

Chile: Mejoramiento de la formación inicial de profesores: conjunción de políticas nacionales e iniciativas institucionales

Beatrice Avalos

I. INTRODUCCIÓN

Son pocas las descripciones de experiencias bien logradas en el campo de la formación del personal docente de los países en desarrollo. Se habla mucho sobre reformas de tipo estructural, como por ejemplo elevar el nivel de la formación, desde el secundario al terciario o desde el terciario al universitario (Messina, 1997). Se da cuenta también de cambios curriculares para la formación del personal docente producidos centralmente en los ministerios de educación. Pero no es mucho lo que se documenta sobre cómo estos cambios afectan realmente la calidad de los procesos de formación del personal docente en situaciones y condiciones concretas.¹

Sin embargo, en los países que se encuentran realizando reformas educativas se observa cada vez más que el éxito de estas reformas depende tanto de la mejora de la formación inicial como del fortalecimiento de una buena formación en servicio (Navarro y Verdisco, 1999). Así es como en América Latina ya hay varios intentos de cambio en la formación inicial del personal docente. Este es el caso en Argentina, Bolivia, Brasil y el Perú, entre otros países. También es el caso en Chile.

En tiempos pasados, Chile hacía noticia por la calidad de sus instituciones de formación de profesores. La Escuela Normal de Preceptores, fundada en 1842 por el educador argentino Domingo Faustino Sarmiento, se convirtió en un modelo de formación de profesores de educación primaria en América Latina. La Facultad de Filosofía y Educación de la Universidad de Chile –que se creó a fines del siglo XIX– también logró convertirse en un modelo de formación de profesores de educación secundaria de calidad. Los egresados de las Escuelas Normales chilenas y de la Universidad de Chile proporcionaron una educación de calidad a muchas generaciones de la clase media chilena (y, en el caso de las Normales, a jóvenes de clases más bajas). Esta tradición se mantuvo hasta fines de la década de los cincuenta. Gradualmente, y especialmente durante el gobierno militar (1973-1989), las condiciones de trabajo de los profesores, sus remuneraciones y, por ende, su prestigio en la escala social, se deterioraron (Cerdeira, Silva y Núñez, 1991). Se implementaron también políticas desarticuladas de formación del personal docente que contribuyeron a rebajar aún más el prestigio de la profesión. Hubo menos jóvenes capaces que consideraron a la docencia como una posible profesión de vida y las instituciones formadoras se estancaron, al mismo tiempo que se creaban otras nuevas de dudosa calidad. Así, a mediados de la década de los noventa existía una insatisfacción ge-

neralizada sobre la calidad de los programas de formación de personal docente; algo que era reconocido no sólo por el público en general, sino también en las propias instituciones de formación.

II. LOS PROGRAMAS DE MEJORAMIENTO EDUCATIVO EN CHILE

La Reforma Educacional chilena, que incidía sobre los niveles básico y medio del sistema² mediante una serie de programas destinados al mejoramiento de la calidad y la equidad, estaba produciendo modificaciones que demandaban cambios de la enseñanza en el aula. Las instituciones formadoras de maestros no habían participado mucho en estos cambios y más bien se habían mantenido distantes de ellos. Sin embargo, era obvio que tanto los principios que inspiraban la reforma y favorecían la participación de los profesores en el mejoramiento de las escuelas y una pedagogía centrada en el educando, como los nuevos marcos y programas curriculares requerían profesores preparados para afrontar estos desafíos.

Enfrentado a la disyuntiva de la necesidad de cambio, por una parte, y la falta de poder para iniciar tal cambio en las instituciones formadoras de maestros, por la otra, el gobierno tomó la decisión de impulsar reformas mediante un concurso nacional. Con este propósito lanzó un proceso que comprendió una etapa de estimulación de ideas antes de entregar las bases para el concurso.³ Esta etapa fue seguida de la comunicación oficial de las Bases del Concurso y el llamado propiamente dicho a comienzos de 1997.

Las Bases del Concurso establecieron como elementos centrales que todos los proyectos se propusieran cambios en el currículo destinado a la formación del personal docente, indicasen cómo se proponían hacerlo e incluyesen medidas para mejorar los procesos de formación, así como la calidad académica y profesional de los docentes encargados de la formación de los profesores. Se entendió por 'procesos de formación' las estrategias de formación y el estilo de trabajo con los estudiantes para que logran su aprendizaje, así como la forma en que integrarían teoría y aprendizaje práctico.

Al cabo de un proceso de presentación, evaluación y adjudicación que duró un año, 17 instituciones fueron elegidas para desarrollar sus proyectos en un período de cuatro años y recibir el financiamiento correspondiente. Con este propósito se destinó un fondo de US\$25 millones, que se adjudicó a las instituciones en función de su tamaño y los requerimientos de cada proyecto. Las instituciones fa-

vorecidas se distribuyen geográficamente desde el extremo norte hasta el extremo sur del país y comprenden aproximadamente el 80% de los estudiantes inscritos en carreras de pedagogía.

Una vez adjudicados los proyectos, su gestión ha tenido dos centros de operación. El primero está en cada una de las 17 instituciones que han debido organizar una unidad de gestión a cargo de un coordinador ejecutivo y ser asesorada por un comité consultivo en el que se integra un representante del Ministerio de Educación. El segundo centro de gestión es el equipo coordinador central creado por el Ministerio de Educación. Este equipo ha ido ejerciendo diversas funciones: monitoreo del desarrollo de los proyectos, revisión de los informes financieros y de actividades enviados por las instituciones, asesoramiento mediante información y la organización de actividades destinadas a intercambiar experiencias y conocer nuevas experiencias en este campo. El equipo también ha organizado la evaluación a medio término de los proyectos y deberá eventualmente dar cuenta de los resultados del proyecto mediante una evaluación al término de su ejecución.

