

Formación inicial de los docentes de enseñanza media. Una mirada desde las universidades «pedagógicas» chilenas

Galvarino Jofré Araya

Universidad Católica Silva Henríquez (Chile)
gjofrea@hotmail.com

Joaquín Gairín Sallán

Universitat Autònoma de Barcelona
Departament de Pedagogia Aplicada
joaquin.gairin@uab.cat

Resumen

El presente estudio, realizado en 2006-2007, analiza la relación que se establece entre las universidades pedagógicas chilenas y los centros de prácticas profesionales de enseñanza media. El estudio de campo realizado incluye 54 encuestas a profesores universitarios de tres universidades, entrevistas con sus directivos y la participación de 15 estudiantes en *focus group*.

Los resultados avalan y explican la consideración de cuatro competencias docentes (técnica, metodológica, social y personal) y la persistencia en el profesorado y el alumnado de la idea de que la formación disciplinaria es más importante que la pedagógica. Asimismo, también influye en ello la escasa y poco funcional relación entre universidades y centros de práctica profesional y la presentación en la universidad de temas y contenidos lejanos a la realidad laboral. Paralelamente, se ratifica la necesidad de llevar a cabo una formación en, sobre y en relación con la acción, la conveniencia de relacionar conocimiento disciplinario y pedagógico, la importancia de un trabajo colectivo y la consideración del estudiante como persona.

Palabras clave: formación docente inicial, desarrollo profesional, prácticas profesionales, estereotipos docentes, funciones docentes.

Resum. *Formació inicial dels professors d'ensenyament mitjà. Una mirada des de les universitats «pedagògiques» xilenes*

El present estudi, realitzat al 2006-2007, analitza la relació que s'estableix entre les universitats pedagògiques xilenes i els centres de pràctica professional de l'ensenyament mitjà. L'estudi de camp realitzat inclou 54 enquestes a professors universitaris de tres universitats, entrevistes amb els seus directius i la participació de 15 estudiants en «focus group».

Els resultats avalen i expliquen la consideració de quatre competències docents (tècnica, metodològica, social i personal) i la persistència entre el professorat i l'alumnat de la idea de que la formació disciplinària és més important que la pedagògica. Així mateix, mostren l'escassa i poc funcional relació entre universitats i centres de pràctica professional i la presentació a la universitat de temes i continguts allunyats de la realitat laboral. Paral·lelament, es ratifica la necessitat d'una formació en, sobre i en relació amb l'acció, la conveniència de relacionar coneixement disciplinari i pedagògic, la importància d'un treball col·lectiu i la consideració de l'estudiant com a persona.

Paraules clau: formació docent inicial, desenvolupament professional, pràctiques professionals, estereotips docents, funcions docents.

Abstract. *Initial training of high school teachers. Chilean pedagogical universities at a glance*

This research, carried out in 2006-2007, analyzes the connection between the Chilean Pedagogical University and the Centres for secondary education in Professional Practice. The field of study comprises 54 focuses on professors, of three universities, opinion polls, interviews to directors and the students' participation in focus groups.

The results endorse and explain the consideration of four teaching competences (technique, methodological, social and personal) and the persistence, in the teaching staff and students, of the idea that disciplinary training is more important than pedagogical training. Moreover, the weak and dysfunctional relationship between Universities and Centres for Professional Practice and the introduction in University of subjects and contents far removed from the labour reality. It is confirmed the necessity of a training in connection with the action, the convenience of relating disciplinary knowledge to pedagogical, the importance of group work and the consideration of student as a person.

Key words: Initial faculty training, professional development, professional practices, teachers stereotypes, teaching functions.

Sumario

- | | |
|-----------------------|-----------------|
| 1. Introducción | 4. Discusión |
| 2. Diseño del estudio | 5. Bibliografía |
| 3. Resultados | |

1. Introducción

Nos encontramos en un momento histórico caracterizado por profundos y constantes cambios acompañados de la revolución de las tecnologías de la información y de la comunicación, que rompen toda clase de barreras (geográficas, económicas, comerciales) y hacen realidad el fenómeno ya mencionado por Castells (2005: 19) de la «globalización», entendido como «el proceso resultante de la capacidad de ciertas actividades de funcionar como unidad en tiempo real a escala planetaria».

En este contexto, se renueva la demanda a las instituciones de educación superior de que preparen mejor a los futuros profesionales en habilidades caracterizadas no ya por la «reproducción», sino más bien por la capacidad de creación, de innovación y «adaptación» continua a los cambios. Precisamente, refiriéndose a esta situación, la OCDE (2000: 29) ya planteaba: «nos desplazamos hacia una economía del aprendizaje, en que el éxito de los individuos, las compañías, las regiones y los países reflejarán, más que cualquier otra cosa, su capacidad para aprender. La aceleración del cambio refleja la rápida difusión de tecnología de la información, la ampliación del mercado global [...] la desregulación y menos estabilidad de los mercados».

A la luz de estas nuevas exigencias, nos planteamos la pregunta: «¿El proceso de formación inicial docente implementado por las diversas universidades chilenas, responde a las exigencias y a las demandas que se presentan actualmente en los centros educativos de enseñanza media?».

