



ARTIGOS

Cambios en las políticas de formación docente en Chile: análisis del curriculum de formación práctica de una universidad regional del Maule

Caroll Schilling Lara

Universidad Católica del Maule

Talca, Región del Maule, Chile

cschilling@ucm.cl

<https://orcid.org/0000-0002-9047-6306>

Gerardo Sánchez Sánchez

Universidad Católica del Maule

Talca, Región del Maule, Chile

gsanchez@ucm.cl

<https://orcid.org/0000-0003-1694-1406>

RESUMEN: Los cambios en las políticas de formación docente traen importantes desafíos de mejoramiento a las universidades que ofrecen programas de pedagogía en Chile. Específicamente, la formación práctica introduce cambios curriculares sobre la base de una estructura graduada, que se traduce en la incorporación temprana y progresiva de los estudiantes a experiencias profesionales en escuelas de la región. Se considera primordial la articulación de contenidos teóricos con experiencias vividas al interior de las escuelas y se enfatizan en la necesidad de que estos espacios constituyan relaciones bidireccionales. Este análisis muestra que la formación práctica de la Universidad Católica del Maule, está dando respuesta a los requerimientos de la política pública, en termino de disponer de una estructura que de soporte a los procesos de práctica. No obstante, se requiere mayor avance en la apropiación de un enfoque territorial que contribuya a relaciones de reconocimiento recíproco entre universidad y centros escolares.

PALABRAS CLAVES: Políticas de Formación docente; Sistema de Desarrollo Profesional Docente, Formación Práctica, Chile

Mudanças nas políticas de formação de professores no Chile: análise do currículo de formação nos estágios de uma universidade regional do Maule

RESUMO: As mudanças nas políticas de formação de professores trazem desafios significativos de melhoria para as universidades que oferecem programas de pedagogia no Chile. Especificamente, a formação prática introduz mudanças curriculares baseadas em uma estrutura graduada, que se traduz na incorporação precoce e progressiva dos alunos às experiências profissionais nas escolas da região. A articulação dos conteúdos teóricos com as experiências vividas nas escolas é considerada primordial e enfatizam a necessidade desses espaços constituírem relações bidirecionais. Essa análise mostra que a formação prática da Universidade Católica do Maule está respondendo aos requisitos de políticas públicas, em termos de ter uma estrutura que suporte os processos de estagio. No entanto, é necessário mais progresso na apropriação de uma abordagem territorial que contribua para as relações

PALAVRAS-CHAVE: Políticas de formação docente; Sistema de desenvolvimento profissional docente; Formação prática; Chile.

Changes in teacher training policies in Chile: analysis of the practical training curriculum of a regional university in Maule

ABSTRACT: Changes in teacher education policies bring significant improvement challenges to the universities that offer pedagogy programs in Chile. Specifically, practical training introduces curricular changes based on a graduated structure, which translates into the early and progressive incorporation of students to professional experiences in schools in the region. The articulation of the theoretical contents with experiences lived within the schools is considered paramount and they emphasize the need for these spaces to constitute bidirectional relationships. This analysis shows that the practical training of the Catholic University of Maule, is responding to the requirements of public policy, in term of having a structure that supports the practice processes. However, further progress is required in the appropriation of a territorial approach that contributes to reciprocal recognition relationships between universities and schools.

KEYWORDS: Teacher Training Policies; Professional Teacher Development System, Practical Training, Chile.

INTRODUCCIÓN

La formación docente en Chile ha sufrido cambios progresivos a través del tiempo, producto de políticas educativas que buscan rescatar la deteriorada condición docente en realidades educativas altamente segregadas y tensionadas por el modelo sistémico neoliberal. Ello se ha traducido en procesos de reformas al sistema educativo, que al igual que lo acontecido en otros países latinoamericanos, se transforman en complejos dispositivos de acciones políticas reguladas por organismos internacionales como el Banco Mundial. Cabe recordar que el fortalecimiento a la formación docente en Chile, desde la recuperación de la democracia en los años 90, ha sido objeto de instalación de procesos de mejoramiento al currículum y las prácticas docentes universitarias. Como indica Avalos (2014) el primer llamado de atención respecto al rol de los docentes y de su formación, ocurrió a mediados de los años noventa con el establecimiento del programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (FFID) destinado al desarrollo de procesos de mejoramiento en la calidad de la formación, como respuesta a las necesidades de cambio de una formación docente debilitada durante la dictadura, tanto en sus recursos académicos como en el número y baja calidad de los postulantes a las carreras de pedagogías. De esta forma, a través de los proyectos MECESUP (1, 2 y 3) y de los Fondos Competitivos de Innovación Académica (FIAC) el Ministerio de Educación entregó recursos económicos en forma competitiva a las instituciones de educación superior para financiar innovación tanto en el diseño del currículum como en la docencia. Es importante mencionar que estos recursos constituyen préstamos del Banco Mundial, que han pasado a definirse como “Convenios de Desempeño” que apuntan a apoyar esfuerzos para reformar las Facultades y Departamentos de Pedagogía, así como Escuelas de Educación en instituciones de educación superior. Para evaluar lo anterior, se usará el concepto de calidad del titulado al que se asoció a: a) Prueba Inicia (u otra prueba oficial que esté vigente al momento de egreso de las respectivas cohortes); b) Valor agregado producido por los nuevos profesores en los aprendizajes de sus alumnos en escuelas y liceos (MINEDUC, 2019).