1. *El proceso de cambio*

En el momento de presentar sus proyectos, y en concordancia con las Bases del Concurso, las instituciones pudieron optar por realizar un cambio integral de sus procesos de formación o seleccionar un área dentro de ellos. De hecho, y en razón del diagnóstico elaborado por las instituciones, todos los proyectos tuvieron un foco integral. En efecto, los diversos diagnósticos institucionales concordaron en señalar como centrales los siguientes problemas:

- Existencia de currículos fragmentados, recargados y, en cierto modo, atrasados.
- Ausencia de una visión coherente de la formación del personal docente, lo que se hacía evidente en la falta de articulación entre actividades de formación teórica y práctica, así como en un contacto limitado con las escuelas antes de realizar la práctica intensiva del último semestre de formación.
- Procesos de formación que mostraban estilos de enseñanza directivos, centrados en la autoridad del profesor y ofrecían a los estudiantes de pedagogía pocas oportunidades para el estudio independientes y la reflexión.
- Inadecuada dotación de las bibliotecas, escasos recursos de apoyo para la enseñanza –sobre todo de computadoras–, así como también deficientes condiciones de la infraestructura física (aulas, laboratorios y oficinas para los docentes).
- Nivel académico inadecuado del personal docente (especialmente de quienes estaban encargados directamente de la formación de los profesores), con una edad promedio de más de 50 años. Pocos docentes habían cursado estudios de posgrado de nivel doctoral, y muy pocos investigaban y publicaban en revistas académicas.
- Estudiantes con bajo nivel de entrada –resultados de la educación media y prueba de aptitud académica– y poco motivados para los estudios de pedagogía. El número de estudiantes inscritos en estas carreras

había disminuído año tras año desde fines de la década de los ochenta.

- Los programas de formación se estructuraban e implementaban de forma casi totalmente aislada de las escuelas y de los proyectos de la reforma educativa nacional.

Todos los proyectos de las 17 universidades habían reconocido la seriedad de estos problemas y propusieron medidas para tratar de superarlos. En la sección siguiente examinaremos cómo se han ido desarrollando estos proyectos. Con este propósito focalizaremos nuestra atención en las siguientes áreas: a) perspectiva teórica; b) contenido y procesos de la formación del personal docente; c) el aprendizaje práctico y d) la calidad de los docentes formadores y de los estudiantes de pedagogía, así como de los recursos para la enseñanza.

2. *Cambios de perspectiva teórica sobre la formación de profesores*

Quizá sin haber realizado un examen exhaustivo de la literatura actual sobre el tema de la formación de profesores, la perspectiva teórica de los proyectos refleja lo que podríamos considerar como tendencias dominantes en este campo.

Una visión cognitivista del aprendizaje

El lenguaje utilizado en la formulación de los proyectos para describir sus objetivos y principios de acción se aleja del énfasis conductista heredado de la reforma curricular de la década de los sesenta en Chile. Por ejemplo, a medida que se han ido implementado los cambios curriculares se registra un énfasis creciente en la realización de actividades que permitan que los estudiantes construyan sus propias significaciones durante el proceso de aprendizaje y que al formarlas tomen en cuenta lo que los estudiantes aportan al proceso. También se proponen cambios en los procesos de enseñanza que proporcionen a los estudiantes oportunidades de conocer un espectro amplio de estrategias de enseñanza, así como oportunidades para decidir cómo y cuándo utilizarlas.

Enseñanza reflexiva, investigación-acción y aprendizaje mediante la acción

Estos enfoques se indican en la formulación de los proyectos mediante referencias a la literatura correspondiente (por ejemplo, Schön, 1983; Zeichner y Liston, 1987) y a documentos importantes de política internacional como el Informe Delors (1996) y los documentos de la reforma educacional chilena. Como se indicará más tarde, en la práctica esto ha implicado la necesidad de reorganizar el currículo y los modos de enseñanza de manera que se ofrezca a los estudiantes la oportunidad de reflexionar sobre sus experiencias y aprender a enseñar mediante proyectos de investigación-acción.

Desarrollo de la autonomía y la capacidad de tomar decisiones

Los proyectos proponen el desarrollo de estrategias que preparen a los futuros profesores para que puedan responder a las demandas de la reforma educacional, tales como participar en el desarrollo de proyectos educativos en las

escuelas, adaptar los marcos curriculares y los programas a las diferentes condiciones de las escuelas y los alumnos.

Aprender a enseñar en situaciones de colaboración

El concepto de «colaboración» prácticamente no se advertía en el lenguaje y la práctica de las instituciones formadoras de profesores. Las estructuras curriculares no daban tiempo al estudiante para que aprendiera y estudiara en forma colaborativa. Tal vez como resultado de las ponencias presentadas en un seminario internacional en 1997 – organizado al comenzar la redacción de los proyectos –, se advierte ahora mayores oportunidades en las estructuras curriculares para el desarrollo de actividades que permiten aprender colaborando.⁴

3. La revisión del currículo de formación

Dadas las condiciones en que se encontraban las instituciones de formación, el currículo era el área de mayor importancia y más difícil de cambiar. Pero como los proyectos se habían redactado sobre la base de un acuerdo entre los docentes (aun cuando la participación no fue todo lo amplia que hubiera sido deseable), existían ideas sobre cómo proceder con respecto a esta revisión. Si se considera en su conjunto el desarrollo de la revisión curricular y el proceso mismo de implementación, sobresalen los siguientes aspectos:

- a) orientación de la revisión curricular según los siguientes principios: integración horizontal y vertical de las áreas de contenido teniendo en cuenta sus relaciones con la enseñanza, la interdisciplinariedad, la profundidad por encima de la cobertura y énfasis en una estructuración a partir de problemas más que de contenidos disciplinarios;
- b) actualización de los contenidos en concordancia con el estado de la cuestión a nivel internacional, así como de los nuevos currículos de la educación básica y media del país;
- c) la educación en valores como elemento transversal de los currículos, haciendo hincapié en el respeto a las personas y los derechos humanos, responsabilidad ecológica y participación democrática;
- d) aprendizaje práctico como parte de la totalidad del programa de estudios.

La forma como estos principios se han aplicado varía según las instituciones, dependiendo del énfasis que ellas mismas le dan y de sus posibilidades de implementación. En general, la mayoría de las instituciones ha tratado de reducir la sobrecarga curricular, aumentar la integración entre áreas curriculares e introducir diversas estrategias para enseñar los contenidos curriculares. En cierto modo, estos nuevos currículos sugieren que hay cambio de lo que podríamos llamar una estructura “tradicional” hacia “nuevas” estructuras curriculares.

