



Renovación de los currículos de formación de profesores: un desafío en el contexto de la reforma educacional chilena

Renewing curricula of teacher training: a challenge in the context of the Chilean education reform

Beatriz Figueroa Sandoval
Yenia Melo Hermosilla
Mariana Aillon Neumann
Carla Barría Cisterna

Universidad de Concepción, Chile

Recepción: 3 de abril de 2015 – Aceptación: 12 de marzo de 2016

Resumen

Se describen el marco curricular y los elementos necesarios para la formación docente y sus implicancias en el desarrollo de competencias y actitudes en una institución formativa chilena. Se plantea un modelo curricular adaptado a una población con exigencias coherentes con el marco social donde se desempeñarán estos docentes.

Palabras claves: Renovación, currículo, formación, acreditación.

Abstract

The curriculum framework and the necessary elements for teacher training and its implications for the development of skills and attitudes in a training institution Chilena described. A curriculum model adapted to a population with requirements consistent with the social context in which these teachers will perform arises.

Keywords: Renewal, curriculum, training, accreditation.

Como citar el artículo: Figueroa, B.; Melo, Y.; Aillon, M. y Barría, C. (2016). Renovación de los currículos de formación de profesores: un desafío en el contexto de la reforma educacional chilena. *Revista Científica de Educación EDUSER*, 3(1), 13 – 29, <http://ojs.ucvlima.edu.pe/index.php/eduser/issue/archive>

Introducción

El presente diseño curricular aborda la necesidad de concebir un nuevo plan de formación de profesores para las carreras de pedagogías de la Facultad de Educación y de la Escuela de Educación de los Ángeles de la Universidad de Concepción. En este marco se han considerado tanto los requerimientos actuales nacionales que la profesión demanda, como una perspectiva de proyección futura que permita de manera flexible incorporar los cambios sociales emergentes en este ámbito.

El modelo que sustenta el rediseño contempla principios y criterios para formalizar una arquitectura curricular que responda a las necesidades y problemas de formación, a partir de fuentes básicas. Por una parte, se cuenta con los diagnósticos internos surgidos en cada carrera desde los procesos de acreditación formalizados por la Comisión Nacional de Acreditación. Dichos informes elaborados, primero como procesos de autoevaluación y luego monitoreados por pares externos, presentan de acuerdo a criterios básicos nacionales, fortalezas por mantener y debilidades que los planes de formación vigentes deben superar.

Por otra parte, se han revisado como referentes los avances en el conocimiento pedagógico y de formación disciplinaria, las políticas públicas a nivel del país, el curriculum de formación, además del progreso científico internacional en la formación de profesores.

De los procesos de acreditación y su proyección hacia los nuevos requerimientos de formación docente

Ateniendo a los requerimientos evaluativos de las políticas públicas nacionales, a partir del año 2004 -primero en forma voluntaria y luego en forma obligatoria- las 19 carreras de pedagogía de la Facultad y la Escuela de Educación han participado de procesos de acreditación con variados resultados, los cuales permiten re-direccionar la marcha de las mismas. Revisados estos antecedentes concluimos que existe una serie de necesidades comunes que requieren ser atendidas técnicamente, las que señalamos a continuación.

1. Los diseños curriculares de cada carrera deben surgir en consonancia con un modelo básico de Facultad para las carreras de pedagogía de enseñanza, pre-escolar, básica, media y diferencial, guardando coherencia con el modelo formativo de la Universidad de Concepción. Se trata de un modelo orientado a competencias que define un perfil profesional adscrito a competencias básicas propuestas por la institución y luego enriquecido por las competencias del profesional en cuestión.

Desde esta dimensión algunas carreras requieren: a) describir con mayor propiedad el modelo orientado a competencias al que se adscriben, y b) explicitar la dimensión operativa del modelo, estableciendo la articulación y coherencia entre las competencias del perfil y su proyección en el plan de la carrera.

2. Los planes de las carreras de pedagogía consideran un ámbito que comprende la formación de un licenciado en educación. Esta parte de los planes articulan las asignaturas de pedagogía, así como la formación práctica. Es prioridad mejorar esta última dimensión con un enfoque que se haga cargo de las necesidades reales de apoyo requeridas por el sistema educativo, tanto en las áreas disciplinarias como en la dimensión pedagógica.

Desde la formación docente el objetivo de la práctica debe ser activar la reflexión de los futuros profesores durante la acción; en otras palabras, conducirlos a formular su saber vivencial, de tal manera que éste entre en interacción con aquellos conocimientos que las tradiciones científica y profesional pone a su alcance. Dicha interacción conlleva una reorganización de las experiencias laborales, y en consecuencia, una renovación de los criterios de monitoreo y evaluación de acuerdo a los requerimientos antes señalados.

Un elemento reiterado en los comentarios de las acreditaciones señala como debilidad generalizada de las carreras la disociación entre la formación pedagógica y disciplinaria. Por lo tanto, el diseño deberá integrar teórica y operativamente la unión entre ambos saberes. De tal manera, nos hacemos cargo, desde la concepción del modelo, de planificar la citada integración primero desde las asignaturas del plan y luego especialmente en los indicadores de logro del hacer práctico que proyecta el perfil profesional.

