación parvularia.

Es un profesional que orienta su labor afirmando principios humanistas, pluralistas y democráticos, con sentido ético, cívico, de solidaridad social y respeto a personas y los derechos humanos y del niño.

Los y las profesionales egresados de la Universidad de Chile estarán habilitados para desempeñarse laboralmente en el nivel de educación parvularia, pudiendo trabajar en centros educativos públicos y privados, y en modalidades no convencionales.

COMPETENCIAS

Se propone que la futura carrera de Educación Parvularia promueva la formación de las siguientes competencias entre sus estudiantes, para ser demostradas al egreso de la carrera:

Tomar decisiones pedagógicas basadas en un cuerpo de conocimientos relevante en el campo de la educación parvularia.

- Comprende los distintos factores que influyen sobre el desarrollo y el aprendizaje en la primera infancia (i.e. biológicos, psicológicos, familiares, comunitarios, sociales, culturales, políticos, entre otros), reconociendo la interacción dinámica y continua que existe entre ellos.
- Desarrolla su trabajo fundamentado sobre bases filosóficas y teóricas relevantes para la educación parvularia.
- Selecciona e implementa un currículum pertinente a las características de los niños y las niñas y del contexto.
- Genera estrategias didácticas específicas que favorecen el aprendizaje en la primera infancia.

Generar creativamente estrategias de aprendizaje integrales en coherencia con el contexto educativo en el que se inserta

- Diseña experiencias de aprendizaje integrales para distintas modalidades curriculares y/o métodos de mayor presencia en el país, en coherencia con el referente curricular nacional para el nivel de educación parvularia.
- Implementa experiencias de aprendizaje integrales en coherencia al diseño propuesto y a los lineamientos, énfasis y orientaciones de las instituciones en las cuales se inserta.
- Evalúa las experiencias de aprendizaje de acuerdo a los objetivos propuestos en su diseño e implementación.
- Diseña, implementa y evalúa experiencias de aprendizaje novedosas que potencian el desarrollo integral de los niños y enriquecen pedagógicamente el contexto en que se desempeña.

Generar ambientes educativos que favorecen todo el potencial de desarrollo y aprendizaje de los niños

- Desarrolla su trabajo con las niñas y los niños teniendo como referentes principales los principios pedagógicos de la educación parvularia.
- Integra el contexto sociocultural al que pertenecen los niños y niñas a su cargo en el desarrollo de su trabajo.
- Potencia el desarrollo de la autoestima de niños y niñas, reconociendo explícitamente sus fortalezas y capacidades.

- Mantiene un clima positivo para el aprendizaje, caracterizado por el respeto, la empatía, la confianza, la solidaridad, la equidad, el apoyo mutuo, el sentido del humor, la valoración de la diversidad.
- Implementa experiencias de aprendizaje que vinculen el conocimiento disciplinario con estrategias metodológicas que potencien el desarrollo integral de los niños y las niñas.
- Organiza el espacio educativo, el mobiliario y los materiales con el fin de promover la autonomía, el bienestar y la actividad de niñas y niños.
- Ambienta el espacio educativo con la participación de las niñas y niños, tomando en cuenta sus intereses e incorporando criterios de armonía, estética, pertinencia cultural y seguridad.
- Selecciona y utiliza recursos pedagógicos variados, pertinentes y seguros con el propósito de ofrecer experiencias interesantes y desafiantes a niñas y niños.
- Utiliza el tiempo en forma eficiente, empleando cada momento de la jornada para potenciar el aprendizaje de niñas y niños.
- Facilita las transiciones de niños y niñas entre diferentes niveles y espacios educativos, ofreciendo diversas oportunidades e interacciones que favorezcan su fácil adaptación a los nuevos ambientes.

Desarrollar interacciones positivas con los niños para potenciar su desarrollo integral

- Establece un clima positivo de relaciones interpersonales, favoreciendo diversas formas de interacción con todos y cada uno de las niñas y los niños, entre ellos y con los adultos.
- Mantiene una actitud de alerta para observar, escuchar y responder a las necesidades emocionales y sociales de cada niño y niña, favoreciendo su desarrollo.
- Modela sistemáticamente un comportamiento de respeto y cuidado por las personas y el ambiente, frente a los niños y niñas y otros miembros de la comunidad.
- Realiza interacciones a través de conversaciones caracterizadas por el uso de un lenguaje enriquecido.
- Favorece las interacciones mediante juegos, narraciones, cantos, danzas y representaciones, relevando en ellos la cultura tradicional.
- Establece y mantiene normas de convivencia creadas en conjunto con las niñas y niños, que promueven su autorregulación en diferentes situaciones.
- Maneja situaciones conflictivas de manera constructiva, convirtiéndolas en oportunidades de aprendizaje para los miembros de la comunidad educativa.

Desarrollar interacciones colaborativas con la familia y la comunidad a que pertenecen las niñas y los niños con los que trabaja

- Conoce las diversas características de las familias y de la comunidad a que pertenecen las niñas y los niños con los que trabaja.
- Reconoce a las familias y a la comunidad como aliados insustituibles para favorecer el desarrollo y el aprendizaje en la primera infancia.
- Fomenta relaciones de confianza y respeto mutuo con las familias y la comunidad a que pertenecen las niñas y los niños con los que trabaja.
- Integra las diversas características de las familias y de la comunidad a que pertenecen las niñas y los niños con los que trabaja en las experiencias de aprendizaje que planifica.
- Promueve experiencias de aprendizaje para las niñas y los niños con los que trabaja en que sus familias puedan adoptar un rol activo.
- Promueve relaciones colaborativas con organizaciones y servicios de la comunidad relevantes para el desarrollo y el aprendizaje de las niñas y los niños con los que trabaja.
- Se comunica con las familias y la comunidad de las niñas y los niños con los que trabaja en forma clara, asequible y sistemática.

Establece relaciones colaborativas con técnicos y profesionales de la educación de la comunidad donde se desempeña

- Lidera el trabajo educativo del personal técnico que trabaja en su aula y centro educativo, propiciando la instalación de prácticas pedagógicas apropiadas para la primera infancia.
- Enriquece el trabajo de equipos de sus pares profesionales, contribuyendo a la adopción de decisiones pedagógicas apropiadas para la primera infancia.
- Contribuye al trabajo de equipos profesionales interdisciplinarios que participan en su centro educativo, propiciando el respeto a los principios pedagógicos de la educación parvularia.

Responsabilizarse por el aprendizaje integral de cada niño a su cargo

- Asume que su rol como educadora incide sustancialmente en el aprendizaje de todos los niños y las niñas con los que trabaja.
- Expresa altas expectativas sobre lo que cada niña y niño puede aprender y retroalimenta positiva y sistemáticamente sus avances en el proceso de aprendizaje.
- Asume la diversidad y las diferencias individuales en el aprendizaje como un desafío para buscar nuevas estra-



tegias que permitan potenciar el desarrollo de cada niña y niño.

- Evalúa el desarrollo y aprendizaje de cada niña y niño para conocerlo y realizar las acciones necesarias para potenciarlo integralmente.
- Mantiene una actitud y comportamiento acorde a los referentes éticos de la profesión, en las distintas instancias en que participa.

Asumir su quehacer profesional desde una visión humanista crítica y reflexiva comprometiéndose desde dicha visión con su desarrollo profesional

- Orienta, a través de sus opciones curriculares, su labor educativa hacia la afirmación de principios humanistas, pluralistas y democráticos, con sentido ético, cívico, de solidaridad social y respeto a las personas y los derechos humanos y del niño.
- Integra o promueve la instalación de comunidades de aprendizaje orientadas a la generación de conocimiento profesional situado.
- Indaga en su labor educativa y sistematiza su experiencia práctica para generar, a partir de ella, conocimientos pedagógicos en los diferentes ámbitos de su quehacer, contribuyendo de este modo al enriquecimiento de su campo profesional.
- Identifica, tanto en su práctica y el espacio educativo como en los avances investigativos existentes, las principales problemáticas en educación parvularia y hace propuestas para aportar a la calidad y la equidad de la misma.
- Comunica a través de escritos profesionales, experiencias y saberes en torno a la formación de los niños de la primera infancia, relevando con ello la importancia de la educación parvularia, así como de la profesionalización permanente de las educadoras.
- Colabora con iniciativas que optimicen los procesos pedagógicos para la primera infancia.
- Toma una posición argumentada y responsable ante el marco político e institucional del sistema educacional nacional y los debates académicos vigentes en educación, declarando su perspectiva profesional frente a los mismos.

Especialización y vinculación con la educación continua y el posgrado

ESPECIALIZACIONES DE PREGRADO.

Se propone contemplar las siguientes líneas de especialidad para la futura carrera de Educación Parvularia, las que constituyen una profundización de una temática abordada en el plan de formación general. Las especialidades debiesen ser impartidas en los dos semestres previos a la práctica profesio-

sional, de manera que en este proceso las/los estudiantes puedan demostrar las competencias adquiridas. Esta propuesta se realiza considerando, además, criterios de factibilidad en orden a ofrecer especialidades sólidas, de acuerdo con la disponibilidad de especialistas de alto nivel en el país.

Iniciación a las matemáticas

Los deficientes logros en matemática que obtienen los estudiantes de nuestro país constituyen un desafío nacional (como señalan los resultados obtenidos en distintas mediciones como SIMCE, TIMSS, PISA). De acuerdo con ello, se requieren especialistas en matemáticas iniciales, para contribuir al desarrollo de las habilidades lógico-matemáticas desde la primera infancia. La Universidad de Chile cuenta con especialistas en matemáticas y educación que pueden contribuir a desarrollar esta especialidad con altos estándares.

Ciencias en la primera infancia

La Universidad de Chile ha adquirido importante experiencia en esta área a través del programa ECBI, el cual también ha sido aplicado en el nivel de enseñanza parvularia. Esta experiencia puede ser capitalizada por el futuro programa de formación de Educadoras de Párvulos.

Desarrollo del lenguaje en la primera infancia

La evidencia nacional existente converge al señalar dramáticos niveles de rezago en el desarrollo del lenguaje entre los niños menores de 6 años, así como el modesto impacto que la asistencia a programas de educación parvularia tiene sobre esta área (Atalah, De Amesti et al. 1998; Herrera, Mathiesen et al. 2000; Herrera, Mathiesen et al. 2002; Bañados, Covarrubias et al. 2010). De acuerdo con ello, nuestro país requiere especialistas que puedan potenciar el desarrollo del lenguaje en la primera infancia.

Educación artística

Siendo un área de reconocida centralidad en el nivel de educación parvularia, la educación artística para este nivel se encuentra incipientemente desarrollada en nuestro país en tanto área relevante en la formación inicial. Por esta razón, ofrecerla como área de especialidad puede representar un gran aporte al campo.

VINCULACIÓN CON PROGRAMAS DE EDUCACIÓN CONTINUA Y DE POSGRADO

Se propone que la futura carrera de Educación Parvularia establezca un mecanismo de vinculación fluida con los programas de la educación continua y de posgrado. Es decir, que sus egresadas/os puedan tener acceso expedito y, eventualmente, de menor costo a ellos. Evidentemente, los mecanismos deberán ser distintos para los programas de educación continua y de posgrado, considerando el distinto grado de selectividad y de calificación de cada uno. Esta vinculación debe tener un triple propósito.

En primer lugar, representar un incentivo para atraer estudiantes a la carrera. A este respecto, se debe tener presente que la futura carrera se extenderá por 10 semestres, por lo cual se enfrentará al desafío de competir con la casi totalidad del resto de la oferta (que se imparte en 4 años), a excepción de la UMCE y Universidad Alberto Hurtado, en Santiago, y de las universidades de Concepción, Magallanes y Playa Ancha, en regiones. De esta manera, la existencia de un horizonte de desarrollo profesional definido y expedito más allá de los estudios de pregrado, puede constituirse en un factor decisivo de la elección de las/los estudiantes.

En segundo lugar, constituirse en un factor que propicie la generación de una red de educadores/as de párvulos altamente calificados/as para asumir roles de mentoría en los centros de práctica. La experiencia nacional ha evidenciado la dificultad para incorporar a educadoras destacadas en el rol de mentoras de las experiencias prácticas de las/los estudiantes. Así, las propias egresadas de los programas de posgrado en educación de la Universidad de Chile pueden enriquecer el componente práctico de la formación inicial.

En tercer lugar representar un incentivo para la participación de centros de práctica en la formación de las/los estudiantes de la futura carrera de Educación Parvularia. La experiencia nacional ha demostrado las dificultades concretas para contar con centros que participen responsable y permanentemente en la formación de las/los estudiantes, con el consiguiente perjuicio para el apoyo que las/los estudiantes requieren, y para la instalación de capacidades en los centros. Así, ofrecer oportunidades de educación continua a las educadoras de los centros de práctica puede promover ampliar la disposición de los centros educativos y de las educadoras a participar en la formación de las/los estudiantes, al promover el desarrollo de su propio personal.

Características del cuerpo docente

Se propone que el cuerpo académico de la futura carrera de Educación Parvularia esté conformado por especialistas de perfil heterogéneo, con presencia de las distintas áreas de la formación. Sus características centrales debiesen ser las siguientes:

Especialistas en educación inicial

Con el fin de asegurar la alta especialización de cada área de la formación, se propone que el cuerpo académico esté integrado por docentes especialistas en educación parvularia, y, más específicamente, por especialistas en la materia de la que está a cargo. Es decir, especialistas en desarrollo infantil, currículum, didáctica, ética, etc.