La estructura curricular **tradicional** presenta, por lo general, una secuencia de cursos relacionados con áreas disciplinarias. Los cursos se negocian según las distinciones convencionales entre educación general, especialización en los contenidos de la enseñanza y preparación profesional. El proceso de negociación del currículo refleja el poder que tienen los individuos y los departamentos

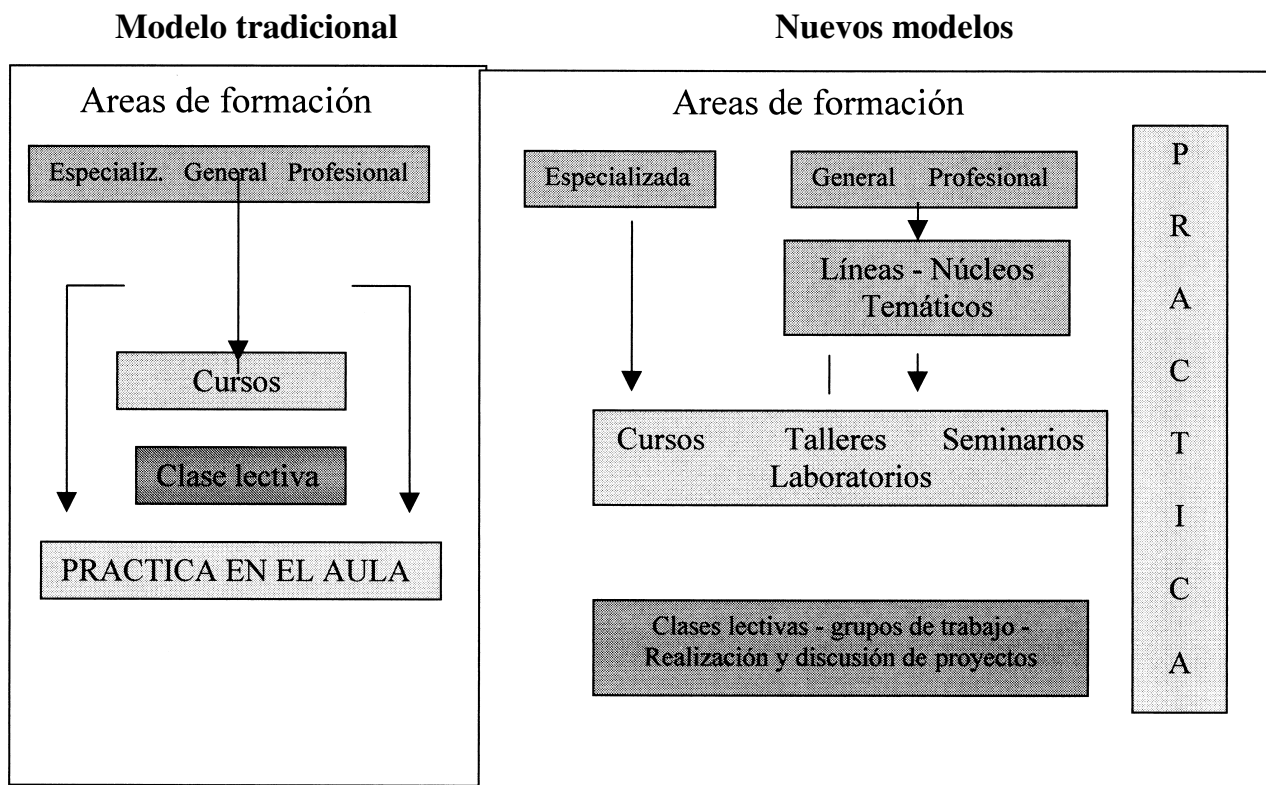
para imponer sus propias perspectivas. La práctica docente se visualiza como una etapa subsecuente del aprendizaje teórico. Todo ello indica que la organización curricular es lineal.

Los currículos **nuevos** rompen la estructura tradicional de diversas maneras. El principio más importante en que han concordado todas las instituciones es que por lo menos para la preparación profesional (y en algunos casos también en el aprendizaje de los contenidos) el aprendizaje teórico debe ser relevante para la enseñanza y reconocible en las experiencias prácticas a las que se somete a los estudiantes; por lo tanto, aprender a enseñar debe ser un proceso gradual que se desarrolla a lo largo del programa de estudios. Para lograrlo, algunas instituciones han organizado su currículo en áreas integradas o “líneas”. Por ejemplo, el currículo de una de las universidades cubre, entre otras, las siguientes líneas temáticas: “Planificación y Programación de Actividades Educativas”, “Conocimiento y Aprendizaje” o “Informática y Multimedia”. A su vez, cada “línea” contiene “núcleos” temáticos que se planifican anualmente. Otra de las universidades ha organizado el currículo en lo que llama ‘talleres universitarios’. Estos talleres cubren áreas temáticas amplias que se enseñan de forma interdisciplinaria mediante clases, conferencias y seminarios. Algunos de los temas de estos talleres son los siguientes: “Aprendizaje y Enseñanza”, “Diversidad Social y Escuelas”, temas relacionados con los contenidos de la enseñanza y su metodología, valores y educación democrática, e informática. Otra universidad está reorganizando su currículo de formación profesional sobre la base de problemas (educación basada en problemas). Todas las nuevas estructuras curriculares han convertido a las experiencias prácticas (contacto con escuelas y procesos de enseñanza) en una actividad que se desarrolla en forma gradual a lo largo de los años de estudio. La figura siguiente trata de ilustrar estos cambios:

La revisión de los currículos consideró como consecuencia casi inevitable la necesidad de cambiar el foco de atención de los programas de formación y el modo de trabajar con los estudiantes de pedagogía. La reforma educacional en curso había introducido una visión constructivista del aprendizaje y la enseñanza, así como un modo colaborativo de producir la mejora en las escuelas. Estos elementos no se habían reflejado en los programas de formación del personal docente más allá de los esfuerzos de algunos de sus profesores. Sin embargo, algunas instituciones sí habían introducido cambios y estaban dispuestas a compartir sus experiencias.

En el proceso destinado a repensar y reformular el currículo para la formación del personal docente, las discusiones se centraron en el proceso de cómo se aprende a enseñar. Sobre la base de principios constructivistas, se decidió otorgar más tiempo para que los estudiantes pudieran trabajar independientemente, o se crearon situaciones de taller o seminarios que permitieran a los estudiantes discutir y poner en cuestión su propio aprendizaje, así como la nueva información recibida. También sobre la base de principios constructivistas se procuró reducir la cantidad y diversidad de unidades de contenido, concentrándose en aquellas con mayor poder para generar nuevos conocimientos.