Por lo tanto, un hecho a considerar es que, si bien estas propuestas de mejoramiento surgen desde necesidades y definiciones de las mismas instituciones, una vez que se transforman en proyectos competitivos son sometidas a la intervención permanente de asesores ministeriales centrados en la rendición de cuentas respecto a los compromisos establecidos entre las universidades y el Estado chileno. Así, constituyen un laboratorio de las políticas en formación docente, dado que introducen los cambios que posteriormente regirán todo el sistema educativo.

Tal como evidencian investigaciones sobre formación docente, uno de los factores que limita el desarrollo de las innovaciones curriculares propuestas desde estos proyectos MECESUP, consiste en el escaso nivel de participación alcanzado en las instituciones. Por tanto, se gestaron,

...desde las autoridades o desde un pequeño equipo de profesores y no se procuró ampliar la participación hacia otros actores, tales como la comunidad docente o el estudiantado. De hecho, este último sector está bastante ausente de estos escenarios, y constituye una fuente relevante de información, especialmente los egresados, quienes podrían aportar desde su experiencia profesional, e incrementar así la pertinencia de la innovación desarrollada (Guzman, Maureira, Sánchez y Vergara, 2015, p.70-71).

Se advierte que, a pesar del alto financiamiento otorgado a estos proyectos, aún no hay pruebas sustantivas de que estas acciones impacten realmente la práctica docente y el aprendizaje. Cabe señalar que “las formas de enseñar y aprender han cambiado poco, menos de lo que sería necesario y esperable no solo tras las

reformas curriculares, sino tras los recursos y esfuerzos dedicados a estos procesos de cambio” (POZO, LOO Y MARTÍN, 2016, p. 547).

Contemplando este desalentador panorama y siguiendo la tendencia mundial, se reconoce que la política pública actual se orienta a “garantizar la educación como un derecho social efectivo donde todo niño, niña y joven pueda integrarse a un proceso educativo de calidad” (MINEDUC, 2016, p.7). Para ello, se promueven cambios normativos a través de la Ley 20.903 que crea el Sistema de Desarrollo Docente. Esta normativa, impone nuevos estándares de calidad a los programas de formación de profesores que imparten las universidades chilenas, exigiendo una debida articulación institucional en los procesos formativos de las pedagogías, en su debida integración teoría-práctica y en la relación con el sistema escolar.

LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE (FID) EN EL MARCO DE LA LEY N° 20.903/2016

El Sistema Nacional de Desarrollo Profesional Docente (SNDPD) considera un enfoque sistémico organizado a partir de dimensiones que buscan mejorar las condiciones del ejercicio docente y la valoración de la profesión. Actualmente se encuentra en periodo de implementación entre los años 2016-2026, definiéndose como una “política integral que aborda desde el ingreso a estudiar pedagogía hasta el desarrollo de una carrera profesional” (CPEIP, 2016). Uno de los aspectos importantes para su instalación es la participación de las instituciones públicas y privadas formadoras de profesores. Asimismo, los establecimientos educacionales, también, cobran una importancia crucial, en cuanto proveen de contextos reales y significativos para el aprendizaje y el desarrollo de las competencias profesionales.

Al respecto, los estudios Barber y Mourshed (2008) sugieren que los docentes altamente calificados son los principales impulsores de las variaciones en el aprendizaje escolar. Sobre todo, cuando se trabaja con estudiantes situados en contextos de pobreza. Tal como establece Schleicher (2011), los profesores tienen un impacto más directo en el aprendizaje escolar que las estructuras, presupuestos, programas de estudios, inspecciones y sistemas de rendición de cuentas (OCDE, 2017).

Desde esta perspectiva, el Sistema de Desarrollo Profesional Docente puede constituir una poderosa plataforma para el reconocimiento a la labor docente a través de la revalorización de su rol público en la sociedad. Se sostiene a partir de cuatro ejes: La formación inicial docente, La nueva carrera docente, nuevas condiciones laborales y formación para el desarrollo.

Para el ámbito de formación docente, la normativa establece criterios para la acreditación de los programas formativos de pedagogía, todos ellos orientados por la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) organismo público encargado de verificar y promover la calidad de la educación superior en Chile. Se exige a las instituciones: a) coherencia entre los procesos formativos, b) perfil de egreso en relación a los estándares pedagógicos y disciplinarios establecidos; c) desarrollo de convenios entre las universidades y establecimientos educacionales para la realización de las prácticas tempranas y progresivas; d) cuerpo académico de alto nivel e infraestructura adecuada para la docencia; e) exigencias en la admisión a las carreras y f) realización de evaluaciones diagnósticas, al momento de egreso a las carreras, que den cuenta de las adquisiciones de las competencias pedagógicas y disciplinares. Por tanto, los principios de la Formación Inicial Docente (FID) buscan impactar a las futuras generaciones de docentes para que se integren a los espacios escolares asumiendo los desafíos de un contexto escolar altamente complejo y diversificado socialmente.