Lo anterior implica que el diseño debe progresar en la integración entre el trabajo de los especialistas en las disciplinas de las carreras de pedagogía, hacia la comprensión y proyección de la formación didáctica que deviene de su área de estudios en particular. A su vez, se requiere que quienes forman en pedagogía se especialicen en los enfoques curriculares y evaluativos de ciertos ámbitos específicos del conocimiento, como las ciencias, las humanidades u otros.

Las demandas del sistema educativo, a través de los directivos y docentes de aula, indican que los estudiantes en práctica (cualquiera sea la etapa de desarrollo de ésta) se manejen pedagógica y didácticamente en el trabajo dentro de variados contextos socioculturales, atendiendo a las necesidades de grupos diversos. Asimismo, los estudiantes deben estar familiarizados con diversas estrategias que les permitan abordar los problemas sociales que afectan los aprendizajes como: agresión, bullying, estilos de aprendizajes diversos y desmotivaciones hacia el mismo, integración curricular y disciplinaria, entre otros.

El sistema exige -desde las primeras inserciones en él- que el futuro profesional se caracterice por su flexibilidad para enfrentar variadas situaciones desafiantes con un perfil indagativo que posibilite soluciones efectivas, afectivas y éticas, de forma que constituya un apoyo real a los profesores en ejercicio.

Considerando las ideas anteriores, es claro que las asignaturas del plan deben recoger estas demandas y será, por tanto, una necesidad que sus contenidos, metodologías y procesos evaluativos asuman de manera transversal los citados requerimientos.

3. Frente a las demandas anteriores, el discurso de los agentes centrales de los procesos de acreditación (estudiantes y profesores de la Facultad de Educación) sostiene que los contenidos del área de las psicologías son insuficientes para abordar en la práctica los desafíos pedagógicos actuales. Se requiere de una visión que complemente la visión psicocognitiva del aprendizaje con el estudio de las perspectivas socioculturales que comprenden la escuela como sistema, en el que convergen los problemas y cambios requeridos por la educación contemporánea. Se visualiza, en este sentido, la inclusión en el plan futuro de estudios asociados al campo de la sociología educativa.
4. La evaluación, concebida como un proceso consustancial al aprendizaje, es una dimensión que también requiere ser replanteada. Los diseños curriculares vigentes no proyectan, a partir de sus modelos, la evaluación curricular como un elemento que debe permear todo el plan para ir evaluándolo desde su concepción hasta la operacionalización y retroalimentación del mismo. Se pretende integrar a la estructura del plan un diseño global de evaluación curricular que articule la evaluación sistémica y progresiva (por niveles) del desarrollo del perfil, su proyección en el curriculum y su transposición desde éste al profesional en formación. De este modo, los principios rectores evaluativos a nivel macro encontrarán su consecución lógica y coherente, en los ejes de formación pedagógica y disciplinaria por ciclos y al interior de las asignaturas o módulos (micro nivel).

La incorporación de la tecnología y la multimodalidad de códigos presentes en los medios de comunicación requieren ser abordados como herramientas de apoyo en las dimensiones metodológicas del curriculum. Estos recursos complementarán los diseños curriculares como evidencias de los aprendizajes de los futuros profesores.

Los fundamentos teóricos en la construcción del modelo Facultad de Educación UdeC

La construcción del actual diseño suscribe a dos líneas teóricas abordadas complementariamente, de las cuales emergen los principios básicos que otorgan la coherencia interna y externa de su arquitectura curricular.

Desde un enfoque de formación en las disciplinas, la teoría sociocrítica se concreta en una perspectiva asociada al constructivismo crítico, representado por autores como Habermas (2002) Freire (2009), Apple (1986) Giroux (1990), entre otros. Desde un enfoque de la formación pedagógica y laboral, la elección del enfoque por competencias busca responder a orientaciones institucionales, siguiendo fundamentalmente los postulados de Perrenoud (2006) y Tardif (2004).

Los criterios de validez del enfoque sociocrítico proyectados al modelo, se centran en tres aspectos fundamentales: innovación, transformación y crítica. Desde esta perspectiva, interesa

formar profesionales críticos y reflexivos que, como agentes y participantes del acto educativo, se sensibilicen frente a problemáticas sociales, culturales y políticas de sus respectivas comunidades educativas.

La naturaleza dialéctica del enfoque crítico habilitará a los formadores para concebir a la escuela, no solo como un espacio de socialización o un sitio de instrucción, sino también como un terreno cultural que promueva la afirmación del estudiante y su auto-transformación.

Unido a lo anterior, el enfoque orientado a las competencias -desde una dimensión metodológica- aporta al diseño una perspectiva fundada en la acción, donde las tareas, los problemas y las preguntas direccionan una relación pragmática con el saber (Perrenoud, 2006, p. 39).

Entendemos la competencia como la capacidad de afrontar demandas complejas en un contexto particular -un saber hacer complejo-, resultado de la integración, movilización y adecuación de capacidades, conocimientos, actitudes y valores utilizados eficazmente en situaciones reales (Gimeno, 2013, p.128). De esta forma, al organizar el currículum del diseño por competencias, la integración de saberes -así como la movilización y la utilización eficaz de un conjunto de recursos- es primordial (Tardif, 2003, p.75).

Estimamos que al orientar el proceso de formación profesional a las competencias, debe potenciarse -además- una actitud crítica, activa, reflexiva, valorativa y flexible que ayude a los estudiantes en la apropiación y aplicación de los diversos saberes de forma contextual, para ser expresados a través de evidencias de desempeño. De este modo, el enfoque crítico de la educación pone a nuestro servicio como herramienta principal la reflexión de los agentes y participantes del acto educativo: profesores y estudiantes a través de la concientización respecto de los problemas educativos.