De ella deriva el objetivo general que se propuso el presente estudio: «Analizar la relación que se establece entre las universidades pedagógicas y los centros educativos de enseñanza media, específicamente con quienes tienen la responsabilidad del trabajo directo con los alumnos en el aula de clase».

Los objetivos específicos fueron:

- Desarrollar un marco conceptual sobre los conocimientos, las habilidades y las actitudes que actualmente se requieren para el ejercicio profesional de la docencia en la enseñanza media.
- Elaborar un cuestionario que permita indagar las percepciones que tienen los actores implicados en el proceso de formación inicial docente sobre su propia intervención en este proceso.
- Profundizar el modelo a partir del cual se articulan las propuestas de formación inicial docente para los futuros profesores de la enseñanza media.
- Investigar las relaciones que se establecen entre las universidades «pedagógicas» y las organizaciones educativas de enseñanza media.
- Conocer el procedimiento a través del cual las universidades «pedagógicas» buscan relacionar al futuro docente con las organizaciones educativas de enseñanza media.

2. Diseño del estudio

Para alcanzar los objetivos propuestos, buscamos establecer estas relaciones entre la universidad y los liceos desde aquellas competencias que, de acuerdo con las investigaciones y/o las experiencias desarrolladas, serían imprescindibles a la hora de pensar en el proceso de formación inicial de los docentes; además de considerar las funciones que estos futuros docentes deberán asumir en el ejercicio de su profesión, las que, a juicio de Sarramona (2005, 2007), serían: las didácticas (planificación, puesta en práctica o desarrollo de lo planificado, evaluación); la tutorial; la de vinculación con el medio social, y las vinculadas a la formación permanente y la innovación.

Pinto, desde el contexto universitario chileno, sostiene:

[...] el tema de las competencias profesionales y académicas que deben tener los egresados de las carreras de educación, sobre todo en el contexto de crisis de complejidad y de cambio que vive la educación nacional, es un desafío político y teórico de todas las instituciones que nos ocupamos de formar profesores de calidad para el sistema educativo nacional. En consecuencia, la necesidad de reflexionar este tema y de profundizarlo es una exigencia previa ante cualquier proceso de rediseño o de re-ingeniería que se quiera introducir a las ofertas de formación de profesionales e investigadores en educación, sea en su nivel escolar, en la formación inicial de profesionales... (2005: 9-10)

Ahora bien, la investigación realizada se sitúa en el marco de lo que plantea Kerlinger (1979: 116) al referirse a la investigación no experimental o ex post-facto, afirmando que «es cualquier investigación en la que resulta imposible manipular variables o asignar aleatoriamente a los sujetos o las condiciones» y, más específicamente, en lo que Hernández et al. (1998: 187) reconocen como de tipo «descriptivo», puesto que su «procedimiento consiste en medir en un grupo de personas u objetos una o, generalmente, más variables y proporcionar su descripción».

Además, nosotros agregamos el aspecto de «analítica», porque, a partir de la información recogida, pretendemos indagar los alcances que el proceso formativo ofrecido por las universidades a los futuros profesores de enseñanza media pueda tener, desde el nuevo enfoque basado en «competencias», en el futuro ejercicio de su profesión.

Hopkins et al. (1997: 392) nos indican que la *población* es «el conjunto de todos los miembros, elementos, observaciones o valores que se ajustan a una serie de especificaciones». Concretamente, y como en nuestra investigación buscamos adentrarnos en el proceso de formación inicial de los docentes de enseñanza media, la población estuvo compuesta por aquellos que intervenían directamente en el proceso de formación docente, es decir:

- Los directores de facultades de educación de las universidades chilenas (pertenecientes al consejo de rectores y privadas).
- Los profesores universitarios que desarrollan docencia en las carreras profesionales del área de la educación (tanto en las universidades pertenecientes al consejo de rectores, como en las privadas).
- Los alumnos que se encuentran en la fase terminal del proceso de formación inicial docente.

Sierra (2001: 174) afirma que una *muestra* es «una parte representativa de un conjunto, población o universo, cuyas características debe reproducir en pequeño lo más exactamente posible». La muestra contemplada es conocida con el nombre de «no probabilística» o «dirigida», porque la elección estuvo orientada por los siguientes criterios:

- Respecto de los directores de facultades de educación, establecimos contacto con aquellos que tienen una relación contractual en alguna de las tres universidades, donde sus ofertas académicas se relacionan preferentemente con el área de la educación; concretamente: Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE)¹, Universidad de

1. La UMCE es una de las casas de estudios especializada en la formación de profesores. Esta universidad tiene la más variada oferta académica del país, que incluye las especialidades más tradicionales, como matemáticas, química, física, biología, historia, francés, inglés, alemán o carreras del ámbito físico y artístico. Las carreras tienen una duración promedio de entre nueve y diez semestres. Además, imparte carreras de educación general básica, educación infantil y diferencial.

Playa Ancha (UPLA)² y Universidad Católica Silva Henríquez (UCSH)³.