Lineamientos que rigen las políticas públicas en FID:

Políticas públicas	Condiciones Institucionales	Plan de estudio	Vinculación con el sistema escolar
Marco regulatorio del sistema educativo	Institucionalidad para el mejoramiento continuo.	Condiciones de Ingreso.	Formación en el aula escolar.
Marco regulatorio de educación superior	Cuerpo académico.	Estructura curricular.	Desarrollo de los Establecimientos Escolares.
Marco Curricular	Infraestructura y equipamiento.	Formación práctica.	
	Soporte a la gestión académica.	Perfil de egreso.	

Tabla N°1 Síntesis de los lineamientos para las políticas públicas en FID(MINEDUC, 2016, p.10).

Por tanto, el último tiempo se ha enfatizado en la necesidad de fortalecer la articulación de las políticas FID para que impacten directamente en la práctica docente y así avanzar en un desempeño que movilice competencias necesarias para avanzar en calidad y equidad.

Específicamente los programas de la formación práctica deben permitir un acercamiento real a los contextos escolares, considerando importante que los programas contemplen modelos de vinculación con el sistema escolar (Mineduc-FID, 2016), y además que se generen espacios formativos para el desarrollo de los docentes de las escuelas. Esta relación se define como bidireccionalidad y requiere algunas condiciones estructurales para su desarrollo, entre ellas: 1) Un modelo de formación práctica transversal para todas las carreras de pedagogías, incluyendo la gestión adecuada y coordinada de los procesos internos, etapas y objetivos esperados. Este modelo debe tener un enfoque colaborativo y de participación mutua entre escuela y universidad, siendo ambas productoras de conocimiento en igualdad de importancia. Para lograr estas alianzas y vínculos se necesita contar con convenios estratégicos con los establecimientos que pasan a constituir centros de práctica, estableciendo compromisos de reciprocidad acordes a los objetivos propuestos en las distintas etapas formativas. El enfoque territorial surge como un elemento importante de considerar para el diseño de los modelos de formación práctica, dado que encierra una comprensión situada de la formación.

La mirada de lo socio-territorial aporta a la discusión de la FID en la medida que amplía el foco de lo identitario y cultural no solamente a aspectos propios de las creencias y expectativas de un sujeto o colectivo, sino también de cómo el territorio enmarca dichas creencias y facilita experiencia que permitan reconfigurar dichas identidades. Esto es de suma relevancia, ya que implica dinamizar todos los elementos del proceso de socialización de una persona hacia sí mismo y los demás, condicionado por el espacio que habitan y al cual pertenecen (SALAS N., KONG F. y GAZMURI R, 2017, p.85).

Esta forma de aproximación favorecería el conocimiento que el futuro profesor va desarrollando respecto a las múltiples realidades escolares presentes en la región del Maule, con la participación activa de los docentes, directivos, padres, apoderados u otros actores que son parte de los territorios donde se encuentran las escuelas.

En síntesis, la FID para la formación práctica en el plan de estudio establece:

Plan de Estudio	Progresión	Articulación	Práctica final
Incorporación formal de la formación práctica en todo el plan de estudios	Sistema de formación práctica guiada que comienzan de manera temprana y aumentan progresivamente su complejidad durante todo el ciclo de formación profesional.	El programa de estudio debe establecer un diseño de formación práctica articulado con la formación disciplinar y pedagógica.	Contempla una experiencia que permita asegurar que la o el futuro profesor cumpla el perfil de egreso y cuente con los conocimientos, habilidades y competencias requeridas para el ejercicio de la profesión docente.

Tabla N°2 requisitos de las políticas FID para la formación práctica.

Asimismo, para el aula escolar se propone desarrollar un modelo de vinculación a través de:

Protocolos de formación práctica	Participación distintos actores	Distintos contextos escolares
Mecanismos de coordinación para la totalidad de las carreras de pedagogía que imparte, asegurando que su implementación se desarrolle en estrecho vínculo territorial, a través de convenios estratégicos con establecimientos educacionales.	Las y los estudiantes de pedagogía son acompañados académicamente durante sus actividades de formación práctica tanto por docentes de la universidad, como por profesores del sistema escolar.	Los modelos de formación práctica que definan las universidades aseguran que, a lo largo de su formación, el o la estudiante se desempeñe en establecimientos diversos.

Tabla N°3 requisitos de las políticas FID para la formación en el aula escolar.