En este sentido, si bien el enfoque de competencias implica aceptar un cierto reduccionismo laboral al estar centrado en los resultados de aprendizajes esperados de manera estandarizada, la adopción del enfoque crítico permite superar dicha condicionante laboral, al ofrecer mediante la investigación, una salida para el desarrollo creativo, innovador y transformador del egresado.

A modo de síntesis, el diseño se basa en un modelo de aprendizaje dialéctico, en el cual la teoría que tributa a la formación, así como la práctica que se expresa en la ejecución del estudiante, generan la síntesis del proceso. De esta forma, el ciclo “teorización práctica”, vinculado a los procesos reflexivos del estudiante acerca de la práctica se encuentra en permanente interacción.

Principios orientadores del modelo de rediseño curricular

Como consecuencia de la perspectiva teórica antes descrita, identificamos cinco principios reguladores del diseño:

1. Participación: principio de carácter regulativo básico que compromete a la forma organizacional desde la cual surge colaborativamente el modelo. La comunidad académica de

la Facultad y Escuela de Educación, reunida en torno a un diagnóstico y a necesidades de progreso en la formación docente, formula una propuesta que se va enriqueciendo en virtud de la discusión y de los consensos generados en los variados grupos de estudio.

2. **Pertinencia:** el diseño busca establecer la articulación y coherencia entre la generación de conocimientos académicos con las necesidades, intereses y expectativas de los estudiantes, sumado a las demandas del sistema educativo.
3. **Integración:** en virtud de este principio, el modelo promueve la formación interdisciplinaria de los ejes pedagógicos, de formación general, de formación práctica y disciplinaria que lo componen. De tal forma, existe una interdependencia que conecta los saberes genéricos o transversales del curriculum integrando las dimensiones teórico/prácticas, heurísticas y axiológicas, a través de cursos básicos, cursos de especialización y módulos que contribuyen a evitar la duplicación de contenidos y esfuerzos.
4. **Secuencia y gradualidad:** la arquitectura curricular del diseño, que permite establecer la conexión entre los saberes básicos y especializados, contempla de forma secuencial y gradual los tiempos de aprendizaje y concreción curricular. Así, por ejemplo, determina el progreso en la formación investigativa, en la dimensión didáctica o el tipo de práctica que se va a realizar en cada ciclo formativo.
5. **Flexibilidad:** en la construcción del modelo, la flexibilidad es un aspecto fundante. Si bien existe un diseño común básico dado por el plan de la Licenciatura en Educación, se parte de la premisa que cada carrera tiene un sello distintivo, un objeto de estudio disciplinar que le otorga características específicas, las que permean la estructura curricular otorgándoles características diferenciadoras. De tal manera, en un proceso de apertura, la interacción entre las diversos tipos de conocimiento que constituyen el curriculum desde las dimensiones pedagógicas y disciplinarias, configuran los contenidos formativos de variadas formas, a partir de diferentes prácticas, problemas y perspectivas metodológicas.

Perfil del Licenciado en Educación Universidad de Concepción

El licenciado en educación será capaz de:

1. Reflexionar y argumentar críticamente sobre bases teórico/prácticas respecto de la profesión docente, el quehacer educacional y el funcionamiento del sistema educativo.
2. Planificar, ejecutar y evaluar procesos de enseñanza- aprendizaje en su área profesional, integrando con una postura innovadora y creativa estrategias y recursos tecnológicos multimodales, según las necesidades de variados contextos educativos.
3. Reflexionar de forma continua sobre su práctica en el sistema educativo, respetando la multiculturalidad de los contextos y las diferencias individuales de sus alumnos, replanteando progresivamente su desempeño profesional.

4. Diseñar, ejecutar y comunicar con rigor científico investigaciones educativas de proyecciones pedagógicas, producto de trabajos en equipos inter y transdisciplinarios.
5. Asumir integralmente su rol docente, afianzado en una dimensión ética de inclusión, respeto, tolerancia y proyección de los valores humanos universales, para atender con responsabilidad social a las demandas regionales y nacionales del sistema educativo.

Descripción de las competencias básicas y su proyección en las asignaturas del plan

Cada una de las competencias antes señaladas serán abordadas en las asignaturas que componen el área de la licenciatura en educación. De esta forma, las dimensiones sociológicas y psicocognitivas, incluyendo dentro de esta última la neurociencia, proporcionarán las bases teóricas para el estudio de la cultura y el desarrollo humano, el aprendizaje y la profesión docente, desde las particularidades del sistema educacional chileno.

La formación pedagógica como estructura profesional de base adquirirá real sentido al ser integrada y focalizada con los principios, conceptos contenidos y particular visión de la realidad de una disciplina específica. Así, desde la perspectiva de un objeto de estudio en particular, a través del currículum y las didácticas, el futuro profesor adquirirá las competencias para planificar ejecutar y evaluar desde variadas modalidades diseños, secuencias didácticas, proyectos, entre otros. Estos productos profesionales probados, evaluados y retroalimentados a través de las inserciones progresivas en el sistema, serán sistemáticamente mejorados a partir de la motivación y las estrategias didácticas pertinentes a los distintos contextos socioculturales, en coherencia con las necesidades y estilos de aprendizaje de los receptores.