Experiencia en investigación

Con el fin de propiciar que el cuerpo docente posea una comprensión compleja de la educación parvularia, se propone que sus académicos tengan experiencia como directores o

miembros de equipos a cargo de proyectos de investigación relevantes a la materia que tienen a cargo.

Experiencias en el campo

Con el fin de garantizar la conexión de la formación inicial con la realidad del sistema de educación parvularia en el país, se propone que los académicos cuenten con experiencia práctica relevante y reciente relativa a la materia que tienen a cargo.

Educadoras de aula

Con el fin de poder demostrar la aplicabilidad de los principios que se transmiten en los cursos lectivos de la carrera, se propone que el cuerpo académico incluya educadoras de párvulos que al presente se encuentren trabajando con niños. Esta condición resulta particularmente relevante en el caso de los docentes a cargo de los cursos de didáctica y de formación práctica, pues en estos cursos donde se pone en juego la adquisición de las competencias pedagógicas que constituyen esencialmente a esta profesión.

Más allá de las cualificaciones individuales del cuerpo docente de la futura carrera de Educación Parvularia, su capacidad para ser efectivos en la formación de las/los estudiantes depende de un conjunto de factores estructurales y de proceso. De acuerdo con ello, se propone adicionalmente que los docentes sean contratados por jornadas estables, que permitan al cuerpo académico participar en espacios de reflexión y coordinación. Se propone además que la futura carrera opere en instalaciones que permitan el trabajo de los académicos y la conformación de una comunidad académica, poniendo a su disposición, por ejemplo, bibliotecas especializadas, laboratorios, oficinas, salas de reuniones.

Modelo formativo concurrente

Se propone que el futuro programa de formación de Educadoras de Párvulos se base en un modelo concurrente, es decir, de 5 años de formación con ingreso al primer año. En el debate internacional, se discute acerca del estatus profesional de las/los educadores de párvulos, donde importantes expertos plantean que se trata de un campo en vías de profesionalización. En particular, se cuestiona su grado de preparación para diseñar, implementar y evaluar experiencias educativas que favorezcan el aprendizaje y el desarrollo integral de la primera infancia. En este escenario, existe amplia coincidencia en la necesidad de que las/los educadores de párvulos cuenten con formación universitaria especializada conducente al grado de licenciado (o equivalente) (Spodek, Saracho et al. 1988; Bowman, Donovan et al. 2001).



ORIENTACIONES PARA LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE DE EDUCACIÓN BÁSICA

INFORME FINAL

COMISIÓN FID EDUCACIÓN BÁSICA

Integrantes de la Comisión:

María Isabel Corvalán (Académica FACSÓ / Depto. de Educación); Gabriela Gómez (Investigadora Post-Doctoral CIAE / Profesora DEP-UCH); Nicole González (Estudiante Carrera EPyBI, FACSÓ); Mauricio López (Académico FACSÓ / Depto. de Psicología); Leonora Reyes (Académica FFH / DEP); Pilar Reyes (Coord. Programa ECBI / Docente Carrera EPyBI, FACSÓ); Patricia Soto (Académica FFH / DEP); Carmen Sotomayor (Investigadora CIAE / Académica FFH); Leonor Varas (Académica FCFM, Depto. de Matemática y CMM).

Coordinadora: Carmen Sotomayor

Secretaria: Gabriela Gómez

PRINCIPIOS QUE ORIENTAN LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE EDUCACIÓN BÁSICA

La propuesta de formación de profesores y profesoras para la educación básica de la Universidad de Chile responde a una concepción de la educación que es democrática, inclusiva y reflexiva, y que pone su centro en el aprendizaje y el desarrollo cognitivo y socioafectivo de todos los niños y niñas. Ello se traduce en una serie de principios pedagógicos que orientarán la formación, su currículum y el perfil del egresado. Al ser elementos de una misma conceptualización, estos principios están en gran parte interrelacionados y son interdependientes. Sin embargo, los hemos distinguido a fin de que sirvan para iluminar y concretizar, en una etapa posterior, la propuesta formativa de la Universidad para este nivel.

Equidad y atención a la diversidad

El futuro profesor entiende que su labor es ofrecer apoyo individualizado a los procesos de aprendizaje de sus alumnos, favoreciendo así la enseñanza, el aprendizaje y el desarrollo de estos. El valor de la equidad es, por tanto, central en la definición profesional del profesor de la Universidad de Chile. La equidad educativa se refiere a la *aspiración* de que todos los

individuos consigan los objetivos de la educación obligatoria, expresados en el currículum nacional. Por tanto, un profesor orientado por el principio de equidad ofrece los apoyos pedagógicos de acuerdo a las necesidades de cada alumno, valorando la diversidad de estos y reconociendo en todos ellos el derecho a una educación de calidad.

La puesta en práctica de este principio supone la transformación de prejuicios y estereotipos relacionados con el origen sociocultural, la situación de discapacidad o el género (e.g. que los niños son más hábiles en matemática y ciencias, y las niñas, en lenguaje), que pueden llevar a los futuros profesores a tener menores expectativas hacia sus alumnos o grupos de éstos. El profesor debe mantener altas expectativas hacia todos, independientemente de sus características personales y sociales de origen. Más aún, el profesor desarrollará estrategias para enfrentar explícitamente estas concepciones y prejuicios, de manera de facilitar el aprendizaje de los estudiantes afectados por ellos.

Aprendizaje dialógico

El futuro profesor o profesora fundamenta su quehacer en el diálogo con sus alumnos, partiendo del reconocimiento de sus saberes y experiencias como sujetos, de la confianza básica en sus capacidades, del respeto hacia todos ellos y sus diversos puntos de vista, y del reconocimiento de todos los niños como sujetos. El diálogo igualitario es fundamental para el aprendizaje escolar por varias razones. La primera es ética, ya que se basa en el reconocimiento del derecho de todas las personas a ser escuchadas, valoradas y reconocidas en un clima de respeto mutuo. La segunda es afectiva, ya que la escucha respetuosa de todos los puntos de vista favorece un clima emocional donde predomina lo positivo y se aprende a gestionar el conflicto, lo que facilita los procesos de enseñanza y aprendizaje. La tercera es cognitiva, ya que dando espacio a la expresión de los conocimientos previos, preguntas, estrategias y puntos de vista de los niños se favorece el aprendizaje, entendido como transformación de ideas y concepciones previas.

El aprendizaje dialógico plantea al profesor el desafío de construir un espacio de relaciones donde prevalezca la argumentación y la escucha activa de todos los miembros, permitiendo así la construcción de significados en forma colectiva y colaborativa. Actuar desde este principio exige a la formación inicial el desarrollo de habilidades de manejo y resolución de conflictos, así como de habilidades comunicativas en el aula (por ejemplo, formular buenas preguntas para estimular la explicitación del pensamiento de los alumnos, usar expresiones que favorezcan el respeto y la convivencia, etc.).

Comunidad de aprendizaje

La idea de comunidad de aprendizaje sugiere varios elementos que consideramos fundamentales para esta propuesta de formación docente. La primera es la importancia del tra-

bajo colaborativo entre pares, ya que este permite enfrentar los problemas y desafíos de la enseñanza escolar, así como potenciar su desarrollo profesional. En las comunidades de aprendizaje, la reflexividad sobre las propias prácticas es esencial, porque esta genera conocimientos sobre los marcos de referencia de sus miembros. El pensamiento reflexivo permite transformar dichos marcos de referencia y con ello las prácticas pedagógicas de los futuros profesores.

El segundo elemento que sugiere la idea de comunidad de aprendizaje es la importancia de la integración y colaboración con la comunidad escolar en su totalidad, donde existen objetivos y metas compartidas por todos, por lo tanto, cada uno de los miembros de la comunidad (profesores, profesionales de apoyo, familias, organizaciones comunitarias, etc.) constituyen valiosos recursos para atender las diversas necesidades educativas de todos los alumnos.

El tercer elemento se refiere a que la escuela en su totalidad es una organización que aprende, potenciando en sus miembros la capacidad de desarrollo profesional y personal. Una comunidad de aprendizaje propicia, en este sentido, que el profesor se transforme en un líder para el cambio en su centro educativo y en promotor de innovaciones que permitan mejorar los aprendizajes y la formación integral de sus alumnos.

Por último, la idea de comunidad de aprendizaje reconoce que la escuela es una organización con una cultura propia conformada por valores, creencias y prácticas que es necesario comprender y explicitar mediante la reflexión conjunta, de manera de contribuir a la mejora de las prácticas en beneficio del aprendizaje de todos los alumnos.

Contextualización del aprendizaje y articulación curricular

El futuro profesor está consciente de que la motivación y el sentido son factores importantes para el logro y estabilidad de los aprendizajes en los alumnos. Por ello está atento al significado que atribuyen los estudiantes a los contenidos y procura relacionar los aprendizajes en cada disciplina con las realidades concretas de aquellos, considerando sus características sociales, culturales, de edad y género. No obstante, este anclaje en los contextos de los estudiantes, su escuela y su comunidad, no deben ser pretexto para limitar la capacidad de los alumnos de acceder a realidades remotas y abstractas que puedan abrir sus horizontes, permitiéndoles acceder a la cultura universal e “imaginar otros mundos posibles”.

Uno de los principales propósitos de la educación básica es despertar la curiosidad por el conocimiento y el interés por aprender de parte de los niños. En este sentido, en sus primeros años de escolaridad, los alumnos deberán aprender los lenguajes básicos (lingüísticos, numéricos, científicos, plásticos, musicales y corporales) que les permitirán desarrollarse en forma integral. Aun cuando cada disciplina está construida de un modo diferente y cuenta con sus propios conceptos y características, es recomendable que existan oportunidades

para la integración de estos aprendizajes en torno a problemas relevantes y significativos para los alumnos. Esto es fundamental si se desea ayudar al alumno a la atribución de significado y sentido de los aprendizajes escolares.

Además del propósito cognitivo de las actividades de integración curricular, estas son un espacio privilegiado para la atención a la diversidad de los estudiantes, el desarrollo del diálogo, la evaluación para aprender y el ejercicio de las comunidades de aprendizaje, mencionadas anteriormente.

Capacidad de reflexión e investigación (en la práctica y sobre la práctica)

El futuro profesor es capaz de formular conjeturas o hipótesis sobre la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos de las distintas disciplinas que estudia y sobre la práctica escolar. Puede observar y sistematizar la evidencia que de allí surge y sacar conclusiones de ella. Al mismo tiempo, es capaz de desarrollar investigaciones que aborden los problemas de su práctica, adoptando una actitud reflexiva sobre lo que allí ocurre. Esto le permite mantener una actitud crítica frente al conocimiento y una disposición abierta al mejoramiento continuo en su desempeño profesional. En este sentido, el profesor usa las herramientas de la indagación para resolver problemas de la realidad escolar y para progresar en su aprendizaje profesional, aspecto que deberá ser considerado transversalmente en todas las áreas de la formación inicial.

Por otra parte, el futuro docente sabe dónde y cómo buscar investigación científica de calidad relacionada con su campo de acción profesional, es capaz de comprenderla y analizarla críticamente y puede usar la evidencia que de allí surge para iluminar y tomar decisiones en su práctica cotidiana.

La práctica como instancia privilegiada de la formación

Respecto a la relación entre la formación y la práctica en las escuelas, los diagnósticos coinciden en destacar como un nudo crítico de la formación inicial de los profesores la disociación que se produce entre la formación universitaria recibida y las exigencias de un desempeño eficaz e innovador. Estos procesos formativos suelen estar desvinculados de los problemas reales que un docente debe resolver en su trabajo, particularmente aquellos que plantea el desempeño con alumnos socialmente desfavorecidos. En la actualidad existe acuerdo en la necesidad de iniciar tempranamente el ejercicio práctico en los procesos de formativos de los futuros profesores. La pregunta es cómo hacerlo y para qué. En general, las experiencias internacionales analizadas (Australia, Cuba, Finlandia, USA, Quebec y Ontario) subrayan la necesidad de estrechar los vínculos entre la universidad y la escuela, las horas de práctica tienden a aumentar, así como gana preponderancia el rol de los profesores de aula como formadores de los futuros docentes, llegando a considerarse tan esenciales como los formadores provenientes del mundo académico. Lo más importante es que el contenido de los programas de



formación estudiados nos indica que la inmersión en la práctica docente no se restringe sólo a la cantidad de horas en la escuela. Es sobre todo un proceso cualitativo, acompañado por procedimientos formales de reflexión, autoevaluación y seguimiento profesional.

El futuro profesor o profesora se forma mediante actividades que articulan la teoría y la práctica en un constante ir y venir de la reflexión a la acción y viceversa. Las teorías pedagógicas, psicológicas o sociológicas de la educación, así como la evidencia de investigación se vuelven relevantes y necesarias en la medida que iluminan problemas concretos de la práctica. A su vez, los problemas de la práctica son objeto de la investigación y del desarrollo teórico en el campo educativo. Hay cada vez mayor conciencia de que las competencias requeridas para la formación pedagógica deben ser desarrolladas en la confrontación con problemas prácticos, lo que permite transformar los saberes en conocimiento profesional.