LA FORMACIÓN DOCENTE EN LA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL MAULE (UCM)

Considerando estos antecedentes se presentarán los resultados de un estudio realizado en el marco del proyecto diagnóstico FID “Diagnóstico de Innovaciones Curriculares en Pedagogías de la Universidad Católica del Maule y su impacto en la Práctica Docente” desarrollado durante el año 2018 con financiamiento Mineduc. Este documento ha sido la base para el diseño e implementación del actual plan de mejoramiento institucional “Fortalecimiento de las carreras de pedagogía de la Universidad Católica del Maule a partir de la vinculación con los territorios escolares y la investigación pedagógica, conducentes para una formación de profesores con estándares de calidad” que rige entre los años 2019-2021.

Los resultados responden al análisis de modelos y protocolos de formación práctica y su nivel de respuesta a los lineamientos de la política pública FID. Este trabajo contempló espacios reflexivos con académicos, estudiantes de pedagogía y coordinadores de prácticas de los diferentes programas de formación que actualmente imparte la UCM.

Al respecto, cabe señalar que esta institución es poseedora de una fuerte tradición de formación de profesores, inserta en un contexto con alta vulnerabilidad económica y social en la Región del Maule. Actualmente, ofrece 10 programas formativos, acreditados y distribuidos en tres facultades, a saber, Facultad de Ciencias de la Educación, Facultad de Ciencias Básicas y Facultad de Ciencias Religiosas y Filosóficas, que cuentan con un total aproximado de 2.576 estudiantes de pedagogía. Sus carreras son: Pedagogía en Educación Física, Pedagogía en Educación Especial, Pedagogía en Inglés, Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicación, Pedagogía en Educación Básica con Mención, Pedagogía en Ciencias, Pedagogía en Matemáticas y Computación y Pedagogía en Religión y Filosofía, todas impartidas en la Sede Talca. También, las carreras de Educación Parvularia y Educación General Básica con Mención, ambas de la Sede Curicó. En todas las carreras se han desarrollado cambios curriculares en la línea de práctica, intencionado un acercamiento progresivo del estudiante de pedagogía a los contextos educativos de la región.

METODOLOGÍA

Este estudio presentó un diseño cualitativo a través de un análisis documental de fuentes oficiales. El objetivo fue identificar el nivel de respuesta de la UCM frente a los desafíos de las políticas públicas FID, para ello se consideró relevante la revisión de las orientaciones, marcos de referencia y aspectos legales, que, a nivel nacional, aborda los lineamientos actuales para la formación de profesores. De esta manera, se establece un punto de comparación para analizar los procesos formativos impulsados desde diferentes programas de mejoramiento de la gestión e innovación curricular en la UCM.

Para ello, el análisis documental contempló dos fases:

En la primera, se analizaron los programas de formación práctica de nueve de las diez carreras de pedagogía UCM, considerando los itinerarios formativos de las asignaturas del plan de estudio y los procedimientos de gestión implementados en las prácticas tempranas y progresivas.

En la segunda, se analizaron los documentos de políticas públicas en FID. Específicamente, la Ley 20.903 y los lineamientos estratégicos que define el Ministerio de Educación para orientar las condiciones institucionales de implementación.

PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

El análisis de los programas formativos de las carreras de pedagogías UCM indica que existen procesos institucionales en distintas fases de desarrollo, producto de proyectos previamente ejecutados, el más relevante de ellos es el PMI1310 (Plan de Mejoramiento Institucional) MECESUP 3 que implementó acciones de fortalecimiento a la formación de profesores entre los años 2013-2018. Así mismo, el proyecto FIAC1102 fue encargado del Diseño de implementación de un modelo de gestión de procesos de prácticas.

Estas plataformas constituyeron las bases para los procesos de implementación de las políticas FID.

MODELO DE GESTIÓN DE PRÁCTICAS UCM

La formación práctica, cumplen con uno de los criterios principales declarados en el Modelo Formativo Institucional (2014), Integración entre teoría y práctica dentro del plan de estudio. Así mismo, dentro de sus propósitos fundacionales, la UCM, se ha planteado la pertinencia de la respuesta educativa frente a las necesidades de la Región del Maule.

Por tanto, sus programas de formación en pedagogía, ofrecen un sello humanista cristiano a sus egresados. Se busca que desarrollen una perspectiva sociocultural, donde desplieguen sus competencias en la búsqueda de alternativas innovadoras y transformadoras de la sociedad, con responsabilidad social y cristiana. (PEI, p. 16)

Desde este marco institucional, el Modelo de Gestión de Procesos de Prácticas integra acciones entre las facultades de Ciencias de la Educación; Ciencias Básicas y Ciencias Religiosas y Filosóficas UCM, definiendo los procesos de prácticas como un eje nuclear en la formación inicial (Modelo de Gestión de procesos de prácticas, p.2), articulado por los contenidos de cada actividad curricular. Este proceso de prácticas estructura y organiza los objetivos, metodología y evaluación de cada etapa de práctica y orienta a todas las carreras de pedagogías, diferenciando su implementación según los perfiles de egreso y sus proyectos formativos.

La organización de la gestión explicita una concepción de aprendizaje constructivista entendiendo la construcción de éste desde la experiencia y participación en las comunidades de práctica, que incluyen actores de la Universidad y escuelas.

