

LOS ESTÁNDARES PEDAGÓGICOS EN EL DESEMPEÑO DE ESTUDIANTES DE PEDAGOGÍA BÁSICA EN PROCESOS DE PRÁCTICA PROFESIONAL, 2012. UN DIÁLOGO A VARIAS VOCES

Pedagogical Standards in the Performance of Students at a Primary Teacher Program in Professional Training Processes, 2012.

Dialogues to Several Voices

Gerardo Sánchez¹

Abstract

This research seeks to determine how students during their professional training, teacher mentors and collaborators value the performance of students at the Primary Education teacher program at Universidad Autónoma de Chile in relation to the level defined for pedagogical standards. From a quantitative approach, the research takes on an explanatory nature with descriptive elements. It includes 12 practice tutors of professional training, 20 mentoring teachers and 36 students who ended their professional training process in 2012. Results show a positive view from mentoring teachers and students doing their professional training versus a more critical view from tutors, regarding the level of acquisition of these standards in practice processes. The need to continue rethinking the relationship that should prevail in the formation process in order to ensure the presence of logic capable of negotiating, preventing showing dissociation is stated.

Key words: *Initial training - Professional training - performance standards - tutor.*

¹ Dr. En educación, Universidad Autónoma de Chile, Talca, Chile, E-mail: gsanchezs@uautonoma.cl

Resumen

La presente investigación busca determinar cómo los estudiantes en práctica, profesores tutores y colaboradores valoran el desempeño de los profesores en formación de Pedagogía General Básica de la Universidad Autónoma de Chile en relación a los estándares pedagógicos definidos para el nivel. Desde un enfoque cuantitativo, el estudio asume un carácter exploratorio con elementos descriptivos, trabajándose con 12 tutores de práctica profesional, 20 profesores guías y 36 estudiantes que concluían su proceso de práctica profesional II el año 2012. Los resultados muestran una visión muy positiva de profesores guías y estudiantes en práctica, versus una más crítica, por parte de los tutores, respecto al nivel de adquisición de estos estándares en los procesos de práctica. Se manifiesta la necesidad de seguir repensando la relación que debería primar entre los espacios de formación con el propósito de asegurar la presencia de lógicas capaces de dialogar, evitando disociaciones.

Palabras clave: Formación inicial - práctica profesional - estándares de desempeño - tutor.

Artículo Recibido: 14 de Febrero 2014

Artículo Aceptado: 17 de Abril 2014

Introducción

Un velo de sombra parece rodear los procesos de formación inicial en tanto no logran responder a las exigencias actuales impuestas por la sociedad, en términos de asegurar, en todos los egresados, un conjunto de competencias que los habiliten para el ejercicio profesional y para incidir favorablemente en los niveles de calidad y equidad que rodean al sistema.

Un amplio listado de iniciativas pareciera no impactar positivamente en los procesos formativos. Dispositivos como el de la acreditación de las carreras de pedagogía no se vinculan a la instalación de mecanismos de aseguramiento de la calidad. Los recién iniciados procesos de evaluación INICIA estarían indicando el

escaso valor agregado que los programas de formación tienen. Evaluaciones como el SIMCE, año a año confirman los problemas de calidad y de equidad educativa. El Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño (SNED), además, ratifica las dificultades disciplinarias y pedagógicas en el ejercicio de la profesión. Se instala de esa manera esta incertidumbre que ensombrece los procesos de formación en relación al cumplimiento de ciertos estándares que debieran estar en la base de lo que cualquier y todo profesional de la educación maneja en términos del saber, el compromiso y la acción pedagógica. Despejar este velo de sombra obliga a reconocer el territorio y trama de la formación inicial.

En un contexto de creciente masificación, la formación inicial se ve enfrentada al arribo de estudiantes con heterogeneidad de capitales culturales. Según la encuesta Casen del año 2009, de una relación estrecha con los sectores altos en los años ochenta e inicios de los noventa, se ha pasado paulatinamente a una vinculación con sectores económicos más vulnerables, de menos ingresos, incluso que los históricamente integrados en el sistema tradicional de universidades.

Son los sectores de bajos ingresos, indica la encuesta, los que se vinculan en mayor medida a este incremento, como también el profesional de primera generación (padres sin estudios universitarios), que representa el 68,8 % de la matrícula en la cohorte; en tanto, el profesional de segunda generación alcanza un 21,8%; y el profesional de tercera generación representa el 9,8% (Calderón, 2011).