— Respecto de los profesores universitarios, buscamos establecer contacto con aquellos que desarrollan docencia de forma permanente, en calidad de titulares, asociados o asistentes en las facultades de educación en una de las tres universidades antes mencionadas (UMCE, UPLA, UCSH). Específicamente, buscamos entrar en contacto con ellos por medio de los directores de las facultades de educación, siendo conscientes de las limitaciones que implica el no tener un diálogo inicial personal y grupal con ellos.

El cuadro 1 informa sobre los cuestionarios enviados a cada una de estas universidades, acordados previamente con los directores de las facultades y/o el departamento de las universidades implicadas en este estudio.

Cuadro 1. Profesores universitarios participantes en el estudio

Universidad	Cuestionarios entregados	Cuestionarios respondidos	% cuestionarios respondidos
UMCE	35	14	40
UPLA	25	8	32
UCSH	45	32	71

Respecto de los alumnos que se encuentran en el proceso de formación inicial docente, buscamos establecer contacto con aquellos que están cursando algunas de las especialidades de enseñanza media y se encuentran en la etapa final de su formación inicial docente (práctica profesional). El cuadro 2 da cuenta de los estudiantes en práctica convocados y los que participaron como informantes en esta investigación.

Cuadro 2. Estudiantes participantes en el estudio

Universidad	Estudiantes en práctica		
	Invitados	Presentes	% participantes
UMCE	2	2	100
UCSH	15	13	86,6

- Después de la UMCE y de la Universidad de Concepción, la Universidad de Playa Ancha es la que ofrece la mayor cantidad de carreras de ingreso a nivel pedagógico. Todas las carreras relacionadas con el ámbito de la educación tienen una duración de diez semestres.
- La Universidad Católica Silva Henríquez imparte once carreras relacionadas con el ámbito educacional. Estas carreras tienen una duración que va desde los ocho hasta los diez semestres. Cabe mencionar que todas las carreras de pedagogía han sido acreditadas por el Consejo Nacional de Acreditación.

Los *instrumentos* considerados más adecuados fueron el cuestionario, la entrevista y el *focus group*, que nos permiten obtener información de los principales actores del proceso de formación inicial docente: académicos directivos, académicos que imparten docencia y estudiantes que están finalizando su proceso de formación inicial.

El cuestionario recoge la opinión de los directores de facultades de educación de las universidades pedagógicas y de los profesores universitarios caracterizados anteriormente, acerca del modelo y/o del tipo de formación que se ofrece a los alumnos que se preparan para ejercer profesionalmente la docencia en la enseñanza media. Fue elaborado a partir de las competencias profesionales que, de acuerdo con las investigaciones y las experiencias —nacionales e internacionales— se espera posean los docentes de enseñanza media (técnicas, metodológicas, sociales y personales), además de considerar las funciones que los futuros docentes deberán desempeñar en el ejercicio de su profesión.

Respecto a las entrevistas, considerando la tipología expuesta por Flick (2004: 89-109), nos pareció que la más apropiada a los objetivos del estudio sería la semiestandarizada, que nos permite reconstruir el contenido de la teoría subjetiva de los entrevistados y, en este proceso, captar las «claves» a partir de las cuales esclarecer la forma y el porqué de la estructura formativa propuesta para la formación de los futuros docentes de enseñanza media.

El *focus group* trata de recoger la percepción de los estudiantes que están en su última etapa del proceso de formación (la práctica profesional), para que, desde su contacto directo con los alumnos de enseñanza media, nos entreguen su visión de la formación inicial que están terminando.

3. Resultados

En primer lugar, la investigación esboza un marco conceptual sobre los conocimientos, las habilidades y las actitudes que actualmente se requieren para ejercer la profesión docente, especialmente en la enseñanza media.

Nos parece oportuno, al respecto, recoger las palabras de Gauthier (2006: 168), quien sostiene que «la docencia es un oficio interactivo, es decir, un trabajo que no se practica con objetos inanimados, sino con muchas personas. Por consiguiente, la existencia misma de un colectivo de alumnos en una clase modifica la naturaleza de los saberes que debe poseer el docente».

Con anterioridad, el informe Delors (1996) propuso cuatro pilares para la formación:

- *Aprender a conocer*, que implica adquirir conocimientos generales amplios que ayuden a las personas a comprender el mundo que les rodea, desarrollar sus capacidades profesionales y comunicarse con los demás.
- *Aprender a hacer*, que abarca la adquisición de una calificación profesional y de competencias más amplias que son necesarias para poder adaptarse a situaciones diferentes y cambiantes, así como para trabajar en equipo.

- *Aprender a vivir juntos*, que implica desarrollar la comprensión de los otros, siendo conscientes de la interdependencia creciente de las personas, de las comunidades y las naciones en un mundo cada vez más interconectado y expuesto a una diversidad de situaciones que lo vuelven más frágil.
- *Aprender a ser*, que se refiere a la capacidad para desarrollar la personalidad y actuar personalmente con autonomía, juicio y responsabilidad.

Si consideramos estos cuatro pilares junto a las llamadas *funciones básicas de la profesión docente* (las didácticas, la tutorial, la de vinculación con el medio social, las vinculadas con la formación permanente y la innovación), tenemos dos ámbitos que abordan globalmente tanto lo que se refiere a la formación como al ejercicio de la profesión docente.