Tabla N°4 Principios orientadores de la formación práctica:

Principio	Definición
Mediación pedagógica	Experiencias que servirán de soporte para alcanzar nuevas zonas de desarrollo en el aprender a enseñar. Mediación realizada por medio de andamiajes ofrecidos por docentes guías, tutores, y los propios pares.
Aprendizaje cooperativo	Acompañamiento a los procesos formativos en las prácticas, que potencian el conocimiento, la reflexión y el aprendizaje social.
Modelo ecológico	Aprendizaje a partir de las experiencias en cada uno de los distintos contextos de práctica.
Inclusión educativa	Comprensión de la diversidad presente en las escuelas como fuente de riqueza y no discriminación
Reflexión y metacognición	Reflexión sobre la propia práctica orientada a la toma de decisiones para el mejoramiento de la acción de aprender a enseñar.

(Fuente. Elaboración propia a partir de FIAC)

En este sentido, la formación práctica está respondiendo a las recomendaciones de la OCDE (2017), en relación a los enfoques de aprendizajes que deben impulsar las universidades. Definidos a través de metodologías activas, con foco en el aprendizaje autónomo y grupal que prepara los estudiantes para trabajar en sociedades impulsadas por la innovación.

El modelo de gestión define el eje de práctica como actividades que:

- Potencian el proceso de aprender a enseñar, a través de una participación creciente en complejidad y autonomía, en los contextos educativos.
- Permiten desarrollar y demostrar competencias asociadas a los procesos sociales, organizativos y académicos que promuevan aprendizajes de calidad en los estudiantes de los centros educativos en que participa.
- Cuentan con la mediación, como principio de apoyo, del profesor tutor, profesor guía y/o docentes directivos en los contextos educativos.
- Realizan intervenciones planificadas que requieren el despliegue de competencias pedagógicas y disciplinarias en procesos de enseñanza con aprendizaje inclusivos.
- Cuentan con el acompañamiento de un docente universitario (tutor) quien facilita el desarrollo de las tareas, propiciando los procesos metacognitivos/reflexivos.
- Realizan aproximaciones de micro investigaciones en distintos ámbitos y contextos de complejidad, para finalizar con informes de investigación – acción.
- Participan en diversas instancias de trabajo colectivo y colaborativo de los equipos docentes al interior de los centros escolares.

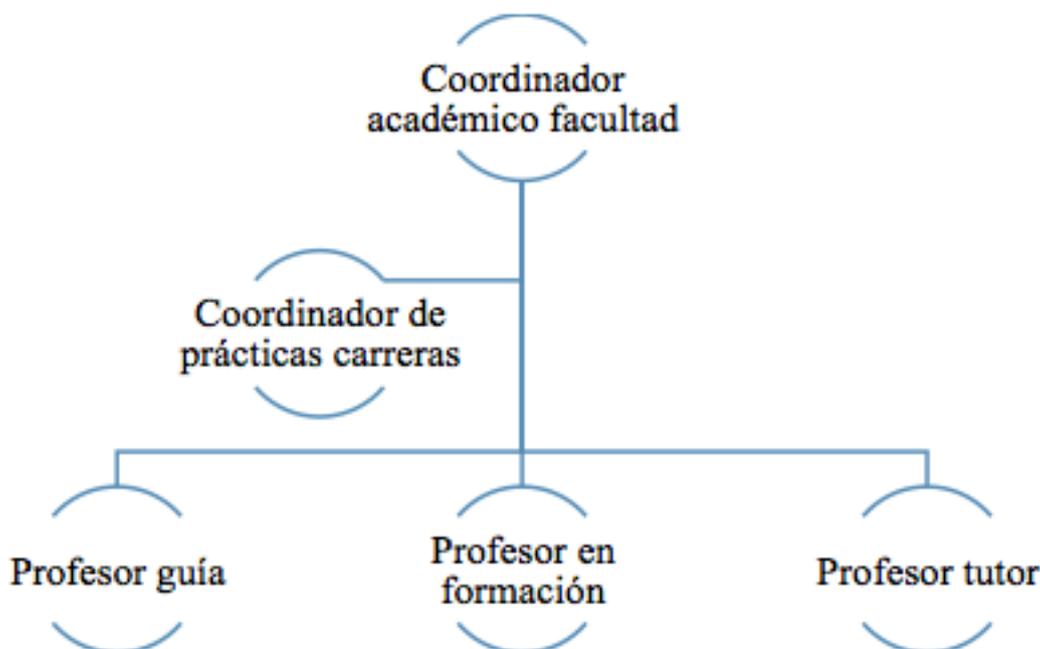
Este modelo articula cuatro etapas que contempla el proceso formativo general: Pre práctica, Práctica I, Práctica II y Acompañamiento al titulado.