FIGURA 1: Modelos de organización curricular



Desde otra perspectiva, el rol que deben asumir los maestros para generar entre sus alumnos el sentido del valor de la participación democrática o del respeto por la diversidad de sus alumnos sirvió de criterio para incluir estos temas en el currículo de la formación y establecer modos diferentes de organizar las experiencias de enseñanza y aprendizaje. Dado que los nuevos profesores tendrán que realizar sus tareas en un mundo caracterizado por nuevas formas de acceso a la información y donde todas las escuelas tendrán computadoras, se exigió la inclusión de un área de informática no sólo como curso, sino como instrumento de aprendizaje presente en todo el currículo.

4. La reestructuración y el mejoramiento del componente práctico

Este componente fue considerado como uno de los más importantes en el momento de formular los proyectos. Los cambios que actualmente se implementan comprenden tres elementos: una estructura graduada, nuevas herramientas y nuevas relaciones.

Una estructura graduada

Todos los programas están introduciendo algún tipo de experiencia práctica a partir del primero o segundo año de formación. Si bien el modo preciso de hacerlo varía de una institución a otra, el tenor general de la secuencia es el siguiente:

- Observación de escuelas o situaciones sociales/educacionales, y oportunidades para analizar lo observado.
- Participación supervisada en la realización de tareas, ya sea en aulas o escuelas.

- Actividades de enseñanza de cobertura limitada, por lo general ligadas a la realización de proyectos supervisados.
- Plena responsabilidad docente durante un período de 12 a 15 semanas.

Actualmente, con dos años de implementación, todavía se está en el proceso de planificar y experimentar las actividades precisas que realizan los estudiantes.

A continuación se describe la estructura de experiencias prácticas, a partir de la observación realizada por uno de los evaluadores de los proyectos.

La estructura de la práctica se ha revisado en el nuevo programa. La nueva programación es la siguiente:

- Las experiencias prácticas se desarrollan en seis fases comprendidas entre el cuarto y el noveno semestre del programa de estudios.
- Se utiliza un grupo de 10 escuelas para los fines de las experiencias prácticas.
- Durante la Fase 1, grupos pequeños de estudiantes de diferentes especialidades visitan varias escuelas y las observan durante un período de dos horas cada semana. Aprenden *in situ* la forma como se administra el sistema educacional chileno. Además, descubren los roles de los maestros, la familia y la comunidad local en relación con la escuela. Para asegurar que sus observaciones se concentren de manera apropiada, se les pide que completen un Formulario de Observación.
- La evaluación de la Fase 1 de la práctica profesional se pondera de la siguiente manera: informe escrito (60%), auto-evaluación (20%) y evaluación de los pares (20%). A los estudiantes se les entrega un

esquema para la elaboración de sus informes y una lista de categorías en las que deben fijarse para la auto-evaluación y la evaluación de los pares.

- e) A medida que aumenta la experiencia en sus prácticas, los estudiantes deben permanecer en las escuelas por períodos más largos realizando proyectos de investigación colaborativa. Así, al llegar a la sexta y última práctica en el noveno semestre, desarrollan un programa de enseñanza que ellos mismos han diseñado sobre la base de sus observaciones y de algún tema específico relacionado con la enseñanza de su disciplina (en este caso el inglés). Esta etapa culmina con la presentación de un informe final sobre su proyecto a sus compañeros de la universidad.

Herramientas nuevas

La forma usual de prepararse para la fase final de las experiencias prácticas involucra la observación de clases, la preparación de material de enseñanza y, de vez en cuando, la preparación de alguna innovación que pudiera ensayarse en el aula. Con los nuevos proyectos se están introduciendo nuevas herramientas para las experiencias prácticas. Este es el caso de la discusión de descripciones de clases, o la simulación de situaciones escolares o de enseñanza en el aula, acompañadas de la retroalimentación de los pares. También se comienza a utilizar el sistema de portafolios como herramienta importante de aprendizaje y evaluación.

Nuevas relaciones

Para poder ofrecer más experiencias prácticas a los estudiantes ha sido necesario construir más y mejores relaciones con las escuelas, así como con los profesores de las escuelas que supervisan el aprendizaje práctico. Antes de los cambios, la elección de las escuelas a las que se enviaba a los estudiantes en práctica dependía de la voluntad de las autoridades de la escuela de recibirlos y, por lo general, la supervisión que recibían por parte de los profesores era muy limitada. Esto está cambiando. Las universidades tratan de buscar escuelas apropiadas para la práctica y es-

tablecen acuerdos formales con las autoridades municipales o de las escuelas mismas para realizar actividades conjuntas. Estas actividades comprenden, por una parte, mentoría o apoyo para los estudiantes en práctica y, por otra, a modo de incentivo, actividades de perfeccionamiento ofrecidas por la universidad o acceso a servicios de la universidad, tales como bibliotecas o recursos para la informática.

5. Los factores que inciden sobre el mejoramiento de los procesos de formación

El mejoramiento de la calidad de los procesos de formación depende de una serie de factores que fueron reconocidos como tales al formularse los proyectos y al decidirse los montos de financiamiento que se les asignaría. Los principales factores son los siguientes: a) calidad de los postulantes a las carreras de pedagogía; b) calidad de los formadores y c) recursos para la enseñanza y otros recursos materiales. En lo que se refiere a este último factor, es decir, a los recursos para la enseñanza, todas las instituciones han realizado mejoras notables tanto en sus bibliotecas como en sus recursos para la informática e infraestructura física. Cualquiera que hubiera conocido la situación anterior a 1997 puede dar fe de esta mejora. Las políticas y acciones que se refieren a los otros dos factores mencionados arriba se presentan a continuación.

Mejor calidad de los postulantes y futuros profesores

El mejoramiento de la calidad en el momento de entrada de los futuros docentes se ha impulsado mediante dos medidas. La primera está constituida por un fondo que otorga becas que cubren la matrícula a los mejores alumnos egresados de la educación media que desean seguir estudios de pedagogía. Este fondo, que se encuentra en su tercer año de aplicación, ha generado un aumento notorio del número de estudiantes de calidad interesados por la pedagogía que reciben becas para ingresar a las instituciones que ellos mismos eligen. El cuadro siguiente ilustra la situación:

CUADRO 1. Beneficiarios de becas de pedagogía para egresados destacados de la educación media

Año	Nº de estudiantes calificados que postularon a becas de pedagogía	Nº de postulantes con becas de pedagogía matriculados en instituciones de formación
1998	179	122
1999	400	240
2000	401	265

Además de las becas para estudiantes destacados, las instituciones de formación han desarrollado una serie de actividades destinadas a estimular la entrada a las carreras de pedagogía. Entre ellas se cuentan las visitas a liceos y las invitaciones a que estudiantes interesados visiten la universidad. Una que otra institución también ha realizado actividades propedéuticas para estudiantes interesados en ciertas áreas deficitarias, como es el caso de la enseñanza en diversas ramas de las ciencias naturales. En su conjunto, estas actividades han generado un aumento del 13% de la matrícula en las carreras de pedagogía en 1999.