Esta es una cuestión fundamental si asumimos que la profesionalidad del docente radica precisamente en el conocimiento pedagógico del contenido, es decir, en la traducción que realiza el profesor para hacer comprensible esos «contenidos» a todos sus alumnos.

A partir de estos antecedentes, optamos por una articulación en cuatro grandes «competencias» de la profesión docente:

- *Competencia técnica*: implica demostrar que se poseen los conocimientos especializados que permiten transformar el contenido de la disciplina que se enseña en unidades de significados comprensibles para un grupo diverso de estudiantes.
- *Competencia metodológica*: hace referencia al saber aplicar los conocimientos a una situación profesional concreta —entorno, liceo, alumnos, etc.—, utilizando procedimientos adecuados a las tareas, a solucionar problemas de forma autónoma y a transferir con ingenio las experiencias adquiridas a situaciones nuevas.
- *Competencia social*: implica poner atención a las nuevas exigencias del contexto, predisposición al entendimiento interpersonal, disposición a la comunicación y cooperación con los demás integrantes de la comunidad educativa y demostrar un comportamiento orientado hacia el grupo.
- *Competencia personal*: implica tener una imagen realista de sí mismo, actuar conforme a las propias convicciones, asumir responsabilidades, tomar decisiones y revitalizar las posibles frustraciones.

La interrelación de estas cuatro competencias son las que nos permiten abordar los conocimientos, las habilidades y las actitudes que actualmente se estarían requiriendo a los docentes que intervienen directamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la enseñanza media.

En segundo lugar, el énfasis fue construir un instrumento para recolectar información que estuviera en sintonía con los grandes requerimientos que actualmente se plantean a los sistemas educativos y, por ende, a los profesores. Justamente, en el informe de UNESCO (2005: 90), se deja constancia de esta situación al plantear la nueva concepción del aprendizaje y el rol que están llamados

a asumir los docentes como uno de los actores importantes del mismo. En este informe se afirma que: «la adquisición del conocimiento por parte de un educando no es una mera recepción, sino una auténtica elaboración del conocimiento que se inserta en una red de relaciones mutuas con los demás (docentes, compañeros, familia, sociedad, etc.). Desde este punto de vista, la situación del aprendizaje hace del docente un guía y un acompañante del acto de aprender, en vez de una autoridad que impone un saber ya codificado que el educando debe asimilar obligatoriamente». Por tanto, la invitación es a ubicar en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje a la persona del alumno.

A partir de las cuatro competencias mencionadas anteriormente, se establecieron las dimensiones que contendrían cada una de ellas. Así, en la competencia técnica, se contemplaron las siguientes dimensiones: saberes relacionados con el quehacer pedagógico y gestión de dispositivos de diferenciación; en la competencia metodológica, las dimensiones que siguen: vinculación del saber con la realidad del alumno e implementación de un proceso reflexivo en la acción educativa; en la competencia social, las dimensiones que siguen: disposición para comprender y trabajar junto a otros y opción por un proceso orientado hacia el aprendizaje de los alumnos; por último, en la competencia personal: ética de la profesión docente y responsabilidad en el ejercicio de la profesión.

Todo este proceso permitió elaborar un instrumento que, después de la validación y el cálculo de confiabilidad, quedó compuesto como se recoge en el cuadro 3.

Cuadro 3. Competencias e ítems antes y después de la validación por jueces

Competencias	Ítems originales	Ítems definitivos
Técnica	35	24
Metodológica	33	25
Social	32	26
Personal	28	24

La validación se llevó a cabo con la evaluación de siete jueces expertos de la Universidad Autónoma de Barcelona y de seis jueces que participan en el proceso de formación inicial de los docentes en el contexto chileno, lo cual permitió adecuar el número de ítems y la redacción de algunos de estos. Asimismo, se realizó el cálculo de confiabilidad a partir de la aplicación del cuestionario a académicos de las tres universidades «pedagógicas» contempladas en el estudio (cuadro 1), que arrojaron unos porcentajes de confiabilidad superiores al 90%.

En tercer lugar, constatamos que, en las universidades contempladas en el estudio, el modelo de formación es el llamado *consecutivo y sumativo*, por ofrecer una propuesta de formación donde se van integrando los aportes provenientes del campo de la disciplina respectiva con los que provienen de la pedagogía.

La adopción de este tipo de modelo asume riesgos que aparecen nítidamente en los análisis que se realizan de las propuestas de formación inicial docente que ofrecen las universidades de Chile y que son corroborados por las opiniones de los académicos entrevistados y de los estudiantes que se encuentran en la etapa de finalización de su proceso de formación inicial docente y que participaron en los *focus group* desarrollados.

Específicamente, a partir de la información recogida —cuestionario, entrevistas, *focus group*—, podemos sostener que el modelo de formación inicial docente es una propuesta formativa que enfatiza sobremanera el aspecto disciplinario por encima del pedagógico. A modo de ejemplo, la estudiante número 6, al comparar las horas que se dedican a la formación pedagógica y a la formación disciplinaria, llega a la conclusión de que la universidad otorga mayor importancia a la segunda, ya que le asigna un tiempo que alcanza casi al 75% del contemplado. El académico número 3 señala, asimismo, que los estudiantes, finalmente, otorgan mayor importancia —dedicación y preocupación— a la formación disciplinaria en detrimento de la pedagógica, opinión que también mantiene el resto de profesorado implicado.