Se inicia con el conocimiento de la cultura escolar y avanza a experiencias prácticas de intervención, todas ellas, con el propósito de aprender a enseñar. Durante cada etapa, los estudiantes en formación participan en diversos contextos educativos del sistema escolar, estableciendo como criterio de inserción en ellos, la progresión del conocimiento y experiencia hacia contextos de complejidad creciente. El proceso formativo implica que las competencias disciplinarias y pedagógicas se ponen al servicio de la actuación y reflexión pedagógica. En la última etapa, se propone un acompañamiento al titulado en una tríada de colaboración entre su docente guía del centro educativo, su docente tutor de la UCM y el propio estudiante en formación.

EQUIPO DE ACTORES PARTICIPANTES EN EL MODELO DE GESTIÓN DE PRÁCTICA

La implementación del Modelo de prácticas de la UCM propone un equipo docente y administrativo con funciones definidas que son organizadas colaborativamente.

El siguiente diagrama presenta la organización:



Fuente. Elaboración propia a partir de FIAC.

Esta organización de los actores involucrados responde a la definición de triada formativa, ampliamente aceptada como modelo de acompañamiento al estudiante en práctica. Pese a ello, este análisis muestra la necesidad de un mayor esfuerzo institucional por monitorear su funcionamiento e impacto en la formación del estudiante. Dado que, en algunos casos, dicha figura queda reducida al ámbito de la gestión y el cumplimiento de un ejercicio administrativo que desatiende el sentido de la formación.

ANÁLISIS DE LA PROGRESIÓN CURRICULAR DE LOS PROGRAMAS DE PRÁCTICA UCM

El análisis a los programas de prácticas de las carreras de pedagogías antes señaladas, reconocen itinerarios formativos en asignaturas y perfiles de egreso, identificando los siguientes elementos constitutivos: (a) Ejepedagógico; (b) Ejepedagógico; (b) Ejepedagógico y (c) Ejedisdisciplinario. En general, estos ejes se encuentran presentes en todas las carreras de pedagogía y contemplan un conjunto de asignaturas que responden a sus propósitos formativos.

Primera etapa Pre-práctica: Para las carreras que tengan 10 y 9 semestres, abarca desde el primero al cuarto. Para las carreras de 8 semestres, considera el primer y segundo semestre del itinerario formativo. Se espera que los profesionales en formación sean capaces de:

- Describir las características del contexto interno y externo del centro de práctica, escuela y aula.
- Comprender las oportunidades de aprendizaje que ofrece el sistema escolar para los estudiantes y las características socioeducativas de la institución en la cual se inserta el profesional en formación.
- Reflexionar sobre la función docente y roles de los diferentes actores educativos, desde las disciplinas en los distintos ámbitos de intervención y de los estándares de desempeño docente.

Segunda etapa Prática I: Para las carreras que tengan 10 y 9 semestres, abarca desde el quinto al séptimo. Para las carreras de 8 semestres, desde el tercer al sexto semestre de formación. El propósito principal de esta etapa es desarrollar las competencias asociadas a las intervenciones pedagógicas que realiza un docente, para promover el desarrollo integral de los alumnos y el aprendizaje en las disciplinas correspondientes. Se espera que los profesionales en formación sean capaces de:

- Planificar unidades de aprendizaje o experiencias pedagógicas de acuerdo al contexto.
- Utilizar estrategias de enseñanza y aprendizaje pertinentes, según el nivel y contexto de sus alumnos.
- Elaborar y utilizar estrategias de evaluación para comprobar el nivel de aprendizaje de los alumnos.
- Integrar grupos y equipos de trabajo en la comunidad educativa que atiende.
- Analizar y reflexionar, en conjunto con su profesor tutor, sobre sus desempeños pedagógicos en relación al perfil de egreso y estándares de desempeño que se establecen.

Tercera etapa Prática II: Para las carreras que tengan 10 y 9 semestres, abarca desde el octavo. En el caso de las carreras de 8 semestres, se inicia en el séptimo semestre de formación. El propósito de esta etapa es la construcción de conocimientos y habilidades pedagógicas en diferentes establecimientos y niveles de complejidad, basados en principios de aprendizaje como: la mediación, el aprendizaje cooperativo y la inclusión. El profesional en formación deberá:

- Diseñar y aplicar actividades de aprendizaje adecuados a los niveles de desarrollo de sus estudiantes.
- Demostrar conocimientos disciplinares y profesionales en el ejercicio de su tarea docente.
- Analizar y reflexionar sobre su desempeño docente, de acuerdo a los ámbitos y estrategias utilizadas reconociendo fortalezas y debilidades.
- Proponer actividades de mejora sobre su quehacer docente con el apoyo de su profesor tutor y profesor guía.
- Diseñar y aplicar instrumentos de evaluación pertinentes al contexto de desempeño.