Si bien es importante contar con buenos estudiantes en las carreras de pedagogía, también lo es poder diagnosticar las deficiencias en habilidades básicas (lingüísticas y numéricas) que traen todos los que ingresan a estas carreras. De ahí que se haya decidido aplicar una prueba de medición de estas habilidades, que está siendo elaborada con el apoyo técnico del Educational Testing Service de los Estados Unidos. Se espera aplicar la prueba en forma experimental a fines de 2000 y, a partir de entonces, organizar actividades de apoyo para mejorar el rendimiento de los estudiantes con problemas en estas áreas.

El mejoramiento de los docentes formadores

Los resultados de los cambios propuestos por los proyectos descritos con anterioridad dependen en gran medida de la voluntad y la capacidad del personal académico encargado de formar a los futuros docentes. Como en toda situación que involucra cambios, existen diversas condiciones que afectan la voluntad y la capacidad para formar parte de los cambios. Algunas de estas condiciones se relacionan con el grado de participación que tuvieron estos miembros del personal académico durante la planificación del proyecto, así como su edad y experiencia. La voluntad y la capacidad también dependen de las oportunidades que tienen los formadores de repensar sus posiciones y abrirse a otras experiencias. Tanto el equipo coordinador del Ministerio de Educación como las instituciones mismas han proporcionado esas oportunidades a un número cada vez mayor de miembros del personal académico. Antes de comenzar la redacción de los proyectos, el Ministerio de Educación organizó un seminario internacional al que se invitó a autoridades responsables de las instituciones formadoras de docentes con el fin de conocer la experiencia y la visión de diversos especialistas en for-

mación de profesores.⁵ A medida que los proyectos iban implementándose se organizaron encuentros cuya atención se focalizó en los temas que iban apareciendo como importantes o preocupantes. En estos encuentros, los participantes pudieron analizar experiencias relevantes con los especialistas invitados y debatir lo que se estaba realizando en los diversos proyectos. Algunos de los temas tratados incluyeron el modo de organizar la práctica graduada, la formulación de estándares reguladores de la formación del personal docente y el currículo basado en problemas. Del mismo modo, algunos de los responsables de los proyectos en Chile han sido invitados a compartir sus experiencias en otros países latinoamericanos tales como el Perú, Bolivia y Brasil. También existe comunicación y apoyo mutuo entre los miembros del personal académico de las diversas instituciones que están implementando proyectos.

Además, se han desarrollado formas más estructuradas de ampliación de perspectivas mediante viajes y estadías de docentes universitarios chilenos en instituciones extranjeras. El cuadro siguiente ilustra la naturaleza de algunas de estas estadías.

CUADRO 2. Tipos de programa e instituciones donde se han realizado estadías de profesores universitarios chilenos (1998)

Tipo de Programa	Instituciones Visitadas
Disciplina de especialización	Universidad de La Habana (Cuba) Universidades Complutense, Alicante, Barcelona, Oviedo y Madrid (España) Museo de Historia Natural (Francia)
Organización de las experiencias de práctica docente	Universidad de Northern Iowa (EE.UU.)
Educación multicultural	Universidad del Quebec (Canadá)
Formación de docentes para la educación pre-escolar y básica	Centro Golda Meier (Israel) Universidad de Costa Rica
Enfoques sobre la formación de docentes	Universidad Pedagógica "Felix Varela" (Cuba) Universidad de Tel Aviv, Jerusalén y Haifa (Israel) Universidad de Northern Iowa (EE.UU.) Universidades Complutense y Autónoma de Madrid (España) Universidad de Colorado (EE.UU.)
Currículo de la formación de docentes	Universidad de Sevilla y Alcalá (España)
Educación en valores en la formación de docentes	Universidad de Barcelona (España) Universidad de Lovaina (Bélgica)

Los proyectos de cada institución cuentan también con fondos para la realización de estudios de posgrado (maestría y doctorado) por parte de jóvenes académicos, tanto en instituciones nacionales como extranjeras. En cada institución hay por lo menos dos personas que se encuentran realizando este tipo de estudios.

6. Evaluaciones formativas a medio término

Con el propósito de obtener información más sistemática sobre los avances y dificultades en la implementación de los proyectos, el Ministerio de Educación contrató evaluadores externos para realizar evaluaciones formativas en

todas las instituciones.⁶ Estas evaluaciones comenzaron a efectuarse en 1999 y cubrieron seis instituciones. En 2000 se está evaluando al resto de las instituciones.

Las evaluaciones se han centrado en tres áreas principales: a) el currículo y los procesos de formación empleados; b) la preparación de profesores secundarios en inglés y ciencias, y la relación entre la formación y las demandas del nuevo currículo nacional, y c) la gestión de los proyectos. Para el segundo grupo de instituciones que está siendo evaluado en el momento de escribirse este trabajo se ha agregado una evaluación de lo que se realiza en el campo de las tecnologías de la comunicación y la información.

En lo que sigue abordaremos la fase de la evaluación que se implementó en 1999 en seis instituciones. En todas ellas se cubrió el área de currículo y procesos formativos, pero las otras dos se realizaron selectivamente, dependiendo de si la institución impartía o no formación de profesores secundarios en ciencias e inglés, así como de otros factores, en lo que se refiere a la gestión. En todos los casos se recogieron datos mediante entrevistas con los coordinadores y otras autoridades, reuniones con académicos

y estudiantes, entrevistas a profesores mentores de las escuelas, revisión de documentos, observación de clases universitarias y examen de las instalaciones físicas y de los recursos para la enseñanza (bibliotecas y laboratorios). Los datos se recogieron durante visitas que, en su conjunto, duraron aproximadamente dos semanas por institución.

Las características de las seis instituciones evaluadas se presentan en el Cuadro N° 3.