Por otra parte, tanto los académicos como los estudiantes constatan que toda propuesta que implique la intervención de dos o más facultades y/o departamentos, se traduce en la práctica en una dificultad de diálogo entre los académicos de las distintas facultades que intervienen en el proceso de formación inicial docente.

Idealmente, la situación descrita podría transformarse en una herramienta potente para comenzar a caminar en el gran desafío que tiene la educación superior: el trabajo interdisciplinario. Precisamente, en sintonía con el primer punto, los académicos encuestados, junto con reconocer la importancia que confieren al dominio actualizado de la disciplina que enseñan, consideran que el trabajo interdisciplinario es un tema importante (el promedio ideal otorgado alcanza un 4,67), aunque, en general, lo consideran un tema pendiente (el promedio real alcanza un 3,36).

La situación mencionada ha generado, de acuerdo con la opinión del académico número 5, algunas actitudes bastante negativas para el proceso formativo, como es el escaso reconocimiento mutuo respecto de la responsabilidad que los académicos de distintas facultades tienen en el proceso de formación. Castro (2007: 114), haciendo un análisis de los datos de estudios de los últimos años en Chile, sostiene que al mantenimiento de esta situación contribuyen dos fenómenos: «el primero es la falta de diálogo y coordinación entre las instituciones que participan en la formación de profesores; el segundo es la no comprensión que el saber disciplinario en educación tiene una doble función, que es la de ser un instrumento de desarrollo de competencias básicas, además del potencial uso instrumental que pueden hacer de ellas quienes están aprendiendo». Compartiendo que se requiere un mayor diálogo y una mayor coordinación entre las instituciones que participan en el proceso de formación inicial docente, nos parece que el segundo factor mencionado es esencial: mientras quienes ejercen la docencia no asuman que esta labor tiene una repercusión

social importante, clave para el progreso de las personas, permanecerá como un desafío, porque, como planteaba la UNESCO hace más de una década (1992): la educación y el conocimiento son el eje de la transformación productiva con equidad.

Por último, la presencia de un sentimiento de poco aprecio sobre el valor de la formación que manifiestan algunos de los académicos entrevistados de otras facultades no pedagógicas que intervienen en el proceso de formación inicial docente, es un tema a considerar en futuros estudios.

Vaillant (2005: 33-34) destaca las ventajas que aporta el hecho de que la formación inicial docente tenga carácter universitario, porque «brinda la oportunidad a los futuros docentes de formarse en ámbitos de excelencia académica, con buenos profesores que realizan docencia, investigación y extensión». De la misma manera, reconoce que algunas experiencias de formación docente en universidades han sido muy cuestionadas, porque «quienes imparten clase a los futuros docentes tienen, a menudo, más bajo nivel académico que los que se desempeñan en las licenciaturas y, además, en muchos casos, la formación es muy teórica en detrimento de la reflexión sobre la práctica». A partir de este aporte, nos parece que ese «supuesto» bajo nivel académico de quienes imparten los cursos de formación pedagógica puede desencadenar la impresión —en los académicos que intervienen en el mismo— de sentirse poco apreciados y sin el reconocimiento esperado.

La situación mencionada puede jugar en contra de lo sintetizado en el marco teórico de la investigación: considerar a los docentes como profesionales de la educación. Siendo conscientes de esta situación, se abren nuevos desafíos para quienes intervienen desde lo pedagógico en la formación de los futuros docentes de enseñanza media: trabajar para ser competentes en aquello que realizan; cuidar una comunicación y una colaboración permanentes con aquellos que ejercen la profesión docente en los colegios y liceos; entrar en diálogo y colaboración con las diversas especialidades presentes en la universidad; estar atentos a las necesidades que se plantean continuamente al sistema educativo; trabajar para generar investigaciones en el área de la educación que busquen abordar problemáticas importantes a nivel regional o nacional, y reflexionar personal y colectivamente a partir de la intervención que están realizando en el proceso de formación de los futuros docentes.

En cuarto lugar, bien se puede reproducir lo que ya manifestaba Ávalos (2002: 48) cuando analizaba la situación de algunas de las universidades que participaron en el proyecto impulsado por el Estado para el fortalecimiento de la formación inicial de los docentes:

[...] nueve de las instituciones señalaron la escasa vinculación de la formación con el contexto educativo. Este problema se manifestaba de diversas formas: poco conocimiento del tipo de estudiante que produce la educación media y, por lo tanto, poca capacidad de entender sus problemas y sus dificultades frente al trabajo académico, lo que se reflejaba en altos índices de abandono o fracaso en los estudios. También se reconocía el desconocimiento de parte de las instituciones de los cambios introducidos en el sistema educacional como resul-

tado de la reforma. Por fin, se hacía hincapié en la falta de preocupación de los esquemas formativos, por los diversos contextos culturales y socioeconómicos donde trabajarán en el futuro los estudiantes.