El currículum diseñado, mediante las asignaturas y programas que lo componen, busca formar un docente creativo e innovador que atienda a las necesidades de aprendizaje de una sociedad en constante cambio, que le exigirá crear y recomponer propuestas pedagógicas con apoyo tanto de recursos tecnológicos y multimodales, así como de los avances de los medios de comunicación.

Las inserciones e intervenciones en la realidad educativa contarán con un fuerte apoyo del área de la orientación educativa y los principios de gestión y liderazgo escolar, los que prepararán al profesor en formación, para trabajar con grupos diversos, y con estrategias de acercamiento y empatía respecto de sus problemas contingentes. Es decir, abordando los problemas del mundo contemporáneo con herramientas adecuadas de manejo psico-social.

Interesa formar en el profesor una permanente actitud indagativa respecto de su rol que lo movilice en una constante búsqueda de progreso profesional. En este sentido, será clave la apropiación y uso de herramientas investigativas que le permitan recoger y analizar datos respecto de los procesos de enseñanza-aprendizaje que protagoniza él, sus pares y los profesores del

sistema. Esta dimensión heurística del perfil progresará de manera transversal desde las asignaturas del plan de acuerdo a los contenidos de cada asignatura.

Asimismo, y de manera holística, en el contexto de una universidad laica y pluralista, enraizada en sólidos principios de libertad y tolerancia ideológica y religiosa, el docente en formación sellará su perfil valorando y proyectando en su actuar personal y profesional desde este conjunto de valores.

La arquitectura curricular del plan de formación docente de la Facultad de Educación Universidad de Concepción

La arquitectura curricular del Plan de Formación Docente 2015 de la Facultad y Escuela de Educación constituye el soporte visible que proyecta el flujo de progreso hacia el logro de las competencias del perfil profesional, a través de las asignaturas que el citado plan organiza en nueve semestres.

Las preguntas fundamentales que originan el diseño están relacionadas con ¿qué competencias privilegiamos en un profesor?, ¿cómo se adquieren dichas competencias? y luego, ¿cómo organizamos los aprendizajes de estas competencias en un plan y en las asignaturas que lo componen?

La arquitectura curricular propuesta se organiza a partir de cuatro ejes: pedagógico, de formación general, formación práctica o laboral y un eje disciplinario. La agrupación de los tres primeros ejes constituyen la formación de la Licenciatura en Educación y el cuarto eje recoge la dimensión de la especialidad que permite determinar la disciplina científica a la que se adscribe la carrera en cuestión.

Como se señalara, adscribimos al paradigma del profesor reflexivo-crítico, en el cual el pensamiento del profesional en contexto se formaliza en una reflexión vinculada con la acción. Es decir, el sujeto en formación construye un pensamiento actuado, que se apoya en cogniciones de situación, imbricadas con la acción profesional. De esta manera, la práctica adquiere una singular relevancia transformándose en el centro de la formación.

Lo anterior significa dotar al diseño de elementos que permitan operacionalizar la citada integración desde la organización y ubicación de las asignaturas en el plan hasta la organización interna de los programas de las asignaturas en los cuales los aspectos relacionados con el contenido, las estrategias de enseñanza y evaluación reflejen colegiadamente la citada integración.

Metodológicamente, en el interior de las asignaturas del plan, lo anterior se reflejará en el trabajo con estrategias como resolución de problemas, el estudio de casos, modelamiento de clases, entre otros. En este sentido nos acercamos a la visión de Perrenoud (2007, p.68) cuando propone introducir en las representaciones actuales de los componentes del saber docente una dimensión estructural denominada hábito o esquema de acciones. En un esquema de acción se

resuelve la dicotomía teoría-práctica en la medida en que este presenta de manera fusionada ideas, valores, conocimientos y experiencia.

Descripción de los ejes que componen la arquitectura curricular

Eje de formación pedagógica, comprende las asignaturas que perfilan la base de la profesión, focalizada en el saber, y el saber hacer docente; con la consecuente valoración de la misma.

1. Esta área se relaciona con aspectos propios del conocimiento pedagógico e implica procesos complejos de selección y organización del saber disciplinario o experto, para transformar el contenido en representaciones didácticas que utilizan en la enseñanza, a través de analogías, ejemplos, ilustraciones, derivaciones prácticas, entre otras prácticas pedagógicas. Dentro de este ámbito agrupamos ciertos núcleos de asignaturas en las que convergen perspectivas afines: a) núcleo de asignaturas centradas en las perspectivas socio-culturales del fenómeno educativo y su proyección en la gestión y orientación educativa; b) núcleo centrado en la dimensión psico-cognitiva del aprendizaje y su concreción curricular, evaluativa y didáctica; y c) núcleo que aúna la dimensión indagativa e investigativa, como concreción natural del carácter crítico-reflexivo de la profesión.

La identificación intencionada dentro del eje de formación pedagógica de estos núcleos tiene un doble sentido. Por una parte, considerar los contenidos elementos, aspectos y tareas afines que los componen, como secuencias progresivas de base común, que impliquen un trabajo de formación inter e intra-disciplinario colegiado, generando sinergia e integración curricular y evitando innecesarias repeticiones. Por otra parte, es intención de que, en momentos significativos del desarrollo de estos núcleos, se definan y apliquen *evaluaciones clave*, que en articulación con los aprendizajes esperados recojan evidencias del progreso en la formación de las competencias del perfil profesional, retroalimentando formativamente los procesos.