CUADRO 3. Características de las universidades y los proyectos evaluados en 1999

Universidades	Tipo de institución	N° de Estud. ³	Ubicación geográfica	Nivel socio-económico	Enfoque de la evaluación			
					Currículo y formación	Ciencias	Inglés	Gestión
Bío-Bío	Pública	734	Regional	Medio bajo	X		X	
C. Valparaíso	Privada ¹	159	Regional	Medio	X	X	X	X
C. Temuco	Privada ¹	552	Regional	Medio bajo	X	X		
Central	Privada ²	152	Metropol.	Medio alto	X			
Los Lagos	Pública	1.010	Regional	Medio bajo	X		X	X
Raúl Silva H.	Privada ²	2.610	Metropol.	Bajo y medio bajo	X		X	X

¹ Con financiamiento público

² Sin financiamiento público

³ Estudiantes matriculados en carreras de pedagogía

7. Principales resultados de las evaluaciones

Si bien los resultados son pertinentes para cada institución evaluada y en función de la naturaleza de los respectivos proyectos, a continuación se indican aquellos que son comunes a varias instituciones. Los resultados se refieren tanto a logros como a problemas que requieren atención. La mayoría de los resultados que se describe corresponden a cinco de las instituciones, ya que la sexta debe considerarse como un caso aparte.

Los cambios curriculares

Todas las instituciones evaluadas habían realizado cambios en el currículo. Inicialmente, la participación de los docentes en esta revisión fue desigual. En algunos casos, los docentes expresaron que no habían participado y en otros indicaron que no se sentían satisfechos con los cambios propuestos. Sin embargo, al terminar el segundo año de implementación de los proyectos su compromiso y participación había aumentado.

En una de las instituciones evaluadas (la Universidad de Los Lagos) el cambio en el currículo fue bastante radical. En las demás lo fue menos, si bien todas habían revisado los contenidos y disminuido la cantidad de cursos y clases que requieren la presencia de los alumnos. A juicio de los evaluadores, sin embargo, esta reducción de clases presenciales podría ser mayor, sin que perjudique el cumplimiento de los objetivos propuestos. El proceso de negociación de los tiempos que se asignarían a los cursos no dejó de producir tensiones. Éstas se han producido entre los miembros del personal académico responsable de la enseñanza de las disciplinas y los encargados de la forma-

ción profesional, así como entre los que favorecían un currículo centrado en asignaturas individuales y los que favorecían un currículo integrado. Igualmente, se observaron diferencias en la forma de presentar los programas de estudio. La mayoría de estos programas no presenta información sobre procedimientos de evaluación y, en opinión de los evaluadores, la falta de estándares reguladores no permite juzgar bien la pertinencia de los contenidos incluidos. Entre los currículos examinados, pocos ofrecían opciones que permitieran a los estudiantes elegir actividades de acuerdo con sus intereses o necesidades.

Procedimientos de enseñanza

El constructivismo aparece como un enfoque más bien implícito que explícito respecto a las formas de enseñanza. La observación de las clases mostró que todavía predominaba un estilo más bien directivo de enseñar. Sin embargo, en opinión de los estudiantes se notaba un cambio importante en la metodología de la enseñanza con respecto a la situación anterior:

“Los estudiantes se manifiestan extremadamente positivos en sus comentarios sobre el enfoque pedagógico del ‘nuevo’ programa. Aprecian la oportunidad de trabajar en grupos, sienten que los profesores se preocupan por el avance del trabajo grupal y conducen bien este trabajo. En general, los alumnos indican que se sienten más cerca de sus profesores como resultado de esta nueva pedagogía. Aprecian el hecho que las evaluaciones constituyen algo más que una mera entrega de calificaciones numéricas. Cierta número de estudiantes comenta positivamente que lo presentado en la sala de clases les será de utilidad para su tarea futura de enseñar. Sienten que como estudiantes pueden te-

ner un mejor control sobre su propio aprendizaje”. Comentario de uno de los evaluadores.

No obstante, los evaluadores coincidieron en señalar el peligro consistente en exagerar la utilización del trabajo grupal y sugirieron el empleo de otras estrategias compatibles con el enfoque constructivista.

Experiencias prácticas

Debido a que los proyectos se encontraban en su segundo año de aplicación, no fue posible observar la práctica docente más extensa que se hace al final de los estudios. Sin embargo, dado que se están introduciendo algunas experiencias prácticas desde el comienzo de los estudios, fue posible recoger las impresiones de los estudiantes sobre ellas. A juicio de los evaluadores, esta es el área que registra mayores cambios en los proyectos. Los estudiantes conocen situaciones escolares donde ocurren experiencias prácticas estructuradas. Durante las entrevistas, los estudiantes comentaron con entusiasmo que estas experiencias estaban mejorando su interés por la enseñanza. En dos de las instituciones se pedía a los estudiantes que pasaran cierto tiempo en una escuela rural donde “ayudaban a los profesores, preparaban exposiciones, enseñaban canciones”.

Recursos

Todas las instituciones habían mejorado su infraestructura física o estaban en proceso de hacerlo. La dotación de las bibliotecas había sido mejorada, pero no lo suficiente en todas las áreas. La mejora en materia de recursos para la informática sí era muy notoria. En una de las universidades este tipo de equipo estaba siendo utilizado no sólo como recurso para una actividad de aprendizaje de computación, sino que se integraba a todos los procesos de enseñanza. El evaluador comentó al respecto:

“Uno de los aspectos más llamativos del programa es la integración de destrezas computacionales y lo que el programa llama ‘informática’ en todas las carreras, mediante la ‘Línea del Área Instrumental’. Esto se logra estructuralmente mediante el curso Informática Educativa y Creación de Multimedia. Pero la integración va más allá de la inclusión de un curso. Los estudiantes parecen estar usando los laboratorios de computación e informática con una gama amplia de propósitos. A los profesores se los ve dando trabajos que requieren el uso del computador y los tipos de destrezas que manejan los estudiantes son bastante sofisticados. Como resultado, los estudiantes de este programa poseen un nivel de habilidad tecnológica igual o en muchos casos superior al que logran los estudiantes en muchos programas norteamericanos”.

El mejoramiento de la infraestructura física ha tenido un efecto muy positivo en los profesores, especialmente cuando se les ha asignado mayores espacios para las oficinas.

Gestión

Dos de los tres proyectos evaluados en relación con su sistema de gestión fueron considerados adecuados, a pesar de que en uno de los casos el coordinador y su equipo tuvieron que sortear bastantes dificultades, dado el sistema arcaico de gestión de la universidad.