Hablamos de un tema larvado, pues ya Castro (2007: 113) remarcaba que este es uno de los problemas a los que se enfrenta la formación inicial de los docentes:

[...] por una parte no existe mayor correspondencia entre los currículos de formación docente y los planes de estudio del sistema educacional [...] Este hecho revela un tema de fondo, cual es el alto grado de desvinculación de las instituciones formadoras con el medio educativo, el cual también se pone de relieve cuando se observa la dificultad de instalar las prácticas progresivas de los alumnos de pedagogía en el sistema educacional.

El trabajo de campo realizado ratifica que las relaciones que se establecen entre las universidades y los liceos de enseñanza media, de acuerdo con la opinión de los encuestados y entrevistados, es más bien escasa y funcional:

- *Escasa* y con una disociación entre discurso y realidad. En efecto, los académicos reconocen que, para ofrecer un mejor servicio a quienes se forman como futuros docentes de enseñanza media, no existe una herramienta más potente que procurar ofrecerles un contacto permanente, desde el inicio de su formación, con el lugar donde se desempeñarán profesionalmente. A juicio de los académicos, en general, la universidad o, más precisamente, las facultades de educación, viven volcadas hacia adentro... encapsuladas... ensimismadas.
- *Funcional*, porque sabiendo que es uno de los medios más potentes para la formación de los futuros docentes, imperiosamente necesitan que los colegios y los liceos les abran las puertas. Sin embargo, es preciso que, para entrar en ese diálogo, ambos consigan algún beneficio. Así, las facultades de educación deben ofrecer algún servicio que vaya en directo beneficio de los colegios que serán sus centros de prácticas; además, las universidades precisan entrar en un diálogo muy fluido con quienes serán los tutores de prácticas, los llamados *mentores*, que idealmente debieran ser los más experimentados y con las capacidades necesarias para acompañar a un estudiante en práctica profesional.

Por otra parte, si consideramos que una de las funciones o tareas propias que definen el quehacer universitario es la investigación (aspecto contemplado en el proceso de acreditación implementado en Chile), nos parece que esta puede ser una herramienta importante para facilitar la relación entre la universidad y los colegios y/o liceos del país. En efecto, implementar este tipo de relación permitiría desarrollar una tarea propia de las instituciones universitarias y permitiría a los colegios y/o a los liceos enfrentarse a algunas situaciones problemáticas teniendo bases más sólidas que les permitan sustentar sus prácticas actuales.

Sin embargo, la citación mencionada emerge como una de las más deficitarias en las entrevistas y en el cuestionario. De hecho, cuando los académicos reconocen la importancia de la investigación en educación, uno de ellos plantea: «en la cúspide tiene que haber buena investigación [...] que significa: capacidades organizadas de producción de conocimiento [...] que le den vitalidad, que le permitan tener bases informadas para la renovación de lo que se enseña...» (entrevista número 4).

Aunque otro de los entrevistados, frente a esta situación, reconoce que, a los académicos, les falta formación para asumir este tipo de desafíos. De hecho, uno de los valores promedio más bajo que arroja el cuestionario corresponde, precisamente, al tema de la investigación (ítems 3.12 y 3.13, con promedios de 2.79 y 2.89, respectivamente). No obstante, llama la atención —y por lo mismo merecería una mayor profundización— que, cuando se plantea la situación ideal, nuevamente los académicos otorgan a estos aspectos los promedios más bajos, indicando no percibir claramente la importancia que esta tarea tiene para poder abordar las problemáticas educativas.

En síntesis, los académicos de las universidades deben estar dispuestos a seguir aprendiendo desde la realidad de los colegios que visitan y no esperar que ellos espontáneamente generen o planteen problemáticas. En este sentido, sería interesante generar la necesidad, porque de esta manera ambos se enriquecerían.

En quinto lugar, y de acuerdo con la literatura y la opinión de varios de los entrevistados, uno de los grandes avances que permitió el programa de «Fortalecimiento de la formación inicial docente» fue la inclusión de las prácticas tempranas en todo el proceso de formación inicial docente. En efecto, al dar cuenta de cómo se iba proyectando este programa, Ávalos (2002: 108) constata que:

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

Sin embargo, como plantean algunos de los estudiantes que participaron en los *focus group*, una de las dificultades en la implementación de esta política es que las llamadas *prácticas tempranas* se convirtieron en actividades curriculares también teóricas. En todo caso, son conscientes de ello las universidades que participaron en el estudio. Como evidencia, uno de los cambios que introdujo una de ellas, en su nueva malla curricular, fue la de cambiar el nombre de *prácticas pedagógicas* por el de *talleres pedagógicos*, con lo cual se evita, a juicio de un académico entrevistado, que se induzca a los estudiantes a pensar que, necesariamente y desde el primer semestre de su formación, estaría en un colegio. Así, la relación que desde la universidad se busca establecer entre el futuro docente y el colegio y/o el liceo es paulatina, es decir, se comienza por entregar algunas nociones del funcionamiento de un colegio o liceo, se busca

que ellos logren entrar en contacto, en diálogo con personas que tengan experiencia en el quehacer docente para luego, en un segundo momento, producir este encuentro.