2. Eje de formación general: Este ámbito concierne a saberes que se encuentran como ejes orientadores del proceso formativo profesional que deben estar, de manera explícita o implícita, en las diversas actividades curriculares programadas.

Comprende asignaturas que proporcionan a los futuros profesores herramientas para potenciar su autoformación en la construcción socio-crítica de su perfil. De esta forma se incluyen informática educativa, alfabetización académica e inglés en dos niveles que concluyen con una certificación. De tal forma, el eje apunta a la formación de competencias académicas que, luego usadas como apoyos en las restantes asignaturas del plan, adquirirán real sentido desde la articulación pedagogía y disciplinaria.

Además, en este ámbito se flexibiliza el plan permitiendo espacios para ofrecer dos electivos del área pedagógica y un complementario que el estudiante podrá elegir de la amplia

oferta universitaria. Los electivos pedagógicos contarán con una oferta de cuatro a cinco asignaturas entre las que se consideran temas profesionales emergentes y/o de profundización en contenidos específicos como por ejemplo: impostación de la voz hablada, diversidad en el aula, ciudadanía, multiculturalidad, convivencia escolar, teatro, legislación escolar, música y folklore, entre otros.

3. Eje de formación disciplinaria: Este ámbito comprende el saber experto que se refiere a los conocimientos disciplinarios o de las especialidades de las carreras impartidas en la Facultad y Escuela de Educación, tanto a nivel de Ed. Parvularia, Ed. Diferencial, Ed. Básica, como de las pedagogías de Enseñanza Media que comprenden las especialidades de Español, Inglés, Historia y Geografía, Matemática y Computación, Educación Física, Artes Plásticas, Música, Filosofía, Ciencias Naturales y Biología, Ciencias Naturales y Química, Ciencias Naturales y Física.
4. Eje de formación laboral o práctica: Reconocemos que la formación docente integra de manera compleja elementos relacionados con una formación pedagógica unida a una dimensión disciplinaria, razón por la cual no posee una naturaleza taxonómica, sino que surge de la articulación funcional entre teoría y praxis. De tal forma, situamos el centro de formación en el eje de formación laboral o práctica. Hacia este punto de integración convergen los conocimientos académicos pedagógicos y disciplinarios, de manera tal que el eje práctica, en sus diferentes etapas, constituya el corolario de la reflexión sobre la acción.

Evaluación Curricular del Plan

Desde su arquitectura básica, el plan integra un modelo de evaluación curricular. Este permitirá progresivamente en la ejecución del diseño ir recogiendo datos respecto del progreso del mismo, con el fin de retroalimentar los procesos y mejorar aquellos aspectos no previsibles en la etapa de planificación.

La evaluación se focalizará en tres áreas nucleares del plan, a saber:

1. Evaluación de las competencias del perfil profesional

Como se señaló anteriormente, tanto en el eje disciplinario como en el pedagógico, se planifica agrupar las asignaturas en categorías por contenidos afines. Por ejemplo, en el eje pedagógico, una categoría agrupa las asignaturas que abordan: el ser de la educación, la profesión docente, y la sociología educativa; otra categoría estará formada por orientación educativa y liderazgo escolar. Cada una de estas categorías seleccionará una asignatura, aquella que temporalmente se encuentre en etapa de mayor avance del plan y dentro de ésta se planificará una evaluación clave que recogerá selectivamente los aprendizajes esperados más significativos de las asignaturas

de la categoría en cuestión. De esta forma, a medida que el plan se ejecuta, se contará con una base de datos que permitirá ir monitoreando los avances hacia las competencias profesionales desde una evaluación de proceso. De este modo, en esta área el foco evaluativo estará puesto en los niveles de logro y su progresión en el plan de los aprendizajes de los futuros profesores.

A partir de la evaluación de las competencias del perfil, recogeremos antecedentes respecto de la pertinencia de contenidos seleccionados en las asignaturas, insuficiencias o reiteraciones, futuras necesidades, entre otros.

2. Evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje

En esta área, se considera recoger antecedentes en un proceso de autoevaluación por parte de los docentes formadores respecto de las dimensiones metodológicas, estratégicas y de evaluación implementadas desde las asignaturas. Las estrategias usadas por los profesores desde la universidad apoyan la configuración de los esquemas socio-cognitivos de los estudiantes que, en definitiva y en conjunto con los contenidos del plan, determinarán el perfil real del profesional en formación.

En el plan, desde la perspectiva del modelo socio-crítico y de constructivismo social al que adscribimos, la dimensión evaluativa descrita anteriormente es relevante. Significa hacernos cargo, como formadores de profesores, de la coherencia entre la descripción ideal de un profesor crítico-reflexivo, así como de la planificación y ejecución de los caminos estratégicos para lograrlo. De este modo, el énfasis de los procesos de evaluación en este apartado, estará en recoger datos respecto del cómo los equipos académicos modelamos la formación docente.

3. Evaluación de la integración pedagógica-disciplinaria

En la descripción general del modelo curricular, se señaló que el núcleo de integración de la formación pedagógica y disciplinaria, lo constituyen las asignaturas/talleres que componen progresión práctica del futuro profesor. Por tanto, en esta área se recogerán evidencias que permitan dar cuenta del saber hacer del futuro profesor y de sus avances en la pedagogía de una disciplina. Además, la elaboración de un portafolio profesional que recoja los productos y reflexiones de la inserción laboral se visualiza como uno de los procedimientos evaluativos pertinentes en esta área.