La práctica, así como las instancias de reflexión sobre ellas (por ejemplo, talleres de práctica, análisis de casos, bitácoras o portafolios, etc.), son espacios de construcción de conocimiento en la acción, en donde los practicantes tienen la posibilidad de potenciar sus capacidades, experticias investigativas y saberes que ya traen desde su experiencia escolar previa, tomando distancia y reflexionando sobre ellas. De este modo, los estudiantes se transforman en sujetos de su propio proceso de aprendizaje, con el apoyo teórico y metodológico, tanto de los académicos universitarios, como de los profesores del centro de práctica. Por otra parte, las prácticas hacen posible la articulación del currículum formativo, así como el aprendizaje colectivo entre estudiantes, formadores y profesores de aula.

CARACTERÍSTICAS DE LA PROPUESTA

A partir de estos principios, es posible identificar ciertas características fundamentales para concretar la propuesta de formación de profesores de Educación Básica de nuestra Universidad.

Selección e ingreso

Se propone crear una carrera de educación básica (1° a 6°) de cinco años y de cobertura progresiva, de manera de contribuir a mejorar la calidad de la formación de profesores de educación básica en el país. Con este propósito, la comisión asume la evidencia que muestra la importancia de contar con estudiantes de buenos rendimientos académicos para lograr una formación de calidad. Es por ello que propone definir puntajes de corte PSU y, al mismo tiempo, disponer de formas de ingreso alternativas para favorecer la entrada de estudiantes motivados por estudiar pedagogía que tienen buenos rendimientos escolares. Para ello es necesario contar con otros instrumentos que permitan evaluar a los postulantes en aspectos tales como: la vocación por la profesión (motivación

por trabajar con niños, sentido social), el sentido ético (respeto a la dignidad humana, integridad personal, confianza) y habilidades comunicativas y culturales básicas (comunicación oral y escrita, cultura general).

Al mismo tiempo, nuestra propuesta se abre a la posibilidad de recibir postulantes que provengan de programas de licenciatura o bachillerato, por medio del sistema de créditos transferibles, actualmente en proceso de implementación en las universidades del CRUCH. Lo anterior permitiría el reconocimiento de los estudios ya cursados, pudiendo con ello atraer a la carrera de educación básica a estudiantes que ya han alcanzado una parte de la formación necesaria, por medio de su experiencia anterior en alguna otra disciplina.

Solidez disciplinar y didáctica específica

Tomando en cuenta la carencia de solidez disciplinar constatada en nuestro sistema educativo, y el rol nuclear del aprendizaje como medio para el desarrollo de los niños, la carrera de Educación Básica de la Universidad de Chile se caracterizará por una alta especialización en las disciplinas básicas de lenguaje, matemática, ciencias sociales y ciencias naturales y en su enseñanza o didáctica específica. Además, se propone incorporar, como un sello propio de la Universidad, la educación artística (artes visuales y música) a fin de no descuidar aspectos también esenciales para el aprendizaje y el desarrollo integral de los niños. Para ello se debe dar énfasis a las didácticas específicas en todas estas áreas (lo que supone conocimientos disciplinarios y pedagógicos) en las mallas curriculares desde el comienzo de la formación.

Con este propósito, los formadores de los futuros profesores de educación básica deben ser muy sólidos en su formación disciplinaria y/o pedagógica. Dado que no se cuenta todavía en el país con este tipo de perfil de docentes, se propone en una primera etapa, trabajar con equipos multidisciplinares (especialistas disciplinarios y profesores destacados) de modo de hacer crecer el campo del conocimiento de las didácticas específicas en las áreas que estarán a la base de la formación, anteriormente enunciadas.

Especialización y articulación con posgrados

Junto con esta formación generalista de base, los estudiantes podrán realizar el quinto año una especialización en alguna de estas áreas, profundizando en temas específicos, por ejemplo: lectura y escritura inicial, pensamiento matemático, enseñanza de la ciencia a través de la indagación, expresión artística y teatral, entre otras. Al mismo tiempo, se dará la posibilidad de especializarse en investigación educacional a aquellos estudiantes que presenten una orientación más académica. Tales cursos de especialización podrán ser reconocidos por programas de magíster que otorgue la misma universidad. Particularmente, un magíster en didáctica específica (enseñanza y aprendizaje en lenguaje, matemática, ciencias, ciencias sociales y educación artística) y un magíster en investigación educativa. Tales magísteres darán la posibi-

lidad de seguir perfeccionándose a los futuros docentes, así como recibir a profesores en servicio que quieran especializarse en estas áreas.

Formación práctica

Se propone fortalecer los vínculos con centros de práctica (escuelas, liceos y colegios del sector municipal, particular subvencionado y particular pagado) mediante convenios de desempeño de mediano plazo con metas compartidas de interés para ambas instituciones: la Universidad y los establecimientos escolares. En este sentido, la Universidad se hace parte de los propósitos de mejoramiento y de los proyectos de la escuela. Así los logros de aprendizaje de los estudiantes se transforman en una meta común de ambas instituciones.

La modalidad de trabajo debe ser la de comunidades de aprendizaje constituidas por equipos profesionales en que participan colaborativamente: los profesores de didácticas específicas, el tutor o supervisor de práctica de la Universidad, el profesor guía de la escuela y los estudiantes en práctica. Una modalidad de este tipo permitiría que los profesores universitarios estén cerca de la práctica escolar, pudiendo hacer clases demostrativas o de modelaje para sus estudiantes y tomando para su trabajo de investigación problemas de la enseñanza y aprendizaje escolar. Por su parte, el profesor guía es un mentor que se desarrolla profesionalmente a través de esta modalidad de trabajo y accediendo a los magísteres u otras modalidades de especialización que ofrezca la Universidad. Los estudiantes, a través de esta modalidad, son acompañados y retroalimentados en sus primeras experiencias de ejercicio docente.

Se propone una práctica semestral de complejidad progresiva en relación a escuelas, cursos y tipos de alumnos, pero siempre con un foco en la enseñanza, el aprendizaje y la formación de los niños, tarea nuclear de la profesión docente. Para ello, se considerarán distintos tipos de establecimientos, de modo que los estudiantes practiquen los primeros años de formación en escuelas que muestren buenas prácticas y elevados logros en los aprendizajes de sus alumnos y luego, ya más avanzada su formación, en establecimientos donde el ejercicio docente es más complejo, ya sea porque sus alumnos no consiguen buenos logros de aprendizaje, o porque están en una situación de desventaja socioeconómica. Durante los cuatro primeros años, las prácticas estarán integradas a cada curso del área de enseñanza-aprendizaje, que deberán contar con una proporción de su tiempo destinada a la entrega de contenidos disciplinares, y otra, destinada al conocimiento práctico, ya sea en las escuelas mismas o en el aula universitaria, mediante diversas metodologías de análisis de la práctica (por ejemplo, estudios de casos, análisis de videos, revisión de producciones de niños, revisión de planificaciones, análisis de evaluaciones, etc.). Durante el quinto año, los estudiantes realizarán una práctica intensiva e integral en las escuelas, trabajando en ellas una alta proporción de su tiempo. Esta última etapa de su práctica pro-

fesional tiene el carácter de internado, es coordinada por un profesor tutor de la universidad y supervisada, además, por los profesores guías de la escuela y todos los profesores de las didácticas específicas.

Seguimiento y monitoreo de los estudiantes y egresados

Entendiendo la importancia del aprendizaje construido colectivamente, consideramos esencial contar con instancias que permitan escuchar la voz de los estudiantes. Una forma es el monitoreo permanente de cómo los estudiantes receptionan la formación ofrecida, de manera de detectar carencias o necesidades que permitan mejorarla.

En cuanto a los estudiantes egresados, la evidencia internacional muestra la importancia de realizar un acompañamiento durante los primeros años de servicio de los jóvenes profesores, etapa en la que deben demostrar sus desempeños en realidades escolares muchas veces complejas. Para resolver este problema, se propone establecer una red de trabajo con los estudiantes egresados que permita realizar un seguimiento a su inserción laboral, así como actualizar sus conocimientos a través de cursos de formación continua y otras instancias de especialización (magíster, diplomados, etc.).

Se promoverá que los egresados ejerzan en colegios subvencionados, tanto públicos como privados, aunque no es atribución de la Universidad determinar dónde deben emplearse sus egresados. Se fomentará esta orientación, especialmente a través de los convenios de colaboración estratégica implementados con las escuelas de práctica.

Docencia e investigación

Los formadores de profesores de educación básica deberán fortalecer sus capacidades de investigación, a fin de alimentar y elevar el nivel de la docencia. La investigación en educación, dada la complejidad del campo, es crecientemente multidisciplinaria. Para ello son indispensables las conexiones entre Facultades y universidades, así como las conexiones internacionales. Con este fin se propone, por una parte, contar dentro del cuerpo académico con especialistas de diferentes Facultades que estén desarrollando investigación en sus respectivas disciplinas. Por otra parte, fomentar la investigación multidisciplinaria de los docentes con equipos diversos (aprovechando los diferentes centros y capacidades existentes en la Universidad) y, por último, generar semilleros de jóvenes que salen a estudiar a buenas universidades extranjeras y vuelven a trabajar en los equipos de docencia e investigación, a cargo de la formación de profesores.

Perfil del estudiante egresado del Programa de Educación Básica de la Universidad de Chile

Entendemos que los profesores de educación básica tienen como tarea central el facilitar el aprendizaje y potenciar el desarrollo de todos los niños y niñas, atendiendo a sus necesidades individuales y a sus circunstancias socioeducativas.



Los profesores egresados de este programa deberán ser profesionales de excelencia, condición que se manifiesta en la capacidad pedagógica orientada a la resolución de problemas en contexto real. Este alto nivel se alcanzará mediante la formación ofrecida, durante la cual, los profesores y profesoras adquirirán los conocimientos y herramientas disciplinares y pedagógicas que los habilitarán en el ejercicio de la docencia. Esta formación les permitirá, además, desarrollar una actitud “reflexiva, dialogante y crítica” sobre su profesión, respondiendo así a la necesidad de inspirar en los estudiantes los valores profesionales que constituyen el sello de la Universidad de Chile.

Se espera también que en su formación, los futuros profesores desarrollen el interés y motivación por seguir aprendiendo y estar actualizados, lo que debiera expresarse en su participación posterior en instancias de desarrollo profesional y en la colaboración con la formación de sus pares.

El perfil de los profesores egresados supone el aprendizaje de conocimientos teóricos, empíricos y prácticos producidos tanto en instancias individuales como colaborativas que se han desarrollado durante el proceso de formación. Hemos identificado cinco ejes esenciales en torno a los cuales se organizan estos aprendizajes y que se corresponden con la organización de la formación académica presentada en la malla curricular.

Conocimiento de las disciplinas, su enseñanza y evaluación

Los futuros profesores conocen la disciplina a enseñar. En tanto que profesores generalistas, conocen los contenidos propios de las cuatro áreas fundamentales de la enseñanza básica (lenguaje, matemática ciencias y ciencias sociales) y un área complementaria (educación artística). Además del conocimiento teórico, los profesores conocen cómo enseñar la disciplina, es decir, dominan las herramientas propias de su profesión, tales como la planificación de actividades, diversas estrategias de enseñanza y la evaluación del aprendizaje. Paralelamente, durante su formación, los profesores han adquirido un conjunto de conocimientos complementarios, que integran en su práctica profesional, de manera de atender a las necesidades de sus estudiantes (inglés, salud y deporte, integración de TIC a la enseñanza y una especialización en cualquiera de las disciplinas básicas). Esta formación especializada corresponde a un nivel superior profesional y permite al estudiante egresado profundizar su formación a nivel de magíster.

En relación con la evaluación, el futuro profesor desarrolla una práctica evaluativa permanente cuyo propósito es el aprendizaje tanto de sus alumnos como el suyo propio. La evaluación es parte constitutiva del proceso de enseñanza-aprendizaje, y no solamente una demostración final del logro de sus alumnos. Su propósito es formativo, es decir, no se limita a calificar cuantitativamente, sino que es fuente de información sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, tanto para el profesor como para los alumnos. En este sentido, los profesores eva-

lúan, a través de diversas modalidades e instrumentos (internos y externos), los procesos de aprendizaje de sus estudiantes y los retroalimentan de manera oportuna para hacerlos progresar. Del mismo modo, evalúa de manera constante y analiza críticamente su práctica de enseñanza para mejorarla.

Experiencia práctica en el sistema educativo

En el momento del egreso, los futuros profesores han adquirido experiencia práctica en diversos contextos característicos del sistema educativo chileno (escuelas con características diversas). Esta experiencia práctica ha sido, además, una oportunidad para presenciar y ejercitar buenas prácticas docentes, en conjunto con los profesores guías y los formadores académicos con los que han interactuado. Además, producto de esta interacción positiva, los egresados son conscientes de la importancia del trabajo colaborativo para el logro de sus objetivos profesionales.