Haciendo alusión a las prácticas profesionales, algunos estudiantes participantes en los *focus group* sostienen que debieran introducirse algunas modificaciones para evitar generar tensiones entre los estudiantes (por ejemplo: ¿quiénes van a qué colegio y/o liceo?). Se requiere, al respecto, que las universidades cuenten con centros de práctica profesional y que éstas se organicen con anticipación, de manera tal que los estudiantes puedan tener cierta claridad respecto del lugar donde le corresponderá realizar su experiencia de práctica. Unido a lo anterior, cabría contar con supervisores con tiempo suficiente para poder visitar y acompañar a cada uno de los estudiantes al menos dos veces durante la práctica profesional y para mantener una comunicación fluida con los tutores asignados por los colegios y/o los liceos.

En *sexto lugar*, se remarca la necesidad de establecer un contacto permanente entre la universidad y los liceos, por ser, de acuerdo con lo planteado por los académicos entrevistados, la única forma de ofrecer una formación inicial más en sintonía con los requerimientos a los futuros docentes. Específicamente, el académico número 6 planteaba:

[...] en este momento el tema de la práctica es complejo porque [...] como no tenemos centros de prácticas [...] los profesores que son supervisores de práctica [...] los nuestros [...] cobran las horas necesarias para que ellos dirijan las prácticas.

En la dirección anterior, una de las estudiantes participantes —la número 7— apunta, en uno de los *focus group*, sobre su profesor supervisor:

[...] tiene muchas responsabilidades [...] tiene muchos ramos más y no tiene mucho tiempo para atenderme. Yo no sé, en algún momento, va a venir al centro y ver el desarrollo de las prácticas con el tutor, pero hasta este momento no ha tenido mucho contacto con el colegio.

Por su parte, el académico número 3 corrobora lo que se viene afirmando, al sostener que:

[...] no existe una vinculación formal, aunque sí existen ciertas normas implícitas y no sé si convenios. Las prácticas son bastante complicadas de materializar con algunas municipalidades o corporaciones, restringiendo así las prácticas en materia de formación inicial.

Se percibe y se reafirma así la necesidad de mantener la estrecha relación entre la universidad y los centros educativos. Además, se reconoce que no resulta fácil materializar estos convenios y/o compromisos.

Por último, pensamos que es necesario asumir «seriamente» el proceso de formación inicial docente, porque, como nos reiteran los estudiantes que participaron en los *focus group*, el proceso de formación que están culminando se

encuentra bastante alejado de la realidad que ellos están percibiendo en los liceos —centros de práctica— y se sienten desprovistos de elementos que les permitan intervenir ya en el período de práctica profesional. Específicamente, apuntan a la formación continua (teórico-práctica) de los académicos que intervienen en el proceso de formación inicial de los docentes como vía para mejorar la situación actual.

A modo de ejemplo, el estudiante número 9, refiriéndose a los académicos universitarios, sostiene:

[...] si el profesor [...] no tiene un contacto con la realidad de los centros, si dejó de tenerlo hace muchos años, si las generaciones van cambiando [...] entonces el problema de las universidades es que no están siendo críticas de su propio quehacer institucional y de la actualización profesional que implica.

En esta misma dirección, la estudiante número 6 plantea:

[...] si nos forman para ser futuros docentes, quizá nuestros profesores y los que supervisan las prácticas deberían estar en contacto con la realidad y perfeccionar un poco más su metodología [...] porque los libros dicen una cosa y lo que se ve en el día a día es otro mundo [...] definitivamente.

4. Discusión

Nos parece importante, como resultado del estudio, el ofrecer algunos elementos que nos permitan configurar un modelo de competencias profesionales de los docentes, surgido a partir del marco teórico-contextual y del trabajo de campo desarrollados.

En primer lugar, del marco teórico-contextual del estudio emerge un requerimiento transversal para todos los profesionales: la necesidad de que éstos reflexionen «en la acción», «sobre la acción» y «en relación con la acción», como dice Schön (1992), ya que la práctica se considera como una de las características fundamentales de la competencia profesional.

Específicamente y en el contexto chileno, nos parece que sería preciso sacar un mayor provecho a las prácticas tempranas contempladas en el proceso de formación inicial docente, preparando la intervención, ofreciendo algunos recursos que permitan actuar en situaciones imprevistas durante el transcurso de la experiencia de práctica y creando espacios de reflexión necesarios y posteriores a la experiencia realizada.

En segundo lugar, se reafirman las aportaciones de Shulman (1989: 9), corroboradas desde la práctica por los académicos de las universidades pedagógicas contempladas. Así, uno de los pilares sobre los que se asienta —o debería asentarse— la formación inicial de los docentes de enseñanza media es, además de manejar los contenidos a enseñar a los alumnos, el tener un conocimiento pedagógico relacionado que contempla:

[...] las formas de representar y formular la asignatura que la hacen comprensible para los demás y una comprensión de aquello que facilita o dificulta

ta el aprendizaje de temas específicos: las concepciones e ideas previas que los estudiantes que provienen de distintos contextos traen consigo a la hora de aprender los temas y las lecciones que más frecuentemente se imparten.