Cuarta etapa Acompañamiento al Titulado: Se realiza durante los dos primeros semestres de experiencia laboral, con el objetivo de dar respuesta a los requerimientos propios del proceso de inserción laboral, como una forma de retroalimentar su proceso de socialización y de construcción de la identidad profesional. En esta instancia la Facultad asume su compromiso de generar acciones para la formación continua y aseguramiento de la calidad en la formación de sus egresados. En ese sentido se cierra la etapa de estudiante y se abre la etapa del profesionalismo docente. En este marco, el acompañamiento al titulado, se concibe como una propuesta de formación permanente. El acompañamiento es una ayuda que se expresa abriendo espacios para compartir, intercambiar y reflexionar con otros docentes las situaciones críticas que se ve enfrentado en su ámbito profesional. (PROYECTO FIAC, p.14-16)

Se puede apreciar que el modelo de gestión de procesos de práctica UCM presenta una estructura graduada de aproximación creciente a la realidad escolar y a la complejidad de la tarea docente. Lo que se refleja en la cantidad de tiempo en que el estudiante permanece en la escuela y por la naturaleza de creciente complejidad de las actividades que realiza, las que permiten diversificar sus actuaciones y los recursos a movilizar para dar respuesta a los desafíos de la docencia.

Al respecto, este análisis muestra que, en el diseño de cada etapa, falta desarrollar mayor articulación interna de esta línea de formación con el componente disciplinar y pedagógico. También se advierte que en el diseño de los programas aún pervive la presencia de un modelo aplicacionista que condiciona el vínculo

teoría-práctica y que repercute en el tipo de relación entre universidad-escuela. Se sigue reproduciendo una relación asimétrica en que la universidad define qué es lo que se debe hacer en estudiante en la escuela.

Finalmente, se presentan diferencias en la implementación de los procesos de práctica que se explican también por la naturaleza de las disciplinas. Por tanto, en aquellas como educación básica y educación parvularia la relación disciplina-pedagogía es más integrada y los procesos de práctica muestran mayor alineamiento. Por el contrario, en disciplinas como Ciencia, Matemática y Lenguaje el componente disciplinario es el más dominante y ello repercute en la organización y sentido de la práctica.

CONSIDERACIONES FINALES

Es un reconocimiento ampliamente aceptado que la calidad en los procesos de formación del profesorado está vinculada con el desarrollo de capacidades y actitudes en los contextos reales de la acción educativa. Ello explica además la tendencia creciente a que los diseños curriculares estén incorporando espacios significativos de formación relacionados con prácticas y territorios escolares diversos a lo largo de toda la carrera. No obstante, las dificultades surgen cuando esta dimensión de diseño de aquello que se piensa o espera de la formación se enfrenta a las demandas de su implementación y desarrollo, con la correspondiente posibilidad de separación entre las intenciones y las prácticas. Precisamente esta cuestión adquiere centralidad en un escenario en que la política pública en materia de formación de profesores, y específicamente en lo referido a formación práctica plantea nuevos desafíos y formas de relación universidad – escuelas. Se pone de manifiesto la insuficiencia al desarrollar ajustes curriculares, si se sigue implementando como se hace históricamente o si no le logra claridad respecto al enfoque a adoptar para asegurar el compromiso con la práctica y su transformación.

En esa perspectiva, la política pública FID plantea el compromiso con una formación práctica articulada de manera sistemática a lo largo de toda la carrera, lo que implica su incorporación formal en el plan de estudios, prácticas tempranas y progresivas; vinculadas con la formación disciplinar y pedagógica; y una práctica profesional que asegure los conocimientos, habilidades y competencias requeridas para el ejercicio de la profesión. Este análisis demuestra que estos lineamientos son altamente correspondientes con el dispositivo elaborado por la UCM a través de su Modelo de Gestión de Prácticas, y en los cambios que han sufrido los programas de prácticas de las distintas carreras.

Sin embargo, un cambio sustantivo que introduce la política FID se relaciona con los lineamientos para la vinculación con el sistema escolar, el cual viene a transformar el paradigma de relación teoría – práctica; universidad – escuela, propiciando una permanente articulación con el sistema y los territorios escolares, el que está llamado a permitir que confluya el enfoque educativo de la universidad; y el territorio escolar como sistema complejo que ofrece oportunidades diversificadas de formación. Tal como antes se indicó, esto implica construir un modelo de vinculación que propicie el desarrollo de nuevas formas de participación con actores escolares y sus comunidades. El desafío para instituciones como la UCM, está en superar concepciones puramente instrumentales y avanzar hacia la construcción de una experiencia vivida y compartida con los distintos territorios escolares. Desarrollando un trabajo colaborativo entre universidad y establecimientos con los cuales se relaciona, construyendo estrategias de trabajo formativo, investigativo e innovador conjunto, con la intención de fortalecer la formación inicial y continua, en lo referido al quehacer del aula y el mejoramiento del proceso de aprendizaje. Ahora bien, aquí es donde emerge la bidireccionalidad, como potencial espacio de aprendizaje para los procesos de formación de profesores, obligando a revisar la racionalidad con la cual se ha concebido, para iniciar procesos de aprendizaje que deben atender a dos tipos de requerimientos. Por una parte, las condiciones de operación, en términos de una institucionalidad que coordine todas las carreras FID de la universidad mediante una adecuada gestión académica, administrativa y de personal docente. Y por otra, el desarrollo y apropiación de un enfoque territorial de colaboración escuela – universidad sustentado en el reconocimiento recíproco de saberes. Por tanto,

...estas alianzas deben ser muy diferentes de aquellas del modelo tipo “especialista de la universidad que transmite conocimiento a los profesores y ciudadanos desinformados”, que caracterizan, en muchos lugares, las intenciones del cuerpo docente fuera de la academia. Aquellos que estamos en las universidades debemos prestar más atención a qué podemos aprender de los docentes y

padres sobre la formación de profesores que serán defensores de la justicia social, conectando nuestros esfuerzos dentro de la arena educativa con movimientos sociales más amplios(ZEICHNEIR 2016, p.32).