Conocimiento teórico y empírico sobre el aprendizaje y desarrollo

Los profesores egresados del programa conocen un espectro amplio de teorías y evidencia empírica de investigación sobre cómo aprenden los niños, caracterizadas por ser variadas, actualizadas y pertinentes para el trabajo pedagógico en la educación básica. En consecuencia, ellos son capaces de identificar la perspectiva teórica adecuada para sustentar las decisiones que tomen en el ejercicio de su profesión, a fin de solucionar los problemas de aprendizaje específicos que enfrenten. Este conocimiento permite que el profesor sea capaz de atender a la diversidad, reflexionar sobre el aprendizaje de sus alumnos y sobre su quehacer como educador en diversos contextos. Este conocimiento teórico y empírico puede integrarlo a los conocimientos disciplinares y la práctica pedagógica para el logro de aprendizajes de sus alumnos.

Conocimiento del sistema educativo

Los profesores egresados conocen la estructura organizacional del sistema educativo chileno en el marco del cual desarrollan su trabajo profesional, más aún, han desarrollado una capacidad de análisis del sistema escolar. En este marco, los profesores son capaces de interpretar las bases curriculares, los programas de estudio vigentes y comprenden la importancia de orientarse por estos documentos oficiales. Al mismo tiempo, tienen una mirada crítica y reflexiva sobre sus contenidos, enfoque y organización, y son capaces de adaptarlo en su práctica profesional a fin de potenciar el aprendizaje de sus alumnos. Del mismo modo, los futuros profesores conocen y pueden interpretar las evaluaciones de aprendizaje (nacionales y locales) aplicadas a sus estudiantes y usar esta información para hacerlos progresar en sus logros académicos.

Compromiso ético

Los profesores adquieren un sentido ético de su labor profesional, que se caracteriza por el respeto a cada niño y sus

familias, con sus particulares características sociales, culturales, de género o étnicas. El profesor se compromete a desarrollar en ellos sus potencialidades de aprendizaje al máximo nivel posible, teniendo como misión la equidad educativa. Para ello, incrementa las ayudas y apoyos pedagógicos para aquellos alumnos que presentan más dificultades, de manera que todos puedan conseguir los fines que la educación obligatoria establece.

Perfil del profesor formador (características indispensables y deseables)

Los desafíos de formar adecuadamente en conocimientos disciplinares y de la enseñanza han llevado a las instituciones formadoras de docentes a innovar en cuanto al perfil de sus académicos y formadores. En Finlandia, por ejemplo, los académicos de los programas de formación de profesores de primaria trabajan a tiempo completo, tienen una fuerte formación disciplinar (grado de doctor) y además, modelan clases frente a sus estudiantes con alumnos de escuelas primarias.

En el caso de Singapur, las universidades cuentan con departamentos asociados a áreas disciplinares y, dentro de éstos, algunos académicos son especialistas disciplinarios (por ejemplo, matemáticos), y otros son especialistas en didácticas específicas (por ejemplo, educación matemática), desarrollando investigación en ambos campos. Los académicos están comprometidos con el tema de la enseñanza escolar y los especialistas disciplinarios también supervisan prácticas.

En Australia los profesores son definidos conjuntamente por el programa de formación docente y por los departamentos disciplinarios. Los profesores guías son seleccionados, contratados y pagados por la universidad, siendo éstos los responsables, de la supervisión y evaluación de los estudiantes en práctica.

En el caso de Estados Unidos, se observa que los formadores de profesores han obtenido doctorados en educación, psicología u otra área de las ciencias sociales o ciencias básicas y no todos los académicos están afiliados en forma exclusiva a las Facultades de Educación (o equivalentes), pudiendo pertenecer a otras.

En todos estos programas, se observa que la tendencia es a superar la dicotomía entre formación disciplinaria y pedagógica. Se trata de poner de relieve la necesidad de colaboración entre todas las instancias de formación profesional, lo cual se logra por medio del trabajo en equipo, no sólo al interior de la universidad, sino también en las escuelas. El perfil del formador que se desprende de esta lectura es un académico altamente especializado en áreas del conocimiento disciplinar, pero a la vez, capacitado para ejercer la docencia en el nivel de formación inicial y que, por lo tanto, reconoce como central la relación entre conocimiento disciplinar y práctica pedagógica.

Sólida formación disciplinar y pedagógica

El perfil del académico que participe en la formación de los futuros profesores y profesoras de educación general básica de la Universidad de Chile se caracteriza por ser un profesional con una sólida formación disciplinaria y/o pedagógica, que tiene capacidad de investigación y que cuenta con una gran motivación y compromiso con la formación de profesores. Su misión es promover el desarrollo cognitivo de los futuros profesores a través de experiencias individuales y grupales, mediante un proceso de interacción entre la teoría y la práctica.

Modelo profesional

Los formadores son para sus estudiantes un modelo profesional. Tal como se espera de los egresados, son docentes cuyo foco principal es la promoción del aprendizaje de todos sus estudiantes. Para ello, los profesores formadores ofrecen en todo momento oportunidades de aprendizaje en sus estudiantes en los ámbitos de los conocimientos y el desarrollo de habilidades y actitudes requeridas para un buen ejercicio en el contexto escolar. Su docencia, y en general toda su actividad profesional, es permanente foco de reflexión, como un mecanismo de permanente mejora. Con este propósito se apoya en la evidencia de investigación existente, en procesos investigativos de su propia práctica y en el trabajo colaborativo con sus pares, estudiantes y profesores guías de las escuelas.

Vínculo con el sistema educativo

Los formadores conocen el funcionamiento del sistema educativo nacional, las principales políticas educacionales y las tendencias educativas nacionales e internacionales y son capaces de comprender cómo éstas influyen en el sistema escolar, las escuelas y los actores educativos. Al mismo tiempo, mantienen una conexión con las escuelas, ya sea a través del ejercicio docente, la asesoría o la investigación sobre aspectos esenciales de la enseñanza o aprendizaje escolar.

Trabajo colaborativo

Los formadores trabajan colaborativamente en todas las etapas de la docencia, es decir, planifican, implementan y evalúan cooperativamente compartiendo conocimientos, experiencias y recursos, superando el aislamiento y haciendo un buen uso del tiempo y de los espacios institucionales. Los profesores formadores establecen de manera consensuada indicadores de calidad que permitan monitorear y analizar permanentemente el proceso formativo, incluyendo las estrategias de autoevaluación, coevaluación y evaluación. Esta colaboración no se limita a la Universidad, sino que incluye a todos los actores del proceso: estudiantes, profesores guías de las escuelas y tutor de práctica, siendo todos miembros activos de una comunidad profesional de aprendizaje.



Compromiso ético

En tanto que modelos del proceso de formación, acompañan a los estudiantes en todo su proceso formativo que incluye requerimientos cognitivos, propios del proceso de “aprender a enseñar”; afectivos, como el fortalecimiento de la autoestima y confianza en sí mismos; y de socialización en el sistema escolar y en la escuela.

ORIENTACIONES PARA LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE DE EDUCACIÓN MEDIA

INFORME FINAL

COMISIÓN FID EDUCACIÓN MEDIA

Integrantes de la Comisión:

Margarita Carú (Académica Fac. de CIENCIAS / Dir. de Pregrado Fac. de CIENCIAS); Lino Cubillos (Académico FFH / Director DEP); Patricio Felmer (Académico FCFM - Depto. Matemática y CMM); Bernardo González (Académico FFH / DEP); Jacqueline Gysling (Investigadora CIAE / Académica FFH-DEP); Jorge Morán (Académico Fac. ARTES / Director ISUCH); Marcelo Pizarro (Unidad de Reforma Curricular – Pregrado UCH / Profesor UMCE); Camilo Quezada (Académico Fac. CIENCIAS / Coord. Licenciatura en Ciencias Exactas, Profesor de Enseñanza Media en Física y Matemática); Manuel Silva (Académico FACSO / Depto. Educación).

Coordinador: Lino Cubillos

Secretario: Marcelo Pizarro

Marco general de referencia

La primera consideración hecha por la Comisión fue preguntarse por el marco general de referencia institucional, con el fin de asegurar la necesaria coherencia de la propuesta con la misión y valores de la Universidad en relación a la formación de pregrado.

Principales rasgos de la formación en el marco institucional

El examen y discusión de la documentación oficial permitió relevar importantes aspectos. El primero de ellos fija la orientación general de la Universidad respecto de la educación, asumiendo como su responsabilidad impulsar el perfeccionamiento del sistema educacional del país, orientando la formación de personas con sentido ético, cívico y solidaridad social.

Un segundo elemento tiene relación con los objetivos que la Universidad se plantea respecto de la formación, específicamente, el compromiso de entregar a los jóvenes una formación integral requerida para su propio desarrollo personal y

profesional y para que puedan ser parte de las capas dirigentes del país.

Del mismo modo, se plantea que la formación debe estar orientada por criterios de excelencia, integración, coherencia, pertinencia y renovación metodológica y temática, tanto en el pregrado como en la relación entre programas de pregrado y posgrado, y en una perspectiva de educación continua.

Asimismo, la Universidad considera necesario innovar en la formación profesional, asumiendo el desafío de proveer profesionales formados con un sentido flexible para un medio cambiante. A ese fin se debe privilegiar una formación reflexiva y crítica que favorezca la más amplia visión del mundo, permitiendo con esto el desarrollo inter y transdisciplinar y las reorientaciones que se hagan necesarias.

Modelo Educativo Institucional

Un tercer elemento dice relación con las orientaciones del Modelo Educativo (ME) de la Universidad. El ME es un documento orientador, fruto de los acuerdos y experiencia institucional que trata de reflejar el proceso de modernización de la formación de pregrado de los últimos años.

Las dimensiones de mayor importancia que destacan en la propuesta son las siguientes:

- *El estudiante es el centro del proceso formativo.* Por ende, se otorga mayor valor al aprendizaje con creciente autonomía y al tiempo que éste dedica para alcanzar logros. Estos conceptos se encuentran operacionalizados en el acuerdo SCT-Chile (Sistema de Créditos Transferibles).
- *El perfil de egreso* es el elemento articulador para la redefinición de las titulaciones y grados y para asegurar mayor pertinencia.
- La orientación del proceso formativo es por *competencias* (tanto *genéricas* o *sello*, como *específicas*), como una estrategia que permite abarcar la enorme cantidad de conocimiento acumulado, y también posibilita su renovación continua.
- La *formación integral*, asegurada en una estructura curricular en que se incluye *formación general* y *segundo idioma*, otorga apertura al pensamiento, al saber, a la diversidad y a la vida social.

Demandas a la formación profesional docente

Un cuarto elemento considerado se refiere a las demandas que desde el mundo escolar se hace a los programas de formación de profesores. La identificación de tales demandas es necesaria si se aspira a desarrollar propuestas curriculares pertinentes y significativas para los contextos de actuación profesional sobre los cuales se quiere incidir. La detección de demandas y necesidades requiere un estudio metodológicamente estructurado que permita precisar, ante quiénes y en qué medida, los planteamientos y necesidades así detectados pueden o no ser asumidos por la institución formadora.

A continuación se presenta un fragmento del estudio realizado por el Departamento de Estudios Pedagógicos (DEP) de la Universidad de Chile en el cual se indagan demandas y necesidades en diversos sectores vinculados a la educación. Según este documento, las principales necesidades y demandas detectadas respecto a la formación y el currículum son las siguientes:

Transposición didáctica (ambientes facilitadores de aprendizaje)

- Profesores que generen ambientes gratos para el aprendizaje
- Profesores capaces de contextualizar en su transposición didáctica (evitando así el tratamiento de contenidos abstractos y ajenos al contexto)
- Clases activas
- Profesores que asuman que el aula es diferenciada y que esta realidad sea valorada
- En gestión pedagógica se necesita el manejo de la diversidad (de género, sociocultural y de aprendizaje)

Formación didáctica (manejo de contenido de especialidad)

- Poner un énfasis en la formación didáctica
- Que presenten buen material didáctico (con ejemplos prácticos y claros)

Líder en la comunidad (integración de los diversos actores de la comunidad escolar)

- Profesores que abran espacios de participación
- Que sepan involucrarse con todas las partes de la comunidad educativa
- Profesores más flexibles, con un liderazgo positivo (no directivo) que se muestren como animadores socioculturales (integrando las dimensiones de la escuela, la familia y la cultura)

Líder en el aula (proceso formativo-valórico del estudiante)

- Con profesores jefes que sean un apoyo para sus alumnos
- Profesores que se muestren como guías
- Profesores como modelos actitudinales (de compromiso, de responsabilidad)

Conocimiento e integración permanente con la comunidad escolar

- Profesores formados en una práctica permanente
- Mayor contacto con la realidad

Demandas de formación en tanto contenido curricular

- Se necesita profesores capacitados para asumir los temas pendientes de la integración escolar
- Profesionales que en su formación incluyan temas de cul-



tura familiar / sistémica familiar, de modo de establecer vínculos de corresponsabilidad entre la escuela y la familia

- Hay que formar en el conocimiento de los programas actuales
- Formar a la práctica de la jefatura
- Hay que formar en una más amplia gama de metodologías
- Hay que formar en una calidad de presencia “escénica” (evitando así practicantes “parapetados” tras un data)
- En la gestión personal se requiere manejo de voz (volumen y pausas) y expresión corporal, así como una formación en retórica.
- Trabajar la modalidad expositiva como recurso
- Formar en la animación grupal (para sostener, por ejemplo, unidades de orientación)
- Profesores que sepan trabajar también desde los objetivos transversales
- Que conozcan corrientes pedagógicas actuales
- Conocimiento de teorías del aprendizaje desde Bloom en adelante
- Conocimiento del currículo (teorías críticas y no críticas)
- Que conozcan distintos tipos de evaluación
- Estudio de la psicología del niño y del adolescente

Formación Inicial de profesores de Educación Media en la Universidad de Chile

Desde 1994 se forman profesores de educación media en especialidades humanísticas, científicas y artísticas a partir de la articulación del Departamento de Estudios Pedagógicos, DEP, de la Facultad de Filosofía y Humanidades con las licenciaturas de diferentes Facultades de la Universidad afines a algún sector de aprendizaje de la educación media nacional. Este programa ha formado cerca de quinientos profesores bien valorados por los empleadores, con muy buenas tasas de empleabilidad y con altas tasas de retención y titulación.¹³⁵

El modelo de formación pedagógica existente se funda en dos principios: enfoque investigativo y orientación al desempeño. En la actualidad en la Universidad de Chile los profesores de educación media se forman en alguna de las siguientes modalidades:

Modelo post licenciatura: Esta modalidad sitúa la formación del profesor en la disciplina que va a enseñar en manos de la licenciatura de base y radica la formación pedagógica profesional en el programa de pedagogía en educación media que imparte el DEP. Este modelo de formación de profesores se conoce como consecutivo y es el modelo a través del cual la

Universidad de Chile ha formado ya diecisiete promociones de profesores.