Presentado este escenario, y como estrategia para vencer su determinismo, parecería relevante detenerse en las demandas que está implicando la formación inicial para aquellos estudiantes que provienen de los sectores más vulnerables de nuestra sociedad, pues demandan un desafío institucional importante: ser formados profesionalmente, contemplando las debilidades académicas de origen sociocultural y educativo que arrastran, para, desde ahí, asegurar el desarrollo de un conjunto de estándares que están en la base de lo esperable de la gestión de un profesor.

Surge entonces la necesidad de aproximarnos al tema estándares de desempeño de profesores, presentado por el Ministerio de Educación, si lo que pretendemos es superar la sentencia del gato en el cuento de Alicia en el país de las maravillas: “Si no sabes adónde vas, cualquier camino te sirve”.

La importancia de tales estándares radica en la posibilidad de desarrollar una visión común de las habilidades profesionales, en nuestro caso entendidas como el conjunto de conocimientos, procedimientos y el saber estar, pero también el hacer y el ser necesarios para el ejercicio de la profesión docente, entendiendo según Anderson(1986) citado por Paquai et al. (2010) que estas habilidades son de orden cognitivo, afectivo, conativo y práctico. Asimismo, éstas son dobles: de orden técnico y didáctico en cuanto a la preparación de los contenidos, pero también de orden relacional, pedagógico y social en cuanto a la adaptación a las interacciones en clase y centro .

En el contexto de los estándares, los denominados estándares pedagógicos corresponden a áreas de competencia necesarias para el adecuado desarrollo del proceso de enseñanza, independiente de la disciplina que se enseñe.

El estándar pedagógico 1: “**conoce a los estudiantes de educación básica y sabe cómo aprenden**”, hace referencia a un desempeño en el cual el profesor conoce las características de los estudiantes en términos personales, sociales y culturales. Sabe cómo aprenden e identifica las características cognitivas, biológicas, afectivas y de los procesos de desarrollo que pueden intervenir en el aprendizaje y sabe que estas características se presentan de maneras muy diversas dentro de un mismo grupo, exigiendo permanentemente decisiones pedagógicas apropiadas al contexto.

Por otra parte, el estándar 2: “**está preparado para promover el desarrollo personal y social de los estudiantes**”, supone un profesor que comprende la importancia de educar en valores y está preparado para formar a niños responsables, íntegros, que cuidan de sí mismos, de su entorno y del medio ambiente. Comprende el rol del docente como modelo y la relevancia de su actuación para la comunidad escolar(Ministerio de Educación, 2011)

Estos estándares, además, se explican en un territorio donde la preocupación por los resultados aparece muy bien reflejada en el programa INICIA, propuesta que emerge el año 2008, incluyendo tres componentes: (1) Definición de orientaciones curriculares y estándares disciplinarios y pedagógicos para la formación inicial docente. (2) Evaluación diagnóstica de conocimientos y competencias de egresados

(la Prueba Inicia) y (3) Programa de apoyo a instituciones formadoras.

En su implementación, el “Programa Inicia” se ha desnaturalizado para transformarse en la “Prueba Inicia” y cuyos resultados repiten el mismo sesgo socioeconómico que la PSU en tanto reflejan las características de origen de los estudiantes de pedagogía, además de alinearse fuertemente con la función social para quienes están egresando e intentando incorporarse al campo laboral.

Discusión inicial

La formación inicial es entendida como el proceso de entrega y apropiación de un saber científico estandarizado, que tiene lugar en una institución especializada en esa tarea, durante un lapso explícito de tiempo y es certificado bajo la forma de habilidades y disposiciones adquiridas por los estudiantes o profesionales en formación (Gysling, 1992). Más de fondo, se traduce en la figura de profesores, formadores de profesores y futuros docentes, que sienten pasión por la enseñanza; que reconocen que la enseñanza no sólo tiene relación con el compromiso intelectual y emocional con otros, sino también con el compromiso intelectual y emocional con uno mismo (Day, 2006). La formación supone una interrelación entre personas que promueven contextos de aprendizaje que van favoreciendo el desarrollo complejo de los individuos que forman y son formados.