La formación práctica, espacio de integración del saber profesional docente

El eje de formación laboral o práctica del modelo curricular se hace cargo de integrar operativamente, en un escenario común los ejes de formación pedagógica y general (que conforman la licenciatura en educación) con el eje disciplinario. De esta forma, se aborda un punto crítico detectado reiteradamente en los procesos de acreditación de las carreras de pedagogía de

la Facultad: atender las necesidades del sistema educativo local y nacional que demanda una inserción contextualizada y efectiva de apoyo a los profesores en el ejercicio de la profesión.

1. Constructos del modelo

La literatura especializada en formación docente concibe la formación práctica como una instancia que permite visualizar la articulación e integración de los saberes disciplinarios y pedagógicos. Por tanto, en el presente diseño el eje prácticas, por una parte, constituye el escenario que pone en acción las competencias del saber pedagógico en construcción desde contextos genuinos. Y, por otra, recoge insumos que alimentan la reflexión crítica entre teoría y praxis educativa.

2. Arquitectura del eje de formación práctica

El modelo de prácticas propuesto comprende cuatro elementos: a) su estructura curricular; b) los contenidos; c) los espacios o escenarios de ejecución; d) los agentes; y e) la metodología a implementar en el eje.

- 2.1. La estructura curricular de las prácticas se organiza en asignaturas de trayectoria progresiva que comprenden una etapa inicial, una intermedia y una avanzada, culminando con la práctica profesional. Estas asignaturas con carácter de taller, lideran desde el curriculum universitario la inserción gradual del estudiante en el sistema, direccionando los procesos y recogiendo los insumos que permiten la reflexión crítica desde la acción.
- 2.2. Los contenidos. Cada etapa de la práctica inicial, intermedia, avanzada y final, asumirá una relación directa con contenidos de asignaturas específicas de los ejes pedagógico y disciplinario. Dichos contenidos direccionarán el hacer y los productos evaluables de los estudiantes respecto de cada etapa de inserción. De esta forma, se espera poner en acción la capacidad de planificar, ejecutar y autoevaluar el quehacer pedagógico, situado en diversos escenarios socioculturales convencionales y no convencionales.
- 2.3. Los espacios o escenarios de formación. Las asignaturas prácticas consideran dos espacios de formación, el universitario y el centro educativo. Ambos están vinculados e interactúan influyéndose recíprocamente, articulando la participación de tres agentes: el estudiante, el profesor guía o mentor del aula escolar, y el profesor tutor de la universidad.
- 2.4. Los agentes del proceso. Cada agente cumple un rol específico en el círculo dialéctico de formación. Así, el estudiante protagónicamente aplica sus saberes pedagógicos y disciplinarios en la construcción progresiva de su identidad profesional. Es apoyado en la escuela o liceo por el mentor, y guiado por el tutor universitario que lo retroalimenta en el ejercicio gradual de su inserción en el contexto educativo.

Los mentores y profesores tutores articularán un trabajo colaborativo que les permita alcanzar una sintonía real entre la universidad y el sistema escolar, y a su vez, se traduzca en un marco evaluativo común en el proceso de formación del estudiante.

2.5. La metodología. Para abordar las asignaturas prácticas se consideran estrategias que promueven el diálogo, la reflexión crítica y constructiva respecto del marco conceptual y ético que la sustenta. Se utilizarán los insumos recogidos en el sistema para análisis y estudios específicos a través de la interacción con una plataforma virtual que permita una comunicación espacial y temporal más efectiva entre los agentes del proceso.

3. Progresión de la formación laboral al interior de sus etapas

Cada etapa de la práctica, de duración semestral, considera la inserción de los estudiantes a través de tres fases de desarrollo progresivo: a) conocimiento pedagógico del contexto, b) internado pedagógico, y c) reflexión pedagógica.

- a. La fase de conocimiento pedagógico del contexto. El estudiante asiste al sistema escolar dos horas semanales durante las primeras seis semanas del semestre. En este periodo diagnóstica la realidad a través de la observación activa de las prácticas que realiza el profesor de aula y diseña una acción pedagógica. Producto de su interacción con los agentes del sistema y de la universidad, elabora una propuesta que permita satisfacer una necesidad pedagógica real en la que aplica sus saberes pedagógicos y disciplinarios en desarrollo.
- b. La fase de internado pedagógico. Consecutivamente a la anterior, contempla una semana durante la cual, el estudiante, suspendiendo su asistencia a la universidad, se integra toda la jornada al centro educativo. Allí participa como un profesional más cumpliendo el rol que demanda el ejercicio profesional, será la oportunidad para implementar la propuesta didáctica que ha diseñado y de interactuar con las variables del aprendizaje en contexto real.
- c. La fase de reflexión pedagógica. Con los resultados obtenidos de la fase anterior, el profesor en formación autoevalúa su práctica, colabora al profesor del centro, con apoyo del tutor y pares de la universidad. De esta forma, activa sus procesos metacognitivos respecto de la profesión en un plano integral desde un saber vivencial. En esta etapa, continúa asistiendo al centro educativo durante dos horas semanales hasta terminar el semestre.
- d. En síntesis, el modelo se estructura en asignaturas que progresivamente proyectan la formación práctica, integrando contenidos pedagógicos y disciplinarios. En este proceso, las aulas del sistema escolar se reconocen como un escenario vital de formación dialéctica, donde con apoyo del mentor, el estudiante colabora en el ejercicio de la profesión y asume con ética, responsabilidad social y ciudadana, un compromiso con la enseñanza.