En la actualidad, en esta modalidad consecutiva se forman profesores de educación media en las siguientes especialidades: lenguaje y comunicación, historia y geografía, inglés, filosofía, matemática, física, biología, química, artes visuales y música. En esta modalidad los alumnos obtienen primero el grado académico en la especialidad a enseñar y luego postulan al programa de pedagogía. Quienes son aceptados realizan tres semestres de estudios pedagógicos, todos ellos con práctica profesional supervisada y con actividades de integración, para finalmente obtener el grado académico de Licenciado en Educación Media con Mención y el Título Profesional de Profesor de Educación Media en la especialidad elegida.

Como una variante de esta modalidad se creó en 2005 el programa de pedagogía en Física y Matemática entre las Facultades de Ciencias y Filosofía y Humanidades. Se trata de un programa de carácter bidisciplinario, basado en el modelo consecutivo tradicional pero con variantes que lo diferencian sustantivamente del modelo original en un esfuerzo por mantener las fortalezas de la post licenciatura convencional y reducir las debilidades de este tipo de configuración. Sus principales características son las siguientes:

- Mantiene la formación disciplinaria concentrada en los seis primeros semestres de la carrera y es certificada mediante el grado académico de licenciado en ciencias exactas impartido por la Facultad de Ciencias.
- La formación pedagógica se realiza parcialmente en el séptimo semestre (60%) y en el octavo semestre (80%) de la Licenciatura en Ciencias exactas. Los cursos de pedagogía de estos semestres los dicta el DEP como prestación de servicios a la Facultad de Ciencias.
- Concluida la licenciatura en ciencias exactas los alumnos son transferidos al programa de pedagogía de la Facultad de Filosofía y Humanidades y allí terminan de cursar las asignaturas pedagógicas faltantes en el semestre noveno y décimo.
- Los estudiantes ingresan directamente a pedagogía en matemática y Física vía PSU.
- Esta nueva modalidad permite acortar de 11 a 10 semestres el tiempo de formación de un profesor.

En ambas modalidades los estudiantes cursan las mismas asignaturas de formación pedagógica y, a través de la práctica profesional y las actividades curriculares (cursos, laboratorios, talleres y tutorías), desarrollan y completan las com-

¹³⁵ En la actualidad la Universidad ofrece más de 150 vacantes de ingreso al año. La mayoría de estos alumnos es sujeto de becas por sus altas calificaciones de ingreso y existe una demanda creciente por estudiar pedagogía en la Universidad de Chile limitada, fundamentalmente, por la falta de infraestructura (espacios, laboratorios y equipos) y recursos académicos (planta docente, material de apoyo a la docencia).

petencias profesionales contenidas en el perfil de egreso definido en 2004 y reelaborado en 2010 de acuerdo con los lineamientos de la dirección de pregrado de la Universidad y a las orientaciones de la CNA.

DISCUSIÓN INICIAL DE LA PROPUESTA SOBRE PERFIL DE EGRESO DEL PROFESOR DE ENSEÑANZA MEDIA DE LA UNIVERSIDAD DE CHILE.¹³⁶

La discusión que la (Sub)Comisión de FID para la enseñanza media ha llevado a cabo acerca del perfil inicial del profesor egresado de la Universidad de Chile permitió generar consenso acerca de: los elementos basales que constituyen un perfil de egreso (de acuerdo a la normativa de la Universidad); y los supuestos y principios que debiesen formar parte de la propuesta —independiente de cómo se conciba y de la forma última que adquiera el texto de dicho perfil— y que deben ser considerados en el producto resultante de la Comisión.

Respecto de lo primero, y para los efectos de esta discusión, se entiende que el perfil de egreso es una declaración formal que hace la institución frente a la sociedad y frente a sí misma, en la cual compromete la formación de una identidad profesional dada (Hawes, 2010) El hecho de declararlo en base a competencias supone que éstas deben ser objeto de apropiación y evidenciadas por los futuros egresados.

Así, la Universidad de Chile entiende que la declaración de un perfil de egreso profesional debe dar cuenta de tres dimensiones:

- Ético-valórica, entendida como los valores de ciudadanía y convivencia humana cuyo desarrollo espera facilitar la Universidad.
- Académica, entendida como los conocimientos y la reflexión sobre la disciplina, así como la capacidad para investigar, generar nuevo conocimiento y para la creación artística.
- Profesional, incluyendo el desarrollo de competencias laborales o técnicas y el desarrollo de competencias genéricas que, junto con preparar para el desempeño profesional, contribuyen en forma importante a la dimensión ético-valórica y a la académica.

En suma, el perfil de egreso es una estructura descriptiva que representa la promesa y el compromiso institucional hacia la sociedad y los estudiantes, en término de habilitar a éstos en los principales dominios de la profesión, dentro del marco de principios y valores que promueve la Universidad.

En segundo lugar, la discusión que ha promovido la sub comi-

sión respecto del perfil del egresado se basa en los siguientes supuestos:

El profesor egresado debe:

- Dominar de modo competente la disciplina que enseña.
- Desempeñarse en diversos contextos donde se desarrolla la tarea docente.
- Interactuar de manera efectiva con los diversos actores de la comunidad escolar.
- Interrelacionar múltiples variables como el entorno, los programas, los métodos, los recursos, entre otros.¹³⁷
- Desarrollar una reflexión crítica de su práctica para aumentar su potencial pedagógico.
- Integrar la teoría y la práctica como un proceso indispensable para comprender e intervenir la realidad de un modo más profundo y significativo.

Consecuentemente, la comisión ha concordado que la formación inicial de profesores de educación media de la Universidad de Chile debiera ajustarse a los principios formativos que se detallan a continuación. Así, los programas de educación media deben comprometerse a formar un profesor que se caracterice por:

1. Ser un profesional de excelencia que en base a un sólido conocimiento disciplinario y pedagógico puede desenvolverse con autonomía y propiedad en el ejercicio docente en diferentes contextos educacionales.
2. Estar comprometido con la formación integral de sus alumnos y con su formación ciudadana y personal.
3. Estar comprometido con el aprendizaje de todos sus alumnos y con el desarrollo de su razonamiento y pensamiento reflexivo y crítico.
4. Estar consciente del aporte de la educación a la vida de las personas y al desarrollo del país, conocedor de los desafíos actuales del sistema educativo nacional
5. Ser un profesor pluralista, capaz de trabajar con estudiantes diversos en un ambiente constructivo e inclusivo.
6. Tener una actitud indagativa y reflexiva, que mejora su ejercicio profesional a partir de la revisión sistemática de su práctica y de la de los otros.
7. Ser un profesor flexible, adaptable a contextos cambiantes, capaz de trabajar en equipo y colaborativamente.
8. Ser consciente de su propia contribución a la construcción

¹³⁶ La reflexión en torno al perfil de egreso se llevó a cabo en tres sesiones. La primera consistió en la presentación del perfil de egreso del profesor de educación media, elaborado por el Departamento de Estudios Pedagógicos de la Universidad. A continuación, se discutió en detalle las competencias del perfil que traducen la identidad del profesor egresado del DEP. Finalmente, se discutió una propuesta de consenso sobre aspectos controversiales a juicio de la comisión.

¹³⁷ Estas interacciones suponen que el conocimiento del profesor debe enfrentar el desafío de la complejidad, en el sentido planteado por Edgar Morin.



de un sistema educativo de calidad y equitativo y comprometido con la educación pública, laica y provista por el Estado.

MODALIDADES DE FORMACIÓN

En Chile existen básicamente dos modalidades de formación de docentes de enseñanza media.

- **Formación concurrente:** consiste en el desarrollo de un currículo que simultáneamente ofrece una formación general, una formación específica o de especialidad acorde al nivel escolar en que se desempeñarán sus egresados, y una formación pedagógica.
- **Formación consecutiva:** orientada a personas que tienen una licenciatura académica o un título profesional centrado en una disciplina específica y que desean obtener un título de profesor de enseñanza media.

Habida cuenta de la experiencia institucional y la revisión de los modelos internacionales la Comisión propone las siguientes modalidades de formación de profesores para la enseñanza media:

Modelo Consecutivo

Corresponde a la modalidad que ha desarrollado la universidad durante los últimos años y consta de dos etapas sucesivas. En primer lugar el estudiante realiza una licenciatura en una disciplina, por ejemplo música, en la perspectiva disciplinaria. Una vez concluida esta etapa, el alumno ingresa al programa de formación pedagógica y obtiene la licenciatura en educación y el título de profesor. La Comisión de educación media propone continuar y perfeccionar esta modalidad, la que seguirá teniendo demanda por parte de los alumnos y es una fuente de buenos profesores para el sistema nacional.

Modelo Doble Titulación

Esta es una modalidad que tiene similitud con la licenciatura disciplinaria con formación pedagógica post-licenciatura, pero puede ser realizada con mayor flexibilidad. La idea es que estudiantes de cualquier carrera con una componente disciplinaria suficiente para una determinada área escolar (por ejemplo, Medicina provee los elementos disciplinarios para pedagogía en biología), puedan tomar cursos del área pedagógica a lo largo de su carrera, como cursos electivos o complementarios. Estos cursos que han sido adelantados

sirven como base para completar su formación pedagógica y obtener el título de profesor. Paralelamente el estudiante obtendrá el título de la carrera que originalmente estaba siguiendo.

La Comisión propone explorar esta modalidad sobre la base de la experiencia en la licenciatura disciplinaria con formación pedagógica post-licenciatura que actualmente se desarrolla. Esta modalidad puede aprovechar talento y vocación presente en estudiantes de otras carreras de la universidad.

Modelo Consecutivo Integrado (o Semiconcurrente)

Esta modalidad tiene su expresión en la actual carrera de pedagogía en matemática y física que implica el ingreso a la carrera desde el primer año. Basada en una formación disciplinaria fuerte en los primeros años se avanza en la formación pedagógica completa hacia los últimos años. La formación disciplinaria y pedagógica de esta modalidad permite obtener la licenciatura en la disciplina correspondiente, así como la licenciatura en educación, además del título de profesor en la disciplina o disciplinas, según corresponda.

La Comisión de educación media propone el desarrollo de esta modalidad en todas las disciplinas escolares (matemática, música, lenguaje, etc.) de modo que ésta se constituya en la componente central de la oferta formativa de profesores de enseñanza media. Este modelo de formación deberá concentrar esfuerzos académicos de la Universidad que permitan desarrollar y perfeccionar la experiencia adquirida en la pedagogía en matemática y física, extendiéndola a las otras disciplinas.

Elementos característicos del modelo de formación Semiconcurrente

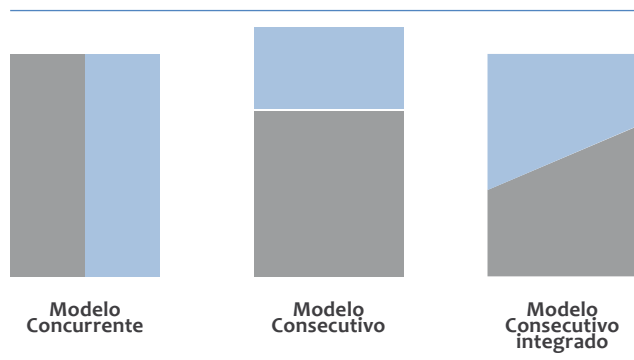
La última modalidad propuesta tiene una estructura que se caracteriza por una fuerte formación disciplinaria desplegada en los primeros años (conducente a la licenciatura en la disciplina), con la incorporación paulatina de la formación pedagógica y su gradual aproximación al mundo escolar, espacio fundamental de la actuación profesional docente. En esta dimensión el programa debe atender tanto a los requerimientos de la formación de la licenciatura en educación, exigida por ley, como a los desafíos del desempeño profesional exigidos por el perfil de egreso en consonancia con los requerimientos de la realidad escolar.¹³⁹

138 En relación a esta llamada “componente escolar” del perfil de egreso la comisión ha debatido diferentes opciones que pueden ser vistas en los informes integrales. Adicionalmente, el documento de la Comisión de FID para educación media, consideró como anexos:

- Documento de trabajo de la Comisión de Educación Media
- Perfil de Egreso de la Pedagogía en Educación Media con mención y Resumen de Competencias y Sub-Competencias del Perfil de Egreso para el Profesor de Educación Media con Mención (Documentos de trabajo Interno DEP - Versión Marzo 2011).
- Malla de actual carrera de pedagogía en Educación Media (DU N°2914)
- Plan de Estudios de la Licenciatura en Ciencias Exactas conducente al Título de Profesor de Enseñanza Media con mención en Matemática y Física (DU N°14331 y DU N°2914)

La versión completa de éste y otros informes es accesible en <http://www.uchile.cl/proyecto-educacion>.