Lo anterior cobra relevancia, si se considera que la formación inicial explica o debería explicar la calidad del quehacer del profesor (Fuentealba, 2003), formación que se pone a prueba en los procesos de práctica profesional y deben permitir concebir al docente como un profesional de la articulación del proceso de enseñanza aprendizaje en situación (Paquay, et. All., 2010) Para su aprendizaje, el futuro profesor se despliega en dos niveles de realidad: uno que tiene relación con su condición de docente activo, en el aula, y una segunda dimensión en donde reflexiona sobre esa práctica (Fuentes, 2011).

En ese contexto emerge la necesidad de entender que aprender a enseñar requiere relaciones significativas entre los centros educativos, las universidades y los profesores en formación, comprendiendo desde tres perspectivas simultáneas: de la

persona que aprende a enseñar; del docente de aula que colabora en el proceso formativo; y del formador de profesores desde la universidad.

De hecho, en la dinámica de relación universidad escuela, la actuación del estudiante en práctica se desplaza y/o moviliza en la interacción que logran el profesor tutor (universidad) y el profesor colaborador (escuela). El foco de discusión estaría dado por la existencia de una práctica asumida como espacio de aprendizaje no mediado; que termina por confundir al practicante en el desafío de aprender a enseñar, vinculando teoría- práctica. De ahí surge la necesidad de atender a la configuración de este espacio formativo, que enfrenta las tensiones de la relación universidad escuela y que debe configurarse en la “co- laboración” y no en la habitual “co- operación”, exigiendo una legitimación tanto del saber teórico como del práctico, que en conjunto construyen y facilitan la formación, el diálogo y el interjuego en esta triada: estudiante en práctica, profesor tutor y profesor colaborador.

El desarrollo de este tercer espacio requiere adoptar la complejidad e incertidumbre que caracteriza a los contextos sociales, antes que aspirar a seguir replicando la tendencia internalizada a privilegiar la prescripción y la evaluación. Desde la universidad, supone entender la naturaleza compleja de esta relación con el mundo escolar, la cual no puede ser reducida a listas de chequeo o manuales, sino ampliada a experiencias y prácticas reflexivas tanto individuales como colaborativas de todos quienes participan de dichos procesos. Desde la escuela, implica un esfuerzo por transitar desde una práctica asumida como oficio y no como profesión. Este espacio constituye una “zona de desarrollo” que debe permitir aprovechar la potencialidad institucional para generar ese espacio, siendo capaz de concretarse en la reunión de la triada profesor colaborador estudiante en práctica profesor tutor, y por tanto, en un efectivo espacio de aprendizaje mediado, pues la comprensión del proceso de construcción de saber enseñar ocurre necesariamente en una interacción constante entre los actores cobrando significado en un aprendizaje de colaboración siempre situado (Shoon, 1992), cuyo territorio es preciso comenzar a reconocer, para “desplazarse” en él y sus complejidades.

Las oportunidades de aprendizaje que se diseñen desde la universidad y las que ofrezcan los centros de práctica para el desempeño, suponen la necesidad de construir y pensar este nuevo espacio de formación que surge de la interacción de ambos focos de formación. De hecho, en la dinámica de relación universidad escuela, la actuación del estudiante en práctica se desplaza y/o moviliza en la interacción que logran el profesor tutor (universidad) y el profesor colaborador (escuela).

Ahora bien, la articulación de este espacio no resulta una tarea simple, pues exige la negociación de una red de relaciones con los grupos; definición de expectativas en torno a una acción conjunta (que no es otra que la profesionalización); imperativo de superar problemas/temas de poder (avanzando hacia relaciones de “equidad” y “horizontalidad”).

Los itinerarios de formación exigen una vinculación permanente entre ámbitos y contextos de naturaleza compleja la teoría y la práctica; la universidad y el mundo de la escuela; enseñanza y aprendizaje y por tanto, el imperativo de superar el desfase habitual entre una formación académica sin referencia a la realidad, y una práctica muchas veces intuitiva que puede resolver los imprevistos y problemas circunstanciales, pero nos deja la impresión de un eterno comienzo o un frágil avance. De ahí surge la necesidad de lograr un mayor “desplazamiento” por el “espacio” donde transitan la influencia formativa de la universidad y el influjo de la realidad escolar. Ello exige detenerse en torno a este tercer nuevo espacio de la relación Universidad - Escuela, que haga posible la regulación de desencuentros y disfunciones entre los diversos agentes con potencial formador, capaces de trabajar en colaboración y hacer salir a la superficie los aspectos más controvertidos de la tarea de “enseñar a aprender” para que se logre “aprender a enseñar”.