PLAN DE ESTUDIO Pedagogía en español																	
	Semestre 1	Semestre 2	Semestre 3	Semestre 4	Semestre 5	Semestre 6	Semestre 7	Semestre 8	Semestre 9	Semestre 10							
Eje profesional pedagógico	Educación, sociedad y desarrollo humano	La profesión docente	Inclusión y exclusión social en educación	Psicología educativa	Teorías y diseños curriculares	Evaluación para el aprendizaje	Evaluación para el aprendizaje	Metodología de la investigación educativa	Práctica profesional en la especialidad	Seminario de título							
	SCT 4	SCT 4	SCT 4	SCT 4	SCT 6	SCT 5	SCT 5	SCT 5									
					Análisis organizacional y liderazgo	Efectivo	Orientación educativa	Diseño e implementación didáctica en la especialidad									
Eje formacional general	Complementario	Español académico	Inglés comunicativo 1 nivel principiante	Inglés comunicativo 2 nivel elemental	Electivo	Aplicaciones tecnológicas en enseñanza del español											
	SCT 2	SCT 4	SCT 3	SCT 3	SCT 3	SCT 3											
Eje práctica					Práctica inicial gestión de los procesos curriculares y evaluativos	Práctica intermedia I orientación para la formación integral	Práctica intermedia II didáctica de la especialidad	Práctica avanzada: diseños didácticos de la especialidad									
					SCT 4	SCT 4	SCT 5	SCT 5	SCT 10	SCT 10							
Eje disciplina	Obras clásicas de la humanidad I	Obras clásicas de la humanidad II	Literatura colonial y latinoamericana y chilena	Obras clásicas de la literatura hispanoamericana	Literatura hispanoamericana contemporánea	Temas y problemas de literatura española S. XIX y XX	Temas y problemas de narrativa chilena	Temas y problemas de teatro chileno	Práctica profesional en orientación y jefatura de curso								
	SCT 6	SCT 6	SCT 6	SCT 6	SCT 5	SCT 5	SCT 6	SCT 5									
	Introducción al comercio de textos narrativos	Introducción al comercio de textos líricos	Introducción al comentario de textos dramático-teatrales	Temas y problemas literatura española, medieval y clásica	Lingüística del texto	Análisis del discurso y pragmática	Lingüística aplicada	Temas y problemas de poesía chilena									
	SCT 6	SCT 6	SCT 6	SCT 6	SCT 5	SCT 5	SCT 5	SCT 5									
	Lingüística general	Morfología	Gramática oracional I	Gramática oracional II	Historia de la lengua	Literatura europea del siglo XX	Comprensión y producción del discurso	Socio-lingüística									
	SCT 5	SCT 5	SCT 6	SCT 6	SCT 4	SCT 4	SCT 5	SCT 5									
	Fonética del español	Fonología del español	Semántica	Latín													
	SCT 6	SCT 5	SCT 5	SCT 5													
SCT	SCT	SCT	SCT	SCT	SCT	SCT	SCT	SCT 10	SCT								
Total	29	Total	30	Total	30	Total	31	Total	29	Total	31	Total	30	Total	20	Total	10
Total SCT plan 270																	

Figura 1. Plan de estudio – pedagogía del español

El modelo de prácticas de la Facultad de Educación y su proyección diferenciada en las carreras

Uno de los códigos curriculares asumido por el presente diseño curricular es el principio de flexibilidad. Este se expresa en el modelo de prácticas de forma que cada etapa laboral -inicial, intermedia, avanzada y profesional- se concreta en las catorce carreras de la Facultad y Escuela de Educación de forma diferenciada, atendiendo a los niveles del sistema escolar en que se focaliza.

De esta manera, las Pedagogías en Educación Media inician sus prácticas laborales en el quinto semestre de formación. La carrera de Ed. Diferencial comienza la práctica en el cuarto

semestre. En tanto, Ed. Básica y Parvularia parten el primer semestre, pero con metodologías que no requieren de asistencia presencial al sistema (tabla 2).

Tabla 2. Diferenciación de la progresión en formación práctica según los niveles de atención