Efectos posteriores de la evaluación

A medida que terminaban su trabajo, los evaluadores discutían las conclusiones a las que habían llegado con los responsables del proyecto y los profesores. Igualmente, una vez recibidos los informes finales, ellos fueron entregados a las autoridades respectivas para su conocimiento y discusión. Como resultado de esta modo de trabajo, varias de las universidades evaluadas organizaron encuentros para analizar los resultados y decidir medidas para el mejoramiento de las áreas que más parecen necesitarlo.

III. CONSIDERACIONES FINALES

Este programa de mejoramiento de la formación del personal docente se puede examinar no sólo desde la perspectiva de sus logros, sino también como un caso ilustrativo de reforma en gran escala. A lo largo de sus casi tres años de operación, los proyectos ofrecen buenos ejemplos de lo que hemos aprendido sobre los procesos de cambio (Fullan, 1993 y 1998). Ilustra también las condiciones que se debe tomar en cuenta al decidir la realización de proyectos similares en otros contextos de países en desarrollo. A continuación se indican algunas características que marcan este proceso de cambio.

1. Cambio impulsado por políticas centrales

Como se indicó al comienzo de este trabajo, si bien existía en Chile una larga y buena tradición de formación de profesores, a mediados de la década de los noventa ella se había deteriorado notablemente. Además, la cantidad y la calidad de los postulantes a las carreras pedagógicas había bajado. Los efectos de las reformas del sistema educacional apenas afectaban a las instituciones de formación. Con pocas excepciones, eran pocas las instituciones que verdaderamente ofrecían actividades innovadoras en sus programas de formación.

Desde la perspectiva del gobierno se veía claramente que era necesario un cambio y, sobre la base de la experiencia de los proyectos de mejoramiento de la calidad de las escuelas, se decidió utilizar una estrategia semejante para producir este cambio.

La estrategia tuvo dos elementos que han sido claves: el fondo concursable y la oficina coordinadora nacional. El hecho de que en 1996 la economía chilena estuviera en buen pie permitió destinar un fondo importante de recursos para impulsar proyectos de cambio durante un período de cuatro años. Éstos se diseñaron e implementaron en forma diferenciada. La oficina coordinadora del monitoreo y apoyo para la realización de los proyectos era algo que no existía en la estructura ministerial. La oficina ha mantenido un flujo constante de intercambio de información con las instituciones y ha estimulado de diversas formas la conciencia respecto a las opciones de mejoramiento que estaban abiertas para ellos. De esta manera, si bien el cambio fue impulsado mediante una decisión de alto nivel gubernamental, la formulación y el desarrollo de los proyectos ha correspondido a las instituciones. Estas instituciones, una vez cumplida la etapa de competencia para la adjudicación de los proyectos, han trabajado en forma colaborativa para su implementación.

Por consiguiente, este caso ilustra la aplicación de principios aparentemente contradictorios en el proceso de cambio: por un lado, una reforma iniciada desde arriba, pero diseñada y ejecutada desde abajo; por el otro, competencia para la adjudicación de los proyectos, pero colaboración en el proceso de implementación.

2. *Dificultades usuales en el cambio institucional*

Durante los tres años de implementación de los proyectos, el proceso no ha dejado de tener problemas y dificultades que se analizan con mayor o menor posibilidad de superarlos.

Las dificultades son de distinto tipo. Algunas se originan en la voluntad que tienen los principales actores (miembros del personal académico) de participar en los proyectos; otras en las instituciones mismas con sus historias y estilos organizativos, que suelen traducirse en verdaderos conflictos de poder. En todas las instituciones hay personas que se han comprometido activamente con el proyecto en su condición de miembros de comités o de jefe de algún área componente. Otros son participantes más distantes; han tomado parte en las discusiones, han realizado las acciones que se les ha encomendado y han revisado sus programas de enseñanza. Su compromiso puede ser de mayor o menor grado. Finalmente, hay quienes están en una posición claramente en contra del proceso de cambio, ya sea porque están en desacuerdo o porque están a la espera de su jubilación. Al constatar esta diversidad de niveles de participación, los evaluadores sugirieron la realización de encuentros para sensibilizar y brindar mayor información. Varias instituciones realizaron tales encuentros.

Otra área que plantea dificultades se relaciona con la historia de cada institución y sus características organizacionales. En las instituciones más pequeñas suele haber más conflictos interpersonales, pero menos limitaciones institucionales. Las instituciones más grandes, por su parte, presentan un mayor número de problemas relacionados con el choque entre las estructuras de poder existentes (decanos, jefes de departamento) y las estructuras de coordinación de los proyectos. También se producen dificultades debido a las estructuras burocráticas de la administración. Por ejemplo, les es más fácil administrar el proyecto a las universidades privadas –dada una mayor agilidad de sus sistemas de control– que a las universidades públicas, regidas por las reglamentaciones más rígidas de la administración pública. Sin embargo, algunos coordinadores de las universidades públicas logran encontrar las formas de superar las limitaciones burocráticas de sus instituciones.

Las evaluaciones entregaron información sobre otras dificultades de tipo más cualitativo:

a) La dificultad de pasar del campo de la discusión de principios y orientaciones al campo de la acción práctica. Por ejemplo, si bien el constructivismo y la enseñanza reflexiva son enfoques teóricos aceptados en todas las instituciones, no siempre se logran traducir sus principios en acciones pertinentes en el programa de enseñanza. Los estudiantes comienzan a aburrirse con el exceso de trabajo grupal que se ha introducido en aras de la enseñanza activa. Hace falta

ensayar otras formas pertinentes de enseñanza. Esto indica que aun cuando hay compromiso con el cambio, no siempre se sabe o se dispone de procedimientos que hagan posible el cambio proyectado.