Se concluye que instituciones como la UCM, están dando respuesta a los requerimientos de la política pública para FID, en termino de disponer de una estructura que de soporte a los procesos de práctica. Los cuales se han incorporado a los distintos proyectos formativos, reconocimiento este componente como un articulador clave para la formación de profesores, capaces de responder a los nuevos desafíos del desempeño docente en contexto de diversidad. No obstante, el aprendizaje institucional a desarrollar supone abrir la formación a las demandas de los territorios a partir de una relación de reconocimiento y valoración a la potencial de aporte formativo de los establecimiento y comunidades, haciendo real la bidireccionalidad.

REFERENCIAS

ÁVALOS, B. La formación docente en Chile: Tensiones entre políticas de apoyo y control. *Estudios Pedagógicos*, vol. XL, Número Especial 1: 2014 p. 11-28.

BARBER M. y MOURSHED M. *How the World's Best-Performing School Systems Come Out On Top*. ISSN: 0718-6002 McKinsey y Company PREAL: 2008.

OCDE, & Banco Mundial. *La educación Superior en Chile*. Revisión de políticas nacionales de educación. Santiago: MINEDUC: 2009.

OCDE (2017). *Educación en Chile*. Evaluación de Políticas Nacionales de Educación. Recuperado de: http://archivos.agenciaeducacion.cl/Educacion_en_Chile_OCDE_Nov2017.pdf

GUZMAN, M.A; MAUREIRA, O.; SANCHEZ, A.; VERGARA. Alnovación curricular en la educación superior. *Revista Perfiles Educativos*, vol. XXXVII, núm. 149, ISSUE-UNAM: 2015, p. 60-73. ISSN 0185-2698.

MONTECINOS, C., *Capítulo 18 Fortalecimiento del curriculum de formación práctica en las carreras de pedagogía En Chile: ¿Qué señala la experiencia empírica?* in: MANZI, J. y GARCÍA M.R. (Org.). *Abriendo las aulas, Transformación de las prácticas docentes*. CEPPE-UC: 2016, p.585-614.

MINEDUC. Lineamientos de la Políticas Públicas para la formación inicial docente. DIVISIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR, Santiago-Chile, 2016.

MINEDUC. *Orientaciones Sistema de Desarrollo Profesional Docente*. CPEIP, Santiago-Chile, 2017, p. 1-53.

POZO, J. I., LOO, C. y MARTÍN E. Capítulo 17 *El cambio de las concepciones y las prácticas docentes como factor de cambio educativo* in: MANZI, J. y GARCÍA M.R. (Org.). *Abriendo las aulas, Transformación de las prácticas docentes*. CEPPE-UC: 2016, p. 545-584.

SALAS, N., KONG, F.,GAZMURI, R. La Investigación Socio Territorial: Una Propuesta para Comprender los Procesos de Inclusión de los Migrantes en las Escuelas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 2017, 11(1), p.73-91. ISSN 0718-5480. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782017000100006>.

SILVA-PEÑA I., DINIZ-PEREIRA J., ZEICHNEIR K. *Justicia Social La Dimensión Olvidada de la Formación Docente*. Santiago: Mutante Editores, 2017.

UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL MAULE. *Diseño e implementación de un modelo de gestión de procesos de prácticas para mejorar la calidad de los resultados de aprendizaje de estudiantes de formación inicial docente de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Católica del Maule*. FIAC&UCM1102, Talca, 2014.

UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL MAULE. *Plan de Mejoramiento Institucional para fortalecer la calidad del desempeño pedagógico, disciplinar y profesional del profesor formado en la Universidad Católica del Maule*. PMI&UCM1310, Talca, 2013-2018.

UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL MAULE. Proyecto *Diagnóstico de Innovaciones Curriculares en Pedagogías de la Universidad Católica del Maule y su impacto en la Práctica Docente*, Talca, 2018.

UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL MAULE. *Proyecto Fortalecimiento de las carreras de pedagogía de la Universidad Católica del Maule a partir de la vinculación con los territorios escolares y la investigación pedagógica, conducentes para una formación de profesores con estándares de calidad*. Talca, 2019- 2021.

LARA, C. S.; SÁNCHEZ, G. S.

Cambios en las políticas de formación docente en Chile: análisis del curriculum de formación práctica de una universidad regional del Maule

Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores

Vol. 12, nº. 23 (p. 59-78) 30 abri. 2020