Por ahora, nos interesa comenzar a desplazarnos por este espacio con la intención de conocer sus actores y la geografía emocional que generan, toda vez que profesores tutores y colaboradores interactúan emocionalmente con los procesos y lugares, es decir, las emociones tienen una gran importancia a la hora de configurar las construcciones sociales, en nuestro caso, en relación a la formación de profesores y los acompañamientos requeridos (Day, 2006).

La investigación situada en la transición universidad escuela, asume el desafío de revisar los procesos de formación práctica a partir de un diálogo a varios voces: el de los tutores y el de los colaboradores, los cuales representan a dos mundos que la investigación ha mantenido en distancia y desconfianza permanente: el primero refleja la teoría (el conocimiento curricular es universal, no circunscrito a contextos específicos; el conocimiento curricular es objetivo, el interés se centra en el control y la eficacia, fundamentado en la racionalización técnica de los fenómenos curriculares); y el segundo, la práctica (la práctica es compleja y multiforme, se presenta en situaciones únicas e irrepetibles; se manifiesta en un contexto sociohistórico).

Estos dos mundos deben necesariamente integrarse, si lo que se pretende es asegurar una entrada en la docencia que resulte satisfactoria para el profesional, pues en caso contrario, puede ocasionar consecuencias nefastas no sólo para él mismo sino también para las organizaciones educativas, los alumnos y la sociedad en general (Correa, 2013). En ese escenario se hace preciso intensificar los esfuerzos que permitan correr el velo de sombra que rodea los procesos de formación inicial en donde se sitúa la presente investigación.

Objetivo

Determinar cómo los profesores tutores (Universidad), colaboradores (Escuelas) y estudiantes valoran el desempeño de los profesores en formación de pedagogía básica en relación a los estándares pedagógicos para el nivel: “Conoce a los estudiantes de educación básica y sabe cómo aprenden” y “está preparado para promover el desarrollo personal y social de los estudiantes”.

Metodología de investigación

El estudio asume un enfoque cuantitativo, en tanto interesa aproximarnos al desempeño evidenciado por los practicantes en el espacio del aula y la tutoría. Responde a una lógica exploratoria con elementos descriptivos. Este tipo de investigación es utilizada en la intención de conocer las valoraciones que los profesores guías de los centros escolares, profesores tutores de la universidad y los

propios estudiantes realizan del desempeño observado en la práctica profesional de una carrera de pedagogía. Asume un método de carácter no experimental, utilizándose la modalidad de estudio de caso múltiple.

Se trabajó con 12 tutores de práctica profesional, 20 profesores guías (colaboradores) y 36 estudiantes que estaban concluyendo su proceso de práctica profesional II, en establecimientos de educación municipal y contextos de vulnerabilidad social y cultural.

La información fue recogida a través del Instrumento de Desempeño de Prácticas (IDP), que contempla las modalidades de heteroevaluación (para profesores tutores y guías) y de autoevaluación (para el caso del estudiante en práctica).

Las categorías de respuesta del instrumento están diseñadas bajo el formato de escala de apreciación, pues cada una de las afirmaciones va acompañada de un baremo que permite dar cuenta del nivel de adquisición, pudiéndose puntuar del siguiente modo: (1) No posee en absoluto, la desconoce; (2) La posee poco; (3) La posee medianamente; (4) La posee bastante; (5) La posee totalmente, la domina.

La aplicación del instrumento se llevó a cabo durante los procesos de supervisión de los profesores tutores a los estudiantes en práctica; la evaluación de desempeño, al finalizar el proceso por parte de los profesores guías; y la autoevaluación de los practicantes como actividad de cierre del proceso.

Cabe destacar que los procesos de formación práctica son acompañados por dos tipos de profesionales: el profesor tutor de la universidad y el profesor guía de los establecimientos educacionales.