- b) Los proyectos cubren una cantidad de áreas que comprenden desde aspectos organizacionales hasta reformas curriculares. Sin embargo, los evaluadores consideraron que tratan de cubrir mucho simultáneamente, sin discernir cuáles son los puntos focales claves. Por ejemplo, si una de las áreas centrales de cambio es el currículo, todos los esfuerzos deberían ir en esa dirección e integrar en ella los otros esfuerzos parciales.
- c) No todas las instituciones han logrado establecer un sistema de gestión eficiente en relación con los componentes del proyecto. Por ejemplo, para implementar un currículo complejo que incluye bastante experiencia práctica se necesita un buen sistema de gestión para que sea operativo, pero esto no siempre sucede. Al respecto, Fullan hace notar que las empresas japonesas son un buen modelo de cómo hacerlo, en la medida en que hacen hincapié en la “creación de conocimiento organizacional”. Este tipo de conocimiento se define como la “capacidad de una empresa [...] para crear nuevo conocimiento, diseminarlo a través de la organización y encarnarlo en productos, servicios y sistemas” (Nonaka y Takeuchi, citado por Fullan, 1998, pág. 15). Las instituciones están empezando a formalizar el conocimiento organizacional que han ido adquiriendo, pero falta mayor discusión y compartirlo entre ellas.

3. *Cambio sin la orientación detallada de un mapa caminero*

Para Fullan (1993, 1998), el cambio es más un viaje que la implementación de una estructura preestablecida. En cierto modo, lo que ocurre en las 17 universidades chilenas ilustra este concepto. A medida que sus proyectos avanzan por el camino de la implementación, las propuestas originales se han ido modificando y han ido apareciendo nuevos elementos. Por ejemplo, debido en parte a que se está asentando en Chile el concepto y la práctica de la acreditación de los programas de formación universitaria, las instituciones formadoras de profesores han visto la necesidad de participar en un proceso de formulación de estándares para los estudiantes que egresan. Esto ha significado tomar en serio la responsabilidad que tienen de asegurar la calidad de sus egresados. Sin embargo, al examinar los estándares propuestos, los representantes de las universidades no han podido sino reconocer que adoptarlos les significará “revisar nuestro currículo y nuestra manera de enseñar”.

Hay otros temas que siguen abiertos a la discusión, como, por ejemplo, la forma de mejorar la calidad académica y profesional de los docentes. Si bien los miembros del personal académico han podido realizar visitas cortas a instituciones extranjeras, no se ve tan claramente el efecto de estas visitas. De ahí que se esté considerando definir los objetivos de las visitas de manera más precisa y asignar más tiempo a su duración para realizar trabajos colaborativos con otros docentes de las instituciones extranjeras.

4. Mediaciones para el cambio (Fullan, 1998)

Esta experiencia de cambio ha involucrado mediaciones con el fin de conducir, refinar y reinterpretar el proceso. Uno de los roles mediadores ha sido asumido la oficina coordinadora central del proyecto, en su calidad de promotora de ideas y fuente de información, pero también de apoyo en relación con aspectos fundamentales y de manejo financiero de los proyectos. Por otra parte, los coordinadores de los proyectos y sus equipos en cada institución operan no sólo como implementadores de las acciones programadas, sino también como mediadores entre las ideas y las experiencias que recogen de las bases y lo que reciben de la oficina nacional coordinadora u otras fuentes externas. Así es como en cada una de las universidades existe lo que Fullan llama una 'conversión tácita de conocimientos', donde los jefes de mando medio (a veces los coordinadores, otras veces los profesores o los decanos) son elementos clave para transformar las complejidades y a veces lo desorganizado de las acciones de cambio en situaciones ordenadas y significativas. Todo esto implica el reconocimiento de errores y de la necesidad de mejorar, así como el reconocimiento de los logros y de los nuevos caminos que hay que recorrer. Y esto lo saben en gran medida las instituciones.

Notas

1. Una excepción, al parecer, es el caso de Namibia, que ha sido documentado en el trabajo de Zeichner y Dahlström (1999).
2. Estos cambios se describen en la publicación del Ministerio de Educación (1999), *La Reforma en Marcha*.
3. Esto se hizo mediante un encuentro con representantes de todas las instituciones cuando se anuncia el concurso, de modo que se pudieran discutir perspectivas generales y criterios para la formulación de proyectos. Este encuentro fue seguido de un seminario internacional que contó con la participación de especialistas de diversos países. Sus ponencias fueron publicadas en Avalos y Nordenflycht (1999).
4. Especialmente los trabajos de Baird, Haggarty y Hargreaves (véase Avalos y Nordenflycht, 1999).
5. Ponentes de Australia, Brasil, Canadá, Estados Unidos e Inglaterra analizaron temas y experiencias relacionados con la formación de profesores en sus respectivos países (véase Avalos y Nordenflycht, 1999).
6. Estos evaluadores se seleccionaron en función de su experiencia en el campo de la formación de personal docente y la evaluación de programas. Se procuró que compartieran una visión de la formación del personal docente cercana a los principios que han nutrido los proyectos chilenos y que hablen español correctamente. En su conjunto, provienen de Estados Unidos, Gran Bretaña, España, Sudáfrica y Brasil. Además, participan evaluadores chilenos no comprometidos en ninguno.

Referencias

- Avalos, B.; Nordenflycht, M.E. 1999. *La formación de profesores: perspectiva y experiencias*. Santiago de Chile, Santillana.
- Cerda, A.M.; Silva, M.L.; Núñez, I. 1991. *El sistema escolar y la profesión docente*. Santiago de Chile, Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE).
- Chile. Ministerio de Educación. 1998. *La Reforma en Marcha. Buena Educación para Todos*, Santiago de Chile, MINE-DUC.
- Delors, J., et al. 1996. *La educación encierra un tesoro*. Madrid, Santillana/Ediciones UNESCO. (Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional de Educación para el Siglo XXI.)
- Fullan, M. 1993. *Change forces*, Londres, Falmer Press.
- . 1999. *Change forces: the sequel*, Londres, Falmer Press.
- Messina, G. 1998. Cómo se forman los maestros en América Latina. *Boletín del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe* (Santiago de Chile, UNESCO-OREALC), n° 43, págs. 56-76.
- Navarro, J.C.; Verdisco, A.. 1999. *Making teacher training effective: capturing innovations and trends*. (Paper presented at the Conference on Teachers in Latin America. New Perspectives on their Development and Performance. World Bank and PREAL, San José de Costa Rica, 28-30 de junio.)
- Schön, D. 1983. *The reflective practitioner. How professionals think in action*. Nueva York, Basic Books.
- Zeichner, K.M.; Liston, D.P. 1987. Teaching student teachers to reflect. *Harvard educational review* (Cambridge, MA), vol. 57, n° 1, págs. 3-49.
- Zeichner, K.; Dahlström, L. 1999. *Democratic teacher education reform in Africa: the case of Namibia*. Boulder, CO, Westview Press.