Carreras	SEMESTRES								
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	XI
Educación Parvularia	Práctica Inicial I: Aproximación al Currículum de E. Parvularia	Práctica Inicial II: Articulación entre Escenarios	Práctica Inicial III: Intervención Educativa en Temáticas Emergentes	Práctica Intermedia I: Calidad y Equidad en el Proceso Educativo	Práctica Intermedia II: Contextos Para el Aprendizaje en Educación Parvularia	Práctica Avanzada I: Primer Ciclo en Educación	Práctica Avanzada II: Segundo ciclo en Educación Parvularia	Práctica Avanzada III: Planeamiento curricular en Educación Parvularia	Práctica Profesional
Educación Básica	Práctica Inicial I: La Escuela como Sistema: Una aproximación a la realidad educativa.		Práctica Inicial II: La implementación curricular en el aula.		Práctica Intermedia: Procedimientos pedagógicos de aula, para el desarrollo del pensamiento.		Práctica Avanzada: Procedimientos de trabajo pedagógicos para el desarrollo profesional docente		Práctica Profesional de Especialidad y de Orientación y Profesor Jefe.
Educación Diferencial			Práctica Inicial: Discapacidad Intelectual y del desarrollo	Práctica Intermedia I: Discapacidad Intelectual y NEE	Práctica Intermedia II: Evaluación en contextos de diversidad	Práctica Avanzada I: Evaluación en Discapacidad Intelectual	Práctica Avanzada II: Respuesta educativa y apoyos psicopedagógicos	Práctica Profesional Docente	
Pedagogías en Educación Media					Práctica Inicial: Formulación de proyecto	Práctica Intermedia: Evaluación del proyecto	Práctica Avanzada I: Orientación para la formación integral	Práctica Avanzada II: Diseños Didácticos de la Especialidad	Práctica Profesional de Especialidad y de Orientación y Profesor Jefe.

El trabajo final representativo del egreso de la formación profesional

Muestra de Competencias Profesionales

El diseño curricular 2016 de las Carreras de Pedagogía contempla como actividad de finalización del programa, un trabajo que representa una evidencia de algunas de las competencias profesionales alcanzadas por el profesor en formación. Este se desarrollará en el noveno semestre del plan de estudio, luego de haber aprobado satisfactoriamente todas las asignaturas, y en forma paralela a la práctica profesional.

El trabajo concebido como una muestra variable de las competencias desarrolladas por los futuros profesionales podrá adoptar una de las siguientes modalidades:

I. Modalidades Centradas en el Sistema Escolar

a. *Elaboración e implementación de un diseño didáctico* que puede comprender una unidad de aprendizaje, un proyecto de aula, un módulo instruccional, respecto de un contenido de relevancia en la enseñanza de la disciplina, en un nivel específico.

El diseño de carácter formativo considerará la definición de contenidos, los aprendizajes u objetivos a lograr, los métodos didácticos empleados, las tareas y/ o actividades para el logro de metas; y los criterios, indicadores y procedimientos de evaluación. Asimismo, incluirá la descripción, análisis y evaluación del proceso de implementación.

b. *Estudio monográfico* sobre un tema, problema o necesidad pedagógica o experiencia educativa en el área de su especialidad. Se define por trabajo monográfico un informe escrito, relativamente extenso con predominio de la modalidad expositiva, en el cual se presenta y organiza información acerca de un tema obtenido de diversas fuentes. Al término del estudio se da paso a la modalidad argumentativa para alcanzar una reflexión crítica del tema u objeto en estudio.

La monografía puede ser un estudio de compilación bibliográfica, de investigación o de análisis de una experiencia pedagógica revisada a la luz de algunos conceptos teóricos.

Ambas modalidades antes descritas considerarán como prioridad su vinculación con el sistema educativo, de forma que tanto el diseño didáctico, como el informe monográfico surgirán contextualizadamente de una necesidad o problema pedagógico real, identificado en algunas de las etapas de práctica desarrolladas por el futuro profesor. Luego, el trabajo en cuestión constituirá una propuesta funcional y pertinente como respuesta y/o apoyo a la situación pedagógica seleccionada.

Para las dos formas, la estructura de presentación contendrá una breve introducción, seguida de la presentación del trabajo y una reflexión crítica a modo de conclusión. Contendrá, además, en anexos las referencias bibliográficas de apoyo, citadas de acuerdo a normas.

El trabajo se desarrollará bajo la tutela de un profesor guía del área de educación o de la especialidad o bien mediante un proceso colegiado entre un profesor de educación y un profesor de la especialidad. La etapa final consistirá en la presentación del trabajo en forma escrita y oral ante una comisión evaluadora.

Referencias

Apple, M. (1986). *Ideología y Currículum*. Madrid: Akal.

Freire, P. (2009). *La educación como práctica de la libertad*. SigloXXI.

- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Gimeno, J. (2013). *En busca del sentido de la educación*. Madrid: Morata.
- Gonczi, A.; Curtain, R.; Hager, P.; Hallard, A. y Harrison, J. (1995). *Key competencies in on-the-job training*, Sydney: University of Technology Sydney.
- Habermas, J. (2002) *Teoría y praxis estudio de filosofía social*. Madrid: Tecnos.
- Hager, P. (1998). Recognition of informal learning: challenges and issues, *Journal of Vocational Education and Training*, 50, 4, 521-535.
- Mulder, M.; Weigel, T. y Collins, K. (2007). The concept of competence in the development of vocational education and training in selected EU member states: a critical analysis, *Journal of Vocational Education & Training*, 59 (1), 67-88.
- Patiño, L. (2007). La docencia universitaria. *Elementos para su práctica*. Ibagué: Universidad de Ibagué.
- Perrenoud, P. (2006). *El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar*. ---: Popular.
- Restrepo, F. (2002). *Conceptos y aplicaciones de la investigación formativa, y criterios para evaluar la investigación científica en sentido estricto*. Bogotá: CNA.
- Rojas, M. y Méndez, R. (2013). Cómo enseñar a investigar. Un reto para la pedagogía universitaria. *Educ. Educ.* 16(1) pp. 95-108.
- Stenhouse, L. (2004). *La investigación como base de la enseñanza*. Selección de textos por J. Rudduck y David Hopkins, 5ta edición. Madrid: Morata.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.