Resultados

Por agente

Estudiante en Práctica

TablaN°1

Conozco los Estudiantes de Educación Básica y sé cómo Aprenden

	Nada	Poco	Regular	Bastante	Mucho
Conozco los conceptos y principios fundamentales de las diversas teorías de aprendizaje y desarrollo cognitivo, afectivo, social y moral, y se utilizarlas para interpretar y diseñar diferentes situaciones de enseñanza aprendizaje.	3%	19%	58%	19%	3%
Comprendo que todos los estudiantes están en plena etapa de aprendizaje y pueden desarrollar hábitos, actitudes, intereses, motivaciones y asume que tiene un rol formativo como educador.			3%	39%	58%
Identifico estilos de aprendizaje, intereses, motivaciones, necesidades educativas especiales y talentos específicos de mis estudiantes y a partir de ellos, tomo decisiones que contribuyan a su desarrollo.		3%	22%	56%	19%
Tengo altas expectativas acerca de las capacidades de aprendizaje de mis estudiantes y demuestro estar preparado para promover y proteger el desarrollo integral de cada uno de ellos.			22%	36%	42%
Soy responsable del aprendizaje de todos mis estudiantes, para ello conozco y diseño estrategias que promuevan el desarrollo de cada uno de ellos.		3%	33%	47%	17%
Demuestro los conocimientos, actitudes y habilidades que quiero promover en mis estudiantes para motivarlos y comprometerlos con su aprendizaje y desarrollo integral permanente.			19%	56%	25%

Tabla N°2
Estoy Preparado para Promover el Desarrollo Personal y Social de los Estudiantes

	Nada	Poco	Regular	Bastante	Mucho
Sabe cómo diseñar, implementar y evaluar estrategias de enseñanza aprendizaje para promover el desarrollo personal y social de los alumnos.	3%	19%	33%	39%	6%
Está preparado para desarrollar en sus estudiantes el valor del respeto hacia sí mismos.		6%	14%	56%	25%
Está preparado para desarrollar en sus estudiantes el respeto a los demás, sobre la base de la igualdad de derechos de todas las personas, valorando su diversidad.		8%	19%	50%	22%
Está preparado para promover la formación de sus alumnos como personas íntegras, con sólidos principios éticos.	3%	0%	28%	44%	25%
Está preparado para desarrollar valores, actitudes y hábitos en los estudiantes.			11%	42%	47%
Conocen la importancia social, afectiva y valórica de la familia para el desarrollo integral de sus alumnos.		8%	17%	42%	33%
Conoce estrategias para desarrollar gradualmente en sus estudiantes la responsabilidad, el trabajo en equipo y la participación en actividades del establecimiento y la comunidad.		6%	33%	44%	17%

Tutores de Práctica**Tabla N° 3****Conoce a los Estudiantes de Educación Básica y sabe cómo Aprenden**

	Nada	Poco	Regular	Bastante	Mucho
Conoce los conceptos y principios fundamentales de las diversas teorías de aprendizaje y desarrollo cognitivo, afectivo, social y moral, y sabe utilizarlas para interpretar y diseñar diferentes situaciones de enseñanza aprendizaje.	1%	15%	35%	25%	24%
Comprende que todos los estudiantes están en plena etapa de aprendizaje y pueden desarrollar hábitos, actitudes, intereses, motivaciones y asume que tiene un rol formativo como educador.			22%	47%	29%
Identifica estilos de aprendizaje, intereses, motivaciones, necesidades educativas especiales y talentos específicos de sus estudiantes.		13%	36%	49%	2%
Tiene altas expectativas acerca de las capacidades de aprendizaje de los estudiantes y demuestra estar preparado para promover y proteger el desarrollo integral de cada uno de ellos.		3%	29%	35%	33%
Es responsable del aprendizaje de todos los estudiantes, para ello conoce y diseña estrategias que promuevan el desarrollo de cada uno de ellos.		7%	30%	48%	15%
Demuestra los conocimientos, actitudes y habilidades que quiere promover en sus estudiantes para motivarlos y comprometerlos con su aprendizaje y desarrollo integral permanente.		5%	36%	31%	27%

Tabla N° 4
Está Preparado para Promover el Desarrollo Personal y Social de sus
Estudiantes