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

En tercer lugar, se ratifican los planteamientos de Perrenoud (2004: 243), cuando afirma:

[...] en una sociedad compleja, el individuo rara vez logra solo sus fines [...] Defender la autonomía significa en ocasiones tener que limitar la libertad de maniobrar y mezclarse en un círculo más grande de personas que buscan causas similares o una causa común.

El profesional docente debe tener la capacidad de entrar en relación con sus colegas y con otros profesionales que, directa o indirectamente, intervienen en el proceso de formación de los alumnos que cursan la enseñanza media, siendo conscientes, como afirma Gather (2004: 83), que «saber trabajar con eficiencia en equipo es [...] saber no trabajar en equipo cuando no es necesario». Para ello, será necesario cultivar aquellas habilidades que le permitan entrar en relación con otros; asumir críticamente las exigencias que provienen desde el propio centro educativo, de las autoridades educativas competentes, así como las del contexto en el que se encuentra inserto.

En cuarto lugar, resulta imprescindible considerar las funciones que están llamados a asumir los docentes de enseñanza media. Como plantea Sarramona (2005, 2007), las funciones profesionales generales que les corresponde asumir en la actualidad son: las didácticas (que implica asumir un proceso que comporta, al menos: la planificación curricular, el desarrollo de lo planificado en el contexto del aula y el proceso de evaluación); las tutoriales (con las que se reconoce que enseñar no es sólo explicar unos contenidos, sino dirigir globalmente todo el proceso formativo de los alumnos); las de vinculación con el medio social (cuestión esencial para desarrollar un proceso de enseñanza-aprendizaje que sea a la vez pertinente y significativo), y las de formación continua e innovación (exigencia que surge desde el contexto en el cual nos encontramos inmersos: cambios vertiginosos que repercuten directamente en las nuevas generaciones, es decir, los alumnos que cursan su enseñanza obligatoria).

En quinto lugar, sostenemos que todo lo anterior se sustenta sobre la base de la persona del educador, quien, consciente de los alcances y las implicancias de su profesión, asume funciones y competencias como medio para desarrollar su quehacer profesional con personas que tienen igual dignidad y, por tanto, merecen el mismo respeto, reconocimiento y estímulo en el proceso de enseñanza-aprendizaje que han emprendido. Junto a lo anterior, los profesionales que ejercen la docencia deben estar en condiciones de asumir la respon-

sabilidad que este proceso de formación (acompañamiento a cada uno de sus alumnos) conlleva.

Por último, es importante destacar que todos los elementos señalados no deberían de asumirse individualmente, ya que la competencia profesional implica justamente la interrelación de todos ellos.

5. Bibliografía

- ÁVALOS, B. (2002). *Profesores para Chile, historia de un proyecto*. Santiago: Ministerio de Educación.
- CASTELLS, M. (2005). *Globalización, desarrollo y democracia: Chile en el contexto mundial*. Santiago: Fondo de Cultura Económica.
- CASTRO, A. (2007). «Formación inicial y profesión docente». En: BRUNNER, José Joaquín; PEÑA, Carlos (coords.). *La reforma al sistema escolar: aportes para el debate*. Santiago: Universidad Diego Portales.
- DELORS, J. (coord.) (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. México DF: UNESCO.
- FLICK, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- GATHER, M. (2004). *Innovar en el seno de la institución escolar*. Barcelona: Graó.
- GAUTHIER, C. (2006). «La política sobre formación inicial de docentes en Québec». *Revista de Educación*, 340, 165-185.
- HERNÁNDEZ, R.; FERNÁNDEZ, C.; BAPTISTA, P. (1998). *Metodología de la investigación*. 2a ed. México DF: Mc Graw Hill.
- KERLINGER, F. (1979). *Enfoque conceptual de la investigación del comportamiento*. México DF: Interamericana.
- OCDE (2000). *Knowledge management in the learning society*. París: OCDE.
- PERRENOUD, P. (2004). «La clave de los campos sociales: competencias del actor autónomo. O como evitar ser abusado, aislado, dominado o explotado cuando no se es rico y poderoso». En: RYCHEN, Dominique; HERSH, Laura. *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- PINTO, R. (2005). «Reflexiones sobre las competencias en la acción formativa». *Pensamiento Educativo* (presentación), 36, 9-18.
- SARRAMONA, J. (2005). «La acción educativa». En: COLOM, A.; BERNABEU, J.; DOMÍNGUEZ, E.; SARRAMONA, J. *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación*. 4a ed. Barcelona: Ariel.
- (2007). «Las competencias profesionales del profesorado de secundaria». *Estudios sobre Educación*, 12, 31-40.
- SCHÖN, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós.
- SHULMAN, L. (1989). «Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea». En: WITTRÖCK, M. *La investigación de la enseñanza. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: Paidós.
- SIERRA, R. (2001). *Técnicas de investigación social: Teoría y ejercicios*. 14a ed. Madrid: Thomson-Paraninfo.
- UNESCO (1992). *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago: CEPAL-UNESCO.
- (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. París: UNESCO.
- VAILLANT, D. (2005). *Formación de docentes en América Latina. Re-inventando el modelo tradicional*. Barcelona: Octaedro.