Los modelos generales antes descritos pueden ser visualizados a través de los siguientes esquemas en los cuales el área gris clara representa la formación disciplinar y el área gris oscura el área de formación pedagógica. Obviamente las áreas sombreadas sólo ilustran de manera general la disposición y configuración de lo pedagógico con respecto a lo disciplinar específico (i.e. el área del currículum del sistema escolar abordada), pero no determinan cuantitativamente el peso específico de cada área.





REFERENCIAS

- Almy, M. (1988). The early childhood educator revisited. En Professionalism and the early childhood practitioner, B. Spodek, O. Saracho & D. Peters, Teachers College Press. 208 pp.
- Atalah, E., de Amesti, A., et al. (1998). Evaluación del impacto de la educación parvularia sobre los niños. 1994-1997. CEDEP-MINEDUC
- Ávalos, B. & Matus, C. (2010). La formación inicial docente en Chile desde una óptica internacional. Informe Nacional del Estudio Internacional IEA TEDS-M. MINEDUC. 222 pp.
- Ávalos, B. (2006). El nuevo profesionalismo: formación docente inicial y continua. En El oficio docente: vocación, trabajo y profesión en el Siglo XXI, E. Tenti (Comp.). Siglo XXI Editores. 342 pp.
- Ávalos, B. & Sevilla, A., (2010) La construcción de la identidad profesional en los primeros años de docencia: evidencia de la investigación. CIAE-Universidad de Chile. Sin publicar.
- Ávalos, B. & Assaël, J. (2006). Moving from resistance to agreement: The case of the Chilean teacher performance evaluation. *International Journal of Educational Research*, Vol.45, nº4-5, pp. 254-266.
- Bañados, J., Covarrubias, M. et al. (2010). Efectividad de la sala cuna de la junta nacional de jardines infantiles. Estudio longitudinal 2007-2010. CEDEP.
- Barber, M. & Mourshed, M. (2007). How the world's best performing school systems come out on top. McKinsey and Co. 47 pp.
- Beca, C.E. (2009). Desafíos para una política de formación continua docente. En Políticas de formación continua docente en Chile. Panorama y propuestas, Sotomayor, C. & Walker, H. (Eds.). Editorial Universitaria. pp.131-145.
- Beca, C.E., García-Huidobro, J.E., Montt, P., Sotomayor, C. & Walker, H. (2006). Docentes para el Nuevo Siglo. Hacia una política de desarrollo profesional docente. Serie Bicentenario, MINEDUC.
- Bellei, C., Valenzuela, J.P. (2010). ¿Están las condiciones para que la docencia sea una profesión de alto estatus en Chile? En ¿Fin de ciclo? Cambios en la gobernanza del sistema educativo, S. Martinic & G. Elacqua (Eds.). UNESCO-OREALC/PUC. pp. 257-284.
- Berner, H. & Bellei, C. (2011). Taller de Análisis de Políticas Públicas. Tema del mes: Educación. INAP-Universidad de Chile. Sin Publicar.
- Biber, B. (1988). The challenge of professionalism: integrating theory and practice. En Professionalism and the early childhood practitioner, B. Spodek, O. Saracho & D. Peters. Teachers College Press.
- Bowman, B. (1990). Issues in recruitment, selection and retention of early childhood teachers. En Early childhood teacher preparation. B. Spodek & O. Saracho, Teachers College Press. 240 pp.
- Bowman, B., Donovan, S. et al. (Eds.) (2001). Eager to Learn: Educating our preschoolers. National Academy Press. 468 pp.
- Bransford, J., Darling-Hammond, L. & LePage, P. (2005). Preparing Teachers for a Changing World What Teachers Should Learn and Be Able to Do. National Academy of Education. 593 pp.
- Bravo, D., Peirano, C. & Falk, D. (2006). Encuesta Longitudinal de Docentes 2005: Análisis y principales resultados. Centro de Microdatos, Departamento de Economía, Universidad de Chile. 89 pp.
- Bredenkamp, S. (1994). The competence of entry-level early childhood teachers: Teachers as learners. New perspectives in early education. Bringing practitioners into the debate, Goffin, S. & Day, D. (Eds.). Teachers College Press.
- Coba, E. (2011). La formación inicial del profesorado en el Espacio Europeo de Educación Superior. *CEE Participación Educativa*, nº16. pp. 31-38.
- Connelly, F.M. & Clandinin, F.M. (1988). Teachers as curriculum planners: Narratives of experience. University of Toronto Press; 230 pp.

- Cornejo, R. (2009). Condiciones de trabajo y bienestar/ malestar docente en profesores de enseñanza media de Santiago de Chile; *Educação & Sociedade*, Vol.30, n°107. pp. 409-426.
- Corvalán, J., Falabella, A. & Rojas, M.T. (2011). El Doctorado en Educación: un ejemplo de desregulación en el campo de la educación superior en Chile. *Calidad en la Educación*, n°34, pp. 15-42.
- Cox, C. (2009). Formación continua de profesores: la hermana pobre de las políticas educacionales. En Políticas de formación continua docente en Chile, Panorama y propuestas, Sotomayor, C. & Walker, H. (Eds.). Editorial Universitaria. pp. 13-24.
- Cox, C. & Gysling, J. (2009). La Formación del Profesorado en Chile: 1842-1987 (2ª Ed.). Ediciones UDP. 487 pp.
- Darling-Hammond, L. & McLaughlin, M.W. (1995). Policies that Support Professional Development in an Era of Reform. *Phi Delta Kappan*, Vol.76, n°8. pp. 597-604.
- Devés, R. & López, P. (2007). Inquiry-based Science Education and Its impact on School Improvement. En Townsed, T. (Ed.). *International Handbook of School Effectiveness and Improvement*, Tome 1. pp. 887-902.
- Devés, R. & Reyes, P. (2007). Principios y estrategias del Programa de Educación en Ciencias Basada en la Indagación (ECBI). *Pensamiento Educativo*, Vol. 41, n° 2. pp. 115-131.
- Elmore, R. (2002). Bridging the gap between standards and achievement: the imperative for professional development in education. Albert Shanker Institute. 40 pp.
- Fromberg, D. (2003). The professional and social status of the early childhood educator. Major trends and issues in early childhood education. En *Challenges, controversies and insights*. J. Isenberg & M. Jalongo, Teachers College Press.
- Gallahue, D. & J. Ozmun (2006). Motor development in young children. En *Handbook of research on the education of young children*. B. Spodek & O. Saracho. Lawrence Erlbaum Publishers. pp. 105-120.
- Goffin, S. & C. Wilson (2001). Curriculum models and early childhood education. Appraising the relationship. Merrill Prentice Hall. 294 pp.
- Goffin, S. & D. Day, (Eds.). (1994). New perspectives in early childhood teacher education: bringing practitioners into the debate. *Early Childhood Education Series*. New York, Teachers College Press. 232 pp.
- Habermas, J. (1982). Conocimiento e interés (versión castellana de Manuel Jiménez y José F. Ivars). Taurus, Madrid. 348 pp.
- Hammerness, K., Darling-Hammond, L., Bransford, J., Berliner, D., Cochran-Smith, M., Mc Donald, M., & Zeichner, K. (2005). How Teachers Learn and Develop. En Bransford, J., Darling-Hammond, L. & LePage, P. *Preparing Teachers for a Changing World What Teachers Should Learn and Be Able to Do*. Jossey-Bas Publishers. pp. 358-389.
- Herrera, M.O., Mathiesen, M.E., et al. (2002). Quality of Chilean Early Childhood Education from an International Perspective. *International Journal of Early Years Education*, Vol.10, n°1. pp. 49-60.
- Isenberg, J. (2000). The state of the arts in early childhood professional preparation. *New teachers for a new century; the future of early childhood professional preparation*. Horn-Wingerd, D., Hyson, M. & Karp, N. National Institute of Early Childhood Development & Education U.S., Department of Education. 198 pp.
- Katz, L. (1988). Where is early childhood as a profession? En *Professionalism and the early childhood practitioner*. B. Spodek, O. Saracho & D. Peters (Ed.). Teachers College Press.
- Lara, M., Förster, C. & Gorichon, S. (2007). Transferencia de la investigación educativa desarrollada por las Universidades a la formación inicial de profesores. Informe Final. CNED; 59 pp.
- Larrondo, T., Lara, M., Figueroa, C., Rojas, M.J. & Caro, A. (2007). Desarrollo de habilidades básicas en lenguaje y matemática. Un estudio comparativo. *Calidad en la Educación*, n°27. pp. 150-176.
- Loughran, J. (2006). *Developing a pedagogy of teacher education: Understanding teaching and learning about teaching*. Taylor & Francis. 197 pp.
- Loughran, J. (2010). *What Expert Teachers Do. Enhancing professional knowledge for classroom practice*. Allen & Unwin. 232 pp.
- Mathiesen, M.E., Herrera, M.O., Villalón, M. y Suzuki, E. (2000). Evaluación de la Interacción adulto-niño en aulas preescolares de Concepción, Chile. *International Journal of Early Childhood*, Vol. 32, pp. 14-19.
- Mellafe, R., Rebolledo, A. & Cárdenas, M. (1992). *Historia de la Universidad de Chile*. Ediciones Universidad de Chile. 321 pp.
- Meller, P. & Brunner, J.J. (2009). *Futuro Laboral 2009/2010: Profesionales y Técnicos en Chile*. DII-UCH y CPCE-UDP. 38pp.
- Montecinos, C. (2004). *Programas efectivos en apoyo al desarrollo profesional docente*. PUC de Valparaíso. Sin publicar.
- Morin, E. (1999). *Los Siete Saberes Necesarios para la Educación del Futuro*. UNESCO. 67 pp.
- Nervi, L. (2010). Educación, bien común y mercado. *Anales de la Universidad de Chile*, Vol.18. pp. 183-190.
- Núñez, I. (2002). La formación de docentes. Notas históricas. En *Profesores para Chile: Historia de un Proyecto*, B. Ávalos (Ed.). MINEDUC. pp. 14-39.
- Ott, D., Zeichner, K.M & Price, G. (1990). Research horizons and the quest for a knowledge base in early childhood teacher education. En B. Spodek & O. Saracho (Ed.). Teachers College Press. pp. 102-117.
- Parr, G. (2011). *An Institutional and International dialogue about Education in the University of Chile. A report submitted for the Proyecto Institucional de Educación en la Universidad de Chile*. Sin Publicar. 26 pp.



- Pehkonen, E., Ahtee, M. & Lavonen, J. (Eds.). (2007). *How Fins Learn Mathematics and Science*. Sense Publishers. 292 pp.
- Puga, R. (2009). Formación continua y un malentendido fundamental: lecciones de la práctica. En *Políticas de formación continua docente en Chile, Panorama y propuestas*, Sotomayor, C. & Walker, H. (Eds.). Editorial Universitaria. 356 pp.
- Salas, E. (2008). Irma Salas. Educación e Innovación en Chile. *Cuadernos Rector Juvenal Hernández*, n°9. 194 pp.
- Saracho, O. & Spodek, B. (Eds.). (2003). *Contemporary perspectives on play in early childhood education*. Contemporary perspectives in early childhood education. Information Age Publishing. 195 pp.
- Saracho, O. & Spodek, B. (Eds.). (2007). *Contemporary perspectives on social learning in early childhood education*. Contemporary perspectives in early childhood education. North Caroline, Information Age Publishing. 319 pp.
- Saracho, O. & Spodek, B. (Eds.). (2008). *Contemporary perspectives on mathematics in early childhood education*. North Caroline, Information Age Publishing. 328 pp.
- Saracho, O. & Spodek, B. (Eds.). (2010). *Contemporary perspectives on language and cultural diversity in early childhood education*. Contemporary perspectives in early childhood education. North Caroline, Information Age Publishing. 272 pp.
- Shulman, L. S. (2005). Conocimiento y enseñanza, fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, Vol.9, n°2. pp. 1-30.
- Snyder, P. & Wolfe, B. (2008). The big three process components of effective professional development: needs assessment, evaluation, and follow-up. Practical approaches to early childhood professional development. Evidence, strategies, and resources. *Zero to Three Pub.* pp. 13-51.
- Soto, F. (2002). El Estado y el Instituto Pedagógico. Dos historias, un norte. *Revista Intramuros, UMCE*, n°10. pp. 25-29.
- Soto, P. (2010). La Investigación Protagónica en la Formación Inicial de Profesores Jefes de Educación Secundaria. En *Primera Jornada internacional de Investigación Psico-ciudadana en Ciencias Sociales y Humanidades*. Centro de Estudios de Género y Cultura en América Latina de la Facultad de Filosofía y Humanidades. Sin Publicar.
- Sotomayor, C. & Gysling, J. (2011) Revisión comparada de los sistemas y políticas de mejoramiento de la formación de profesores guiadas por estándares en países anglosajones: lecciones para Chile. CIAE-Universidad de Chile. 96 pp.
- Sotomayor, C. (2011). Identidad docente: vocación, misión, motivación y percepción de eficacia. Núcleo Milenio: la profesión docente en Chile, políticas, prácticas y proyecciones. Sin Publicar.
- Sotomayor, C.; Walker, H. (2009). ¿Cómo desarrollar competencias para el trabajo escolar? En *Políticas de formación continua docente en Chile, Panorama y propuestas*, Sotomayor, C. & Walker, H. (Eds.). Editorial Universitaria. pp. 35-62.
- Spodek, B. & Saracho, O. (1990). *Preparing early childhood teachers for the twenty-first century: a look to the future*. Early childhood teacher preparation. Teachers College Press. 240 pp.
- Spodek, B. & Saracho, O. (1994). *Dealing with individual differences in the early childhood classroom*. Longman Publishing Group. 402 pp.
- Spodek, B. & Saracho, O. (1994). *Right from the start: teaching children ages three to eight*. Allyn & Bacon. 528 pp.
- Spodek, B. & Saracho, O. (Eds.) (2005). *International perspectives on research in early childhood education*. Contemporary perspectives in early childhood education. Information Age Publishing. 353 pp.
- Spodek, B. & Saracho, O. (Eds.) (2006). *Handbook of research on the education of young children (2th Ed.)*. Lawrence Erlbaum Associates. 600 pp.
- Spodek, B., O. Saracho, et al. (1991). *Foundations of early childhood education: teaching three, four, and five-year-old children*. Massachusetts, Allyn & Bacon. 416 pp.
- Spodek, B., O. Saracho, et al., (Eds.). (1988). *Professionalism and the early childhood practitioner*. Teachers College Press. 216 pp.
- Tedesco, J. (1996). La educación y los nuevos desafíos de la formación del ciudadano. *Nueva Sociedad*, n°164. pp. 74-89.
- Thompson, C. (2006). Repositioning the visual arts in early childhood education: a decade of reconsideration. *Handbook of research on the education of young children*. B. Spodek & O. Saracho. Lawrence Earlbaum Associates, Publishers. 616 pp.
- Valdés, H. (2009). *El desempeño del maestro y su evaluación (2ª Ed.)*. Editorial Pueblo y Educación, La Habana. 140 pp.
- Valenzuela, J.P. & Sevilla, A. (2011). Abandono y movilidad de los profesores chilenos entre 1999-2009. CIAE, Universidad de Chile. Por publicar.
- Valenzuela, J.P., Sevilla, A., Bellei, C., & De los Ríos, D. (2010). Remuneraciones de los docentes en Chile: resolviendo una aparente paradoja. Serie Documentos de Orientación para Políticas Públicas, n°2. Núcleo Milenio La Profesión Docente en Chile, CIAE, Universidad de Chile. 25 pp.
- Varas, M.L. (2008). El valor de una tradición. En P. Felmer (Ed.) *Una Ventana al Mundo. ¿Cómo se forman los profesores de enseñanza básica para enseñar matemática?* Academia Chilena de Ciencias. pp. 31-59.
- Varas, M.L., Felmer, P., Gálvez, G., Lewin, R., Martínez, C., Navarro, S., Ortiz, A., & Schwarze, G. (2008). Oportunidades de Preparación para Enseñar Matemática de los Futuros Profesores de Educación General Básica. *Calidad en la Educación*, n°29. pp. 64-88.
- Welch, G. (2006) The musical development and education of young children. En *Handbook of Research on the Education of Young Children (2d Ed.)*. Lawrence Erlbaum. pp.251-267.

Winton, P. & J. McCollum (2008). Preparing and supporting high-quality early childhood practitioners: issues and evidence. En *Practical approaches to early childhood professional development. Evidence, strategies and resources*. P. Winton, J. McCollum & C. Catlett. Zero to Three Publishers. Chap. I. 12 pp.

DOCUMENTOS REVISADOS

Ávalos, B. (2011). Temas críticos sobre la Formación Docente Inicial. Conferencia ofrecida en la Facultad de Ciencias el 22 de Julio en el marco del Proyecto MECE UCH 1001.

Beca, C.E. (2011). Formación Continua de Docentes. Presentación realizada en la Prorectoría el 20 de Junio en el marco del Proyecto MECE UCH-1001.

Beyer et al. (2010). Informe Final: Primera Etapa. Propuestas para fortalecer la profesión docente en el sistema escolar chileno. MINEDUC. 90 pp.

Bravo, G. (2010). Reseña Histórica. En Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, La Universidad Pedagógica de Chile, Dirección de Extensión (Ed.). UMCE. pp. 9-35.

CEPPE. (2011). Examen de excelencia profesional docente y la asignación de excelencia pedagógica inicial: antecedentes y fundamentos para mejora del Proyecto de Ley. Notas para Educación, nº6. 7 pp.

Comisión Nacional de Acreditación (CNA). (2009). Acuerdos nº49 y nº59.

Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación (CAPCE). (2006). Informe Final. Diciembre. 252 pp.

Correa-Molina, E. (2011). La formación docente en contexto de práctica profesional: la experiencia de Quebec. Conferencia ofrecida en el CIAE el 29 de abril en el marco del Proyecto MECE UCH 1001.

DEP. (2011). Presentación al Conversatorio sobre Prácticas Profesionales a cargo de los académicos Ana Arévalo, Bernardo González, Mauricio Núñez y Marisol Ramírez. 21 de Julio, en el marco del proyecto MECE UCH 1001.

DEP. (2011). Perfil de Egreso de la Pedagogía en Educación Media con Mención (Dcto. de trabajo Interno - Versión Marzo). 8 pp.

DEP. (2011). Resumen de Competencias y Sub-Competencias del Perfil de Egreso para el Profesor de Educación Media con Mención (Dcto. de trabajo Interno - Versión Marzo). 3 pp.

D'Etigny, M., Vío, M., et al. (2011). Informe Final de Asesoría Técnica en Recursos Humanos e Infraestructura, Proyecto MECE UCH 1001. Sin publicar. 341 pp.

European Commission. (2010). Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications. 5 pp.

Faculty of Education, Queensland University of Technology. (2005). Submission to the National Inquiry into Teacher Education. 25 pp.

García-Huidobro, J.E. (2010). La Prueba Inicia: usos y abusos. Universidad Alberto Hurtado. 5 pp.

Harlen, W. (2011). Principles of learning and teaching in science: implications for teacher education. Conferencia ofrecida en la Facultad de Ciencias el 24 de agosto en el marco del Proyecto MECE UCH 1001.

Hawes, G. (2010). Perfil de Egreso. Departamento de Educación en Ciencias de la Salud, Facultad de Medicina, U. de Chile. 18 pp.

Lavonen, J. (2011). Teacher education system in Finland. Seminario sobre formación de profesores. Conferencia ofrecida en el CEP, Santiago, 28 de Julio.

Macquarie University. (2005). Submission to the Inquiry into Teacher Education. 30 pp.

MINEDUC. (2003). Marco para la Buena Enseñanza. Santiago, MINEDUC; 44 pp.

MINEDUC. (2005). Informe Comisión sobre Formación Inicial Docente. MINEDUC, Serie Bicentenario, Santiago; 91 pp.

MINEDUC. (2009). Propuesta de Ajuste curricular. MINEDUC

MINEDUC. (2009). Evaluación Diagnóstica INICIA. Resultados Aplicación 2009. CPEIP.

MINEDUC. (2010). Evaluación Diagnóstica INICIA. Resultados Aplicación 2010. CPEIP.

MINEDUC. (2011). Estándares nacionales para egresados de carreras de educación básica. Por publicar.

MINEDUC. (2011). Bases curriculares. Consulta pública educación básica. Unidad de Curriculum y Evaluación. MINEDUC

OECD. (2011). Education at a Glance 2011: OECD Indicators. OECD. 493 pp.

OECD. (2011). Developing Teachers' Knowledge and Skills. Pointers for policy development. OECD. 18 pp.

Parr, G. (2011). Critical points in teacher education. Conferencia-Taller desarrollado en la Universidad de Chile el 12 de julio en el marco del Proyecto MECE UCH 1001.

Parr, G. (2011). Professional Teaching Standards; Standards for Accreditation of Teacher Training. Conferencia-Taller desarrollada en el CIAE el 13 de julio en el marco del Proyecto MECE UCH 1001.

Programa de Educación Continua para el Magisterio de la Universidad de Chile (PEC). (2011) Plan Estratégico 2011-2015. Documento para la discusión (Marzo). 50 pp. Sin publicar.

Pérez, V. (Discursos Rectorales): http://www.uchile.cl/uchile.portal?id=5121&idCat=5121&_nfpb=true&_pageLabel=conCat

Riveros, L. (Discursos Rectorales): http://www.uchile.cl/uchile.portal?id=9199&idCat=9199&_nfpb=true&_pageLabel=conCat

Schwember, H., Fermandois, J. & Parodi, G. (2006). Evaluación Externa de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile. Sin Publicar. 48 pp.



- Senado Universitario. (2006). Proyecto de Desarrollo Institucional: El Compromiso de la Universidad de Chile con el País. 29 pp.
- Sepúlveda, C., Fleming, L., Cubillos, L., Díaz, E., Navarro, J. & Varas, M.L. (2005); Proyecto de Desarrollo Instituto de Educación de la Universidad de Chile. Sin publicar. 74 pp.
- UNICEF. (2005). Buenas prácticas para una pedagogía efectiva. MINEDUC. 72 pp.
- Universidad de Chile. (2006). Informe “Seminario de Educación + Integración”, 23 y 24 de Octubre. Sin publicar. 20 pp.
- Universidad de Chile. (2009). Iniciativa Bicentenario Campus Juan Gómez Millas. Un proyecto para Chile. Diciembre 2009. 94 pp.
- Universidad de Chile. Actas del Consejo Universitario.
- Universidad de Chile. Actas del Senado Universitario.
- Universidad de Chile. Decretos Universitarios.
- Urcelay, S., Oyarzún, P., Irigoín, M., Chauriye, S. & Cabrera, A. (2006). Plataforma 2006. Documento de Trabajo N°1: Modelamiento de la Reforma del Pregrado. Vicerrectoría de Asuntos Académicos, Universidad de Chile. 10 pp.
- Valdés, H. (2011). La Formación Inicial Docente en Cuba. Conferencia realizada el 13 de Julio en la Prorectoría en el marco del Proyecto MECE UCH 1001.
- Vicerrectoría de Asuntos Académicos. (2011). Modelo Educativo de la Universidad de Chile. VAA. 29 pp.
- OTRAS REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS GENERALES**
- Apple, M. (2001). Educating the ‘right’ way: Markets, standards, God and inequality. Routledge Farmer. 347 pp.
- Avalos, B. (2010). Educational Change in Chile: Reform or Improvements? (1990-2007). En *Second International Handbook of Educational Change*, Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M. & Hopkins, D. (Eds.). Springer. pp. 383-396.
- Avalos, B. (2005). How to affect the quality of teacher education: A four-year policy driven project implemented at the university level. En *Connecting policy and practice: Challenges for Teaching and Learning Schools and Universities*, Denicolo, P.M. & Kompf, M. (Eds.). Routledge. pp. 39-43.
- Bellei, C. (2001). El talón de Aquiles de la Reforma. Análisis sociológico de la política de los 90 hacia los docentes en Chile. En *Economía política de la reformas educativas en América Latina*, Martinic, S. & Pardo, M. (Eds.). CIDE & PREAL. pp. 227-258.
- Bellei, C. (2009). The Private-Public School Controversy: The Case of Chile. En *School Choice International*, Peterson, P. & Chakrabarti, R. (Eds.). MIT Press. pp. 165-192.
- Bellei, C., Raczynski, D., Muñoz, G. & Pérez, L.M. (2004). Escuelas Efectivas en Sectores de Pobreza: ¿Quién dijo que no se puede? UNICEF, Asesorías para el Desarrollo y MINEDUC. 304 pp.
- Byman, R., Krokfors, L., Toom, A., Maaranen, K., Jyrhämä, R., Kynäslahti, H. & Kansanen, P. (2009). Educating Inquiry-Oriented Teachers: Students’ Attitudes and Experiences towards Research-Based Teacher Education. *Educational Research and Evaluation*, Vol.15, n°1. pp. 79-92.
- Bravo, D., Falk, D., González, R., Manzi, J. & Peirano, C. (2008). La relación entre la evaluación docente y el rendimiento de los alumnos: Evidencia para el caso de Chile. Centro de Microdatos, Departamento de Economía, Universidad de Chile. 31 pp.
- Bressoux, P. (2009). Des contextes scolaires inégaux : effet-établissement, effet-classe et effets du groupe de pairs. En *Sociologie du système éducatif*, Duru-Bellat, M. & Van Zanten, A. (Eds.). PUF, Paris. pp. 131-148.
- Brouwer, N. & Korthagen, F. (2005). Can Teacher Education Make a Difference? *American Educational Research Journal*, Vol. 42, n°1. pp. 153-224.
- Calderhead, J. (1987). The quality of reflection in student teachers’ professional learning. *European Journal of Teaching Education*, Vol.10, n° pp. 269-278.
- Calderhead, J. (1988). The development of knowledge structures in learning to teach. En *Teacher’s Professional Learning*, Calderhead, J. (Ed.). Falmer Press. pp. 51-64.
- Carette, V. (2008). Les caractéristiques des enseignants efficaces en question. *Revue Française de Pédagogie*, n°162 pp. 81-93.
- Carnoy, M. (2007). Improving quality and equity in Latin American education: A realistic assessment. *Pensamiento Educativo*, Vol.40, n°1. pp. 103-130.
- Cohen, E. (2000). Equitable classrooms in a changing society. En *Handbook of the Sociology of Education*, Hallinan, M. (Ed.). KA/Plenum Publisher. pp. 265-283.
- Contreras, D., Larrañaga, O., Flores, L., Lobato, F. & Macías, V. (2005). Políticas educacionales en Chile: Vouchers, concentración, incentivos y rendimiento. En *Uso e impacto de la información educativa en América Latina*, Cueto, S. (Ed.). PREAL. pp. 61-110.
- Cox, C. (2007). Niveles del sistema escolar y formación de profesores: fallas estructurales e implicancias de la inacción. En *La reforma al sistema escolar: aportes para el debate*, Brunner, J.J. & Peña, C. (Coords.). pp. 87-102.
- Croizet, J-C. & Neuville, E. (2004). Lutter contre l’échec scolaire dans la classe en agissant sur les préjugés de la réussite. En *Le défi éducatif, des situations pour réussir*, Martinot, D. & Toczek, M-C. (Eds.). Armand Collin. pp. 55-82.
- Darling-Hammond, L. (2004). Standards, accountability, and school reform. *Teachers College Record*, Vol.106, n°6. pp. 1047-1085.
- Darling-Hammond, L., Ching, R. & Johnson, C.M. (2009). Teacher preparation and teacher learning: a changing policy landscape. En *Handbook of Education Policy Research*, Sykes, G., Schneider, B. & Plank, D (Eds.). Routledge & AERA. 1043 pp.