	Nada	Poco	Regular	Bastante	Mucho
Sabe cómo diseñar, implementar y evaluar estrategias de enseñanza aprendizaje para promover el desarrollo personal y social de los alumnos.	2%	15%	37%	44%	2%
Está preparado para desarrollar en sus estudiantes el valor del respeto hacia sí mismos.		15%	43%	33%	9%
Está preparado para desarrollar en sus estudiantes el respeto a los demás, sobre la base de la igualdad de derechos de todas las personas, valorando su diversidad.		8%	41%	32%	19%
Está preparado para promover la formación de sus alumnos como personas íntegras, con sólidos principios éticos.		8%	26%	28%	38%
Está preparado para desarrollar valores, actitudes y hábitos en los estudiantes.		4%	15%	49%	32%
Conocen la importancia social, afectiva y valórica de la familia para el desarrollo integral de sus alumnos.		11%	25%	21%	43%
Conoce estrategias para desarrollar gradualmente en sus estudiantes la responsabilidad, el trabajo en equipo y la participación en actividades del establecimiento y la comunidad.		13%	43%	38%	6%

Profesores Guía

Tabla N° 5

Conoce a los Estudiantes de Educación Básica y sabe cómo Aprenden

	Nada	Poco	Regular	Bastante	Mucho
Conoce los conceptos y principios fundamentales de las diversas teorías de aprendizaje y desarrollo cognitivo, afectivo, social y moral, y sabe utilizarlas para interpretar y diseñar diferentes situaciones de enseñanza aprendizaje.				5%	95%
Identifica estilos de aprendizaje, intereses, motivaciones, necesidades educativas especiales y talentos específicos de sus estudiantes.			5%	25%	65%
Tiene altas expectativas acerca de las capacidades de aprendizaje de los estudiantes y demuestra estar preparado para promover y proteger el desarrollo integral de cada uno de ellos.				20%	80%
Es responsable del aprendizaje de todos los estudiantes, para ello conoce y diseña estrategias que promuevan el desarrollo de cada uno de ellos.				30%	70%
Demuestra los conocimientos, actitudes y habilidades que quiere promover en sus estudiantes para motivarlos y comprometerlos con su aprendizaje y desarrollo integral permanente.				10%	90%

Tabla N° 6
Está Preparado para Promover el Desarrollo Personal y Social de los Estudiantes

	Nada	Poco	Regular	Bastante	Mucho
Sabe cómo diseñar, implementar y evaluar estrategias de enseñanza aprendizaje para promover el desarrollo personal y social de los alumnos.			10%	25%	65%
Está preparado para desarrollar en sus estudiantes el valor del respeto hacia sí mismos.				15%	85%
Está preparado para desarrollar en sus estudiantes el respeto a los demás, sobre la base de la igualdad de derechos de todas las personas, valorando su diversidad.			5%	5%	90%
Está preparado para promover la formación de sus alumnos como personas íntegras, con sólidos principios éticos.			5%		95%
Está preparado para desarrollar valores, actitudes y hábitos en los estudiantes.				10%	90%
Conocen la importancia social, afectiva y valórica de la familia para el desarrollo integral de sus alumnos.				15%	85%
Conoce estrategias para desarrollar gradualmente en sus estudiantes la responsabilidad, el trabajo en equipo y la participación en actividades del establecimiento y la comunidad.				15%	85%

Discusión y conclusiones

El proceso de formación de profesores, más allá de los elementos de identidad que cada institución formadora otorga, exige un referencial de habilidades de aquello que todo docente debe saber y poder hacer para ser considerado un buen profesor, superando de esa manera la sentencia que nos presenta el gato de Alicia en el país de las maravillas, cuando afirmó que “Si no sabes adónde vas, cualquier camino te sirve”.

Más allá de considerarlos ambiciosos para la etapa del pregrado, porque efectivamente intentan hacerse cargo de la profundidad y complejidad de la enseñanza, destacando aquellos aspectos que resultan indispensables y decisivos para la efectividad del quehacer docente, lo cierto es que establecen un “cuánto” o medida, que permite ir evaluando nuestro nivel de distancia o cercanía en que se encuentran los futuros profesores respecto a un determinado desempeño (MINEDUC, 2011).

Ello contribuye a ir despejando ese velo de sombra que rodea los procesos de formación de profesores, como también hace su aporte el aproximarse a evaluaciones que se hagan cargo de lo que debería ser un imperativo en la formación de profesores: aprender a enseñar requiere relaciones significativas entre los centros educativos, las universidades y los profesores en formación, en un diