|  |
| --- |
| Universidad de Magallanes |
| Marco Conceptual para la Formación Inicial Docente |
| Análisis documental y propuesta de modelo |
|  |
| **Ivka Troncoso Popovic** |
| **14/11/2016** |

|  |
| --- |
| El presente documento es producto del trabajo realizado en el Hito 1.2 del Convenio Marco “Diagnóstico para Fortalecer la Formación Inicial Docente en la Universidad de Magallanes”. Su contenido sirve de insumo para el Hito 2.3 del PMI “Formación Inicial Docente: desde la Atracción de Talentos hasta la Inserción Laboral” |

**Observatorio de Políticas Educativas y Prácticas Pedagógicas**

**Introducción**

La trayectoria de la Universidad de Magallanes en cuanto a la formación de profesores se inicia en 1982, cuando comienza a impartirse la carrera "Educación General Básica", con una duración de tres años y medio. Constantes cambios en los años sucesivos –tanto en la política nacional como institucional- fueron plasmándose en la oferta formativa y en la construcción curricular de las carreras de pedagogía. Así por ejemplo, con los años fueron creándose nuevas especialidades en el área de educación y se incorporaron importantes transformaciones como las derivabas del Proyecto de Formación Inicial Docente a contar de 1998.

Actualmente el Departamento de Educación y Humanidades imparte nueve carreras:

* Pedagogía en Educación Parvularia
* Pedagogía en Educación Básica con mención en Lenguaje y Matemática
* Pedagogía en Biología y Ciencias Naturales
* Pedagogía en Castellano y Comunicación
* Pedagogía en Educación Física
* Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales
* Pedagogía en Inglés para Educación Básica y Media
* Pedagogía en Matemática
* Pedagogía en Música

La modificación más profunda y reciente es la que se deriva de la promulgación del Proyecto Educativo Institucional (Decreto 44/SU/2010) y que implicó un rediseño completo de los perfiles y mallas curriculares, asumiendo un enfoque formativo por competencias y resultados de aprendizaje.

Dado que la formación de profesores es un proceso de alto impacto social, requiere ser constantemente pensado y actualizado. En función de ello y en el contexto del Convenio Marco “Diagnóstico para Fortalecer la Formación Inicial en la Universidad de Magallanes”, se ha comprometido la construcción de un marco conceptual que sirva de orientación para la formación inicial docente. Con tal efecto se desarrolló un análisis comparativo entre las políticas institucionales y lineamientos internacionales y nacionales sobre la materia, dando cuerpo al informe que se presenta a continuación.

## Marco Internacional de Formación Inicial Docente

Al realizar una búsqueda de experiencias internacionales relativas a la formación docente, como es natural, se encuentran múltiples enfoques y características propias de la dinámica y realidad de cada contexto particular. Lo anterior supone una consecuencia lógica: no existe una experiencia única e inequívoca, y especialmente, no existe una experiencia que pueda replicarse en contextos tan diversos. No obstante, es posible identificar focos de atención que-con connotaciones particulares- son espacios comunes para el análisis de los modelos de formación y desde los cuáles se ha construido la siguiente tabla comparativa, consignando la información que se consideró relevante de acuerdo a cada realidad particular, por tal motivo no se registran datos en todas las casillas.

|  |  |
| --- | --- |
| Experiencias internacionales  | Núcleos de análisis |
| **Instituciones formadoras** | **Caracterización de los formadores de profesores** | **Modalidades de formación** | **Funcionamiento y rol de la práctica** |
| Finlandia | * Se imparte en universidades (públicas, independientes y autónomas en la construcción de programas de estudio)
* Sistema de cupos resguardado y altos criterios de selección (por ejemplo test de lectura -sobre educación o disciplinas, entrevista, discusiones grupales, test de interacción. Se ha llegado a admitir a un solo estudiante por cada 20 que postulan)
* Cupos acordados entre Universidad y Ministerio de Cultura y Educación, en función de las proyecciones sobre necesidades del sistema educativo.
 | * Académicos del Departamento de Educación con una fuerte formación disciplinar (doctorados en materias disciplinares).
* Dedicación exclusiva de su tiempo a la formación de profesores, incluyendo la modelación de clases.
 | La formación incluye las disciplinas a enseñar, aspectos metodológicos, estudios pedagógicos –práctica incluida-, comunicación, lenguas, cursos optativos y graduación con una tesis de nivel master. Se forman profesores de:* Escuela elemental (de 1 a 6). Mayoritariamente generalistas (enseñan 13 materias: Lengua Finesa, Matemáticas, Física, Química, Biología, Geografía, Historia, Religión, Ética, Deportes, Artes, Música y Manualidades)
* Educación secundaria (cursos 7 a 12) los profesores se especializan en una materia principal y una secundaria (ej. Matemática y Física).
 | * Cada universidad tiene sus propias “Escuelas Normales”, las que operan como centros de práctica y funcionan en el mismo terreno de las Facultades de Educación.
* La práctica supone un espacio de ejercicio de los conocimientos, por tanto en distintos cursos que conforman la malla curricular se solicitan acciones a realizar en las Escuelas Normales.
 |
| Singapur | * Existe un solo organismo de formación inicial y continua de profesores (a nivel nacional y para todos los niveles del sistema escolar): National Institute for Education (NIE).
* El Ministerio de Educación contrata y paga un salario a los futuros profesores, por tanto no existe selección por parte de la universidad.
 | La organización del NIE es por departamentos asociados a áreas disciplinares. Estos departamentos tienen especialistas en el área de la disciplina y expertos en la educación de dicha disciplina. Estos académicos:* Investigan y publican (sobre la disciplina unos y sobre la enseñanza disciplinar los otros)
* Supervisan prácticas en el aula escolar, acompañan y retroalimentan a los futuros profesores.
 | La distribución de las áreas de formación es proporcional en los currículos formativos, integrando, por ejemplo, Conocimiento Matemático, Conocimiento del Currículo Escolar de Matemática, Pedagogía basada en la Matemática, Valores y aprendizaje para la vida, Evaluación y Conocimiento de los niños (Felmer, 2010) |  |
| Canadá |  |  | La postulación a los programas de formación de profesores es posterior a la obtención de la licenciatura en áreas afines (Disciplinas básicas o pedagógicas).  | La Universidad de Sherbrook (Quebec, Canadá) propone una formación centrada en la práctica que:* Está graduada desde aquellas de observación hasta las de trabajo en terreno con el desarrollo e implementación de proyectos de investigación-acción.
* Aplica el programa *École en chantier*: colaboración entre la Universidad, escuelas y la comunidad, que potencia resultados útiles, pertinentes y a largo plazo para el desarrollo de la escuela.
 |
| Estados Unidos(Universidad de Michigan) | Finalizada la formación, los nuevos profesores reciben una acreditación provisional del Estado. Esto se acompaña de exámenes referidos a las disciplinas específicas. |  |  | La práctica posee un carácter gradual que se inicia en el primer semestre desarrollando acciones tales como: observación, recolección de datos, docencia en actividades de tutoría, co-docencia y planificación. Durante el último semestre se desarrolla una jornada completa en el centro de práctica durante 14 o 15 semanas, los estudiantes asumen progresivamente la responsabilidad del proceso (totalmente independientes en las 2 o 3 semanas finales).  |

###

### Marco Nacional de Formación Inicial Docente

A nivel país han sido varias las políticas y orientaciones tendientes a unificar criterios, principios y sentar las bases de una sólida formación inicial docente que-respetando las particularidades de cada institución- posea lineamientos de calidad similares. Entre ellas y por el impacto que han significado en los currículos, destacan:

* **Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente**: ejecutado entre el año 1998 y 2003, con la finalidad de mejorar los procesos formativos de los estudiantes de pedagogía a nivel país, asegurando un adecuado ejercicio profesional al momento de egreso. En dicho marco, destaca la publicación de los **Estándares de Desempeño para la Formación Inicial Docente**, que como su nombre indica, fueron implementados para orientar la evaluación –y por tanto el desarrollo- de desempeños indispensables del profesor, asociados a cuatro Facetas: A. Preparación para la enseñanza: organización del contenido en función del aprendizaje del estudiante; B. Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje de los alumnos; C. Enseñanza para el Aprendizaje de los alumnos; D. Profesionalismo docente. La Universidad de Magallanes participó de la red FFID rediseñando el currículo de las Carreras de pedagogía existentes en ese momento y diseñando el currículo de nuevas pedagogías (Castellano, Historia, Matemática, Bilogía) de acuerdo a los criterios planteados por este programa y asumiendo las Facetas mencionadas como ejes de aprendizaje de las líneas didácticas y de prácticas pedagógicas.
* **Marco para la Buena Enseñanza**: nace el 2003 como núcleo articulador de la evaluación docente. Detalla los criterios considerados estructurantes de la labor de un docente en pleno ejercicio profesional, especificando las “responsabilidades” que éste debe asumir y evidenciar durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se organiza en cuatro dominios: A. Preparación de la Enseñanza; B. Creación de un ambiente propicio para el Aprendizaje; C. Enseñanza para el Aprendizaje de todos los estudiantes; D. Responsabilidades Profesionales.
* **Estándares Pedagógicos y Disciplinares**: el año 2011 son publicados los estándares para educación básica y posteriormente fueron elaborándose los restantes, hasta abarcar todos los niveles del sistema educativo. Su función es establecer orientaciones relativas a contenidos disciplinarios y pedagógicos y –en cierta medida- explicita las competencias necesarias para el correcto desempeño profesional de los profesores nóbeles. De ahí que se los considere un referente para la construcción de los currículos formativos de las carrera de pedagogía, máxime cuando estos estándares constituyen un insumo relevante para la construcción de la prueba Inicia y de los criterios establecidos por la Comisión Nacional de Acreditación (artículo 27 ter. Ley 20903)
* **Ley 20903 que promulga el Sistema de Desarrollo Profesional Docente**: entre los muchos aspectos que aborda, destacan por su impacto en los modelos de formación lo establecido en:
	+ El artículo 19, que plantea los siguientes principios como inspiradores del sistema de desarrollo profesional docente: a) Profesionalidad docente, b) Autonomía profesional, c) Responsabilidad y ética profesional, d) Desarrollo continuo, e) Innovación, investigación y reflexión pedagógica, f) Colaboración, g) Equidad, h) Participación, i) Compromiso con la comunidad, j) Apoyo a la labor docente.
	+ El artículo 19 k, en relación a la medición del cumplimiento de estándares de desempeño profesional y conocimiento de las bases curriculares, por medio de instrumentos creados en colaboración con la Agencia de la Calidad de la Educación.
	+ El artículo 27 bis. En particular lo relativo a dos evaluaciones sobre formación inicial en pedagogía imparta, la primera ejecutada por la universidad al inicio de la carrera y la otra, basada en estándares pedagógicos y disciplinarios, aplicada directamente por el Ministerio de Educación, durante los doce meses que anteceden al último año de carrera.
1. **Marco Institucional de docencia**

De acuerdo al Plan Estratégico de Desarrollo Institucional para el período 2012-2016, la Universidad de Magallanes determina como primera directriz estratégica que “*En el ámbito de la formación de capital humano y en concordancia con su Proyecto Educativo, la Institución sustenta su quehacer en un contexto de calidad y equidad, favoreciendo la inclusión social de los estudiantes de grupos económicamente vulnerables*”. Esto se traduce en el objetivo estratégico “*1) Formar profesionales y técnicos con las competencias requeridas para insertarse eficazmente en el mundo laboral*”.

En consistencia con lo anterior, el Proyecto Educativo Institucional (Decreto 44/SU/2010) trajo como consecuencia un amplio proceso de rmodificación curricular en esta casa de estudios. En el caso de las carreras de pedagogía esto se tradujo en el rediseño de los perfiles de egreso, malla curricular y programas de estudio, asumiendo un enfoque por competencias y resultados de aprendizaje y los siguientes criterios:

* + Un enfoque formativo por competencias y resultados de aprendizaje.
	+ Levantamiento de perfil de egreso diferenciado para Licenciado en Educación y Profesor de cada especialidad, compuesto por competencias genéricas (incluyendo las sello institucional) y específicas, ambas debidamente niveladas.
	+ Obtención del Grado de Licenciado al término del octavo semestre y titulación al finalizar el décimo semestre.
	+ Reconocimiento del tiempo de aprendizaje presencial y autónomo de los estudiantes, considerando los referentes que otorga el Sistema de Créditos Transferibles para Chile.

Consideración de ámbitos formativos establecidos en la matriz institucional e integradores de líneas de formación que se organizan en función del desarrollo de las competencias declaradas en el perfil de egreso. Dichos ámbitos son: ***Formación Básica*** (el que incluye la totalidad de asignaturas consideradas en el plan común de pedagogía, las que se orientan al desarrollo de las competencias del licenciado en educación); ***Formación Especializada*** (*Profundización de los Saberes Disciplinarios, Didáctica y Práctica propia de cara carrera);* ***Formación Institucional*** (el que incluye las asignaturas comunes para todas las carreras de la Universidad de Magallanes, orientadas al desarrollo de las competencias genéricas preestablecidas para brindar un sello formativo, en un nivel inicial de desempeño); ***Ámbito formativo de articulación con programas de postítulo y postgrado*** (el que contempla asignaturas orientadas al autoaprendizaje y perfeccionamiento en el contexto académico-profesional).

1. **Hacia un nuevo modelo**

La presente propuesta nace desde los análisis de contextos presentados, de las reflexiones resultantes de estos años de aplicación de los currículos por competencia –especialmente asociados los procesos de autoevaluación y acreditación de las carreras- y del nuevo escenario formativo en que nos sitúa la recientemente promulgada Ley 20903 de Sistema de Desarrollo Docente.

De acuerdo con ello, se plantea un modelo de gestión de la formación que coloca en el centro de interés el conocimiento pedagógico del contenido y que se sustenta en la aplicación coordinada de cuatro procesos, tal como se observa en la siguiente figura:



Se asume la concepción de Conocimiento Pedagógico del Contenido desde lo que Vergara y Cofré (2014) denominan como *“el aporte crucial de Shulman”* en cuanto a enfatizar que *“para enseñar un contenido no basta con saber el contenido y saber de pedagogía general, sino que se deben tener conocimientos específicos de la enseñanza de dicho contenido”.* Lo anterior nos sitúa más allá de la vieja discusión entre los énfasis disciplinares y pedagógicos, que en muchas ocasiones han llevado a los académicos a intentar construir modelos formativos desde los acuerdos o “equilibrios curriculares” entre ambos focos.

En otras palabras, nos indica que si bien tanto el conocimiento del contenido y el conocimiento pedagógico general (ambos consignados en los Estándares Orientadores para egresados de pedagogía), pueden ser válidos predictores de las capacidades de los nuevos profesores para enseñar, no es suficiente. La clave parece estar en el manejo didáctico del contenido, que a su vez se sustenta en la utilización integrada de las siguientes categorías para diseñar y planificar procesos de enseñanza y aprendizaje (Lee y Luft. 2008; Abell 2007):

* Conocimiento sobre las estrategias de enseñanza del contenido específico
* Conocimiento de la comprensión que tienen los estudiantes de este contenido
* Conocimiento de las formas de evaluar este contenido
* Conocimiento de las metas y objetivos para la enseñanza del contenido en el plan de estudios

Lo anterior supone la materialización de los siguientes procesos:

1. El rediseño de los perfiles de egreso en función de competencias genéricas y específicas que integren los principios que sustentan el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y que se hagan cargo –desde una perspectiva de integración de saberes- de la superación dicotómica de los estándares pedagógicos y disciplinares.
2. Sistema de seguimiento de aprendizajes: más allá de la calificación y promoción de los estudiantes, se requiere de un sistema que permita monitorear el desarrollo de competencias y saberes didáctico-disciplinares, lo que consecuentemente nos lleva al siguiente punto…
3. La práctica pedagógica como eje articulador de la formación docente y como espacio para el monitoreo y seguimiento de saberes y competencias d didáctico-disciplinares. Lo que implica el levantamiento de una práctica continua de al menos cuatro etapas: Temprana, Intermedia, Avanzada y Profesional.
4. Evaluación y monitoreo del desempeño docente de los académicos que forman profesores. Si bien la institución cuenta con mecanismos y criterios para evaluar el desempeño docente, se requiere monitorear y retroalimentar capacidades específicas asociadas al desarrollo de las competencias declaradas en el perfil de egreso de las carreras de pedagogía.

Lo anterior se sustenta en las siguientes convicciones, que actúan como supuestos:

A. El desarrollo del protagonismo docente requiere potenciar tres dimensiones formativas:

* + Personal: construcción de la identidad profesional, trabajo con creencias y vocación en una dinámica de reflexión permanente sobre el propio proceso de constitución como profesional.
	+ Conocimiento:
		- Formación disciplinar
		- Epistemología del acto pedagógico
	+ Procedimental de la profesión

B. El desarrollo del protagonismo docente requiere de la integración de saberes en un contexto situado: la práctica como eje articulador

C. La profesión docente es un proceso continuo de construcción, sobre la base del aprendizaje constante, el perfeccionamiento y el re-aprendizaje desde la propia práctica.

D. La profesión docente requiere de sólidos conocimientos y compromisos ético –sociales.

**Bibliografía:**

Ávalos, B:

* (2014)La formación Inicial docente en Chile: Tensiones entre políticas de apoyo y control. Estudios pedagógicos. Vol XL. 11-28.
* (2002)Profesores para Chile. Historia de un Proyecto. Ministerio de Educación.

MINEDUC (2005). *Informe Comisión Formación Inicial Docente*, Serie Bicentenario.

MINEDUC (2011) Estándares Orientadores para egresados de Carreras de Pedagogía en Educación Básica.

MINEDUC (2012) Estándares Orientadores para Carreras de Educación Parvularia.

MINEDUC (2012) Estándares Orientadores para Carreras de Pedagogía en Educación Media.

Pinto, R.: Principios Filosóficos y Epistemológicos del ser docente. CEEC/SICA. Volumen 60.

Sotomayor & Gysling (2011). *Proyecto CNED: Revisión comparada de los sistemas y políticas de mejoramiento de la formación de profesores guiada por estándares en países anglosajones: lecciones para Chile*.

Sotomayor, C y Gysling J: (2014) Estándares y regulación de calidad de la formación de profesores: discusión del caso Chileno desde una perspectiva comparada. Calidad de la Educación n°35, diciembre 2011. Pp 91-129

Vergara C. y Cofré, H: Conocimiento Pedagógico del contenido: ¿El paradigma perdido en la formación Inicial y continua de profesores en Chile?. Estudios pedagógicos. Vol XL. 323-338, 2014.