- Darling-Hammond, L., Andree, A., Richardson, N., & Orphanos, S. (2009). Professional learning in the learning profession: A status report on teacher development in the United States and abroad. National Staff Development Council. 152 pp.
- Day, C. & Sach, J. (2004). International Handbook of Continuing Professional Development of Teachers. Open University Press. 320 pp.
- Delandshere, G., & Petrosky, A. (2004). Political rationales and ideological stances of the standards-based reform of teacher education in the US. *Teaching and Teacher Education*, Vol.20, n°1. pp. 1-15.
- Doecke, B. (2005). Professional standards: Maintaining a critical stance. *English in Australia*, n°144. pp. 26-34.
- Doecke, B., Parr, G. & North, S. (2008). National mapping of teacher professional learning project. Final Report. DEEWR. 226 pp.
- Dominguez, M. & Meckes, L. (2011). Análisis y propuestas para la acreditación de pedagogías en Chile. *Calidad en la Educación*, n°34. pp. 165-183.
- Donaldson, G. (2011). Teaching Scotland's Future: Report of a review of teacher education in Scotland. Scottish Government, 116 pp.
- EURYDICE. (2002). La formación docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. Informe I: Formación inicial y transición a la vida laboral. *Temas clave de la educación en Europa*, Vol. 3. 153 pp.
- Felmer P. (Ed). (2008). Una ventana al mundo: ¿Cómo se forman los profesores de enseñanza básica para enseñar matemáticas? Academia Chilena de Ciencias. 227 pp.
- Freire, P. & Macedo, D. (1995). A dialogue: Culture, Language and Race. *Harvard Educational Review*, Vol. 65, n°3. pp. 377-363.
- Fryer, R.G. (2011). Teacher incentives and student achievement: evidence from New York City Public Schools. *NBER Working Paper*, n°16850. 49 pp.
- García-Huidobro, J.E. (2008). Desafío de la Educación Chilena de cara al Bicentenario. En *El Chile del Bicentenario*, Figueroa, M. & Vicuña, M. (Coords.). Ediciones UDP. pp. 95-147.
- Gauthier, C. & Mellouki, M. (2003). Attirer, former et retenir des enseignants de qualité au Québec. Rapport du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) à l'OCDE. 134 pp.
- González, A., Campos, J. & Montecinos, C. (2011). La asociatividad entre la universidad y los centros escolares para la investigación educacional. En *Mejoramiento Escolar en Acción*, Montecinos, C. et al. (Eds.). CIAE-PUCV. pp. 15-32.
- Goodson, I. (2003). Professional knowledge, professional lives: Studies in education and change. Open University Press. 153 pp.
- Gordon R., Kane T.J., & Staiger D.O. (2006). Identifying effective Teachers Using Performance on the Job, Hamilton Project White Paper, n°01. 35 pp.
- Hammerness, K., Darling-Hammond, L., Grossman, P., Rust, F., & Shulman, L. (2005). The design of teacher education programs. En *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*, In L. Darling-Hammond & J. Bransford (Eds.). Jossey-Bass. pp. 390-441.
- Hudson, B. & Zgaga, P. (Eds). (2008). Teacher Education Policy in Europe: A Voice of Higher Education Institutions. University of Umeå, Faculty of Teacher Education. 412 pp.
- Kaddouri, M. & Vandroz, D. (2008). Formation professionnelle en alternance: quelques tensions d'ordre pédagogique et identitaire. En *Vers une conceptualisation de la situation de stage: explorations internationales*, Correa-Molina, E., et al. (Eds.). CRP & Université de Sherbrooke. pp. 23-42.
- Korthagen, F. (2004). In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, Vol.20, n°1. pp. 77-97.
- Korthagen, F. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Vol.68, n°24. pp. 83-101.
- Labaree, D. (2008). An Uneasy Relationship: The History of Teacher Education in the University. En M. Cochran-Smith, S. et al. (Eds.), *Handbook of Research on Teacher Education: Enduring Issues in Changing Contexts*. Association of Teacher Educators pp. 209-306.
- Le Cornu, R. & Ewing, R. (2008). Reconceptualising professional experiences in preservice teacher education... reconstructing the past to embrace the future. *Teaching and Teacher Education*, Vol.24, n°7. pp. 1799-1812.
- Leclercq, D. & Cabrera, A. (2011). Conceptos y modelos para analizar, concebir y evaluar innovaciones curriculares basadas en competencias. *Redes de Colaboración para la Innovación en la Docencia Universitaria*, n°2. Ed. Univ. Católica del Maule. 13 pp.
- Kooy, M. (2009). Collaborations and conversations in communities of learning: professional development that matters. En *Teacher Education Yearbook XVII: Teacher Learning in Small Group Settings*, Craig, Ch. (Ed.). Scarecrow/Rowan & Littlefield. pp. 5-22.
- MacLure, M. (2003). Discourse in educational and social research. Open University Press. 231 pp.
- Malaty, G. (2004). Mathematics Teacher Training in Finland. En *Series of International Monographs on Mathematics Teaching Worldwide*, Burghes, D. (Ed.). Centre for Innovation in Mathematics Teaching. pp. 83-105.
- Marcel, J-F., Dupriez, V., Périsset-Bagnouddu, D. (Eds.) (2007). Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes. De Boeck. 208 pages.
- Mizala, A., Hernández, T. & Makovec, M. (2012). Determinantes de la elección y deserción en la carrera de pedagogía. Proyecto FONIDE 5° Concurso (2011). Por publicar.



- Mizala, A. (2008). La subvención escolar diferenciada por nivel socioeconómico en Chile. En *La Agenda Pendiente en Educación en Chile*, Bellei, C., Contreras, D. & Valenzuela, J.P. (Eds.). Universidad de Chile & UNICEF.
- Mizala, A. & Romaguera P. (2004). Schools and teachers' performance incentives: The Latin American experience. *International Journal of Educational Development*, Vol.24, n°6 pp. 739-754.
- Mizala, A., González, P., Romaguera, P. & Guzmán, A. (2002). Chile: la recuperación de la profesión docente es posible. En Navarro, J.C. (Ed.) *¿Quiénes son los Maestros? Carreras e Incentivos Docentes en América Latina*. BID. pp. 48-103.
- Montoya, A.M. (2005). Estudio de oferta y demanda de docentes en Chile. Proyección 2004-2015. Informe Final (Septiembre). 79 pp.
- National Council for Accreditation of teacher education (NCATE). (2011). Blue Ribbon Panel. Transforming teacher education through clinical practice: a national strategy to prepare effective teachers. 30 pp.
- Nye, B., Konstantopoulos, S. & Hedges, L.V. (2004) How large are teacher effects. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, Vol. 26, n°3. pp. 237-257.
- OCDE. (2004). Revisión de políticas nacionales de educación: Chile. MINEDUC. 305 pp.
- OECD. (2005). Teachers Matter. Attracting, developing, and retaining effective teachers. OECD. 240 pp.
- OCDE & Banco Mundial. (2009). Revisión de políticas nacionales: la Educación Superior en Chile. MINEDUC. 329 pp.
- Orland-Barak, L. & Shimoni, F. (2008). Professional knowledge in practice teaching settings: The case of kindergarten student teachers. En *Vers une conceptualisation de la situation de stage: explorations internationales*, Correa-Molina, E., et al. (Eds.). CRP & Université de Sherbrooke. pp. 43-65.
- Perrenoud, Ph. (1996). La construcción del éxito y del fracaso escolar (2da Ed.). Ediciones Morata. 303 pp.
- Perrenoud, Ph. (2006). Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage (5e éd.). ESF. 310 pp.
- Redondo, J., Descouvières, C., & Rojas, K. (2004). Equidad y calidad de la educación en Chile. Reflexiones e investigaciones de eficiencia de la educación obligatoria (1990-2001). LOM Ediciones. 139 pp.
- Redondo, J. (2005). El experimento chileno en educación ¿conduce a mayor equidad y calidad de la educación? *Revista Última década*, vol.3, n°22. pp. 95-110.
- Reyes, L. & Cornejo, R. (2008). La cuestión docente en América Latina. Estudio de caso: Chile. Foro Latinoamericano de Políticas Educativas, FLAPE. 103 pp.
- Ruiz, C. (2010). De la República al Mercado. Ideas educacionales y política en Chile. LOM Ed. 174 pp.
- Shulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, Vol.57, n°1. pp. 1-22.
- Shulman, L.S. (2001). Conocimiento y enseñanza. *Estudios Públicos*, Vol.9, n°2. pp. 163-196.
- Shulman, L.S. & Shulman, J.H. (2004). How and what teachers learn: a shifting perspective. *Journal of Curriculum Studies*, Vol.36, n°2. pp. 257-271.
- Sleeter, C. (2011). Pedagogías de la equidad en la formación de profesores. En *Mejoramiento Escolar en Acción*, Montecinos, C, Campos, J. & González, A. (Eds.). CIAE-PUCV. pp. 15-32.
- Smedley, L. & Van Rooy, W. (1996). Science partnerships under the microscope: A study of Teacher Education Partnerships at Macquarie University. *Research in Science Education*, Vol.26, n°1. pp. 73-88.
- Soto, F. (2000). Historia de la educación chilena. Ediciones CPEIP. 218 pp.
- Stenberg, K. (2010). Identity work as a tool for promoting the professional development of student teachers. *Reflective Practice*, Vol.11, n°3. pp. 331-346.
- Tatto, M.T. (2006). Education reform and the global regulation of teachers' education, development and work: A cross-cultural analysis. *International Journal of Educational Research*, Vol.45, n°2. pp. 231-241.
- Tatto, M.T. & Mincu, M. (Eds.). (2009). Reforming Teaching and Learning. Comparative Perspectives in a Global Era. Sense Publishers. 279 pp.
- Toom, A., et al. (2010). The experiences of research-based approach of teacher education: Suggestions for the future policies. *European Journal of Education*, Vol.45, n°2. pp. 339-352.
- Valenzuela, J.P., Bellei, C. & De los Rios, D. (2008). Evolución de la segregación socioeconómica de los estudiantes chilenos y su relación con el financiamiento compartido. Informe Final Proyecto FONIDE, MINEDUC. 58 pp.
- Van Laar, C. & Sidanius, J. (2001). Social status and the academic achievement gap: A social dominance perspective. *Social Psychology of Education*, Vol.4, n°3. pp. 235-258.
- Zeichner, K.M. & Conklin, H.G. (2005). Teacher education programs. In *Studying teacher education*, Cochran-Smith, M. & Zeichner, K. Lawrence Erlbaum Associates. pp. 645-735.
- Zeichner, K., Cochran-Smith, M. & Fries, K. (2006). Estudio sobre la formación del profesorado en los Estados Unidos: descripción del informe del comité de la American Educational Research Association (AERA) sobre investigación y formación del profesorado. *Revista de Educación*, n°340. pp. 87-116.
- Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college-and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, Vol.61, n°1-2 pp. 89-99.



Foto: Ariel Cruz Pizarro / Ex alumno Instituto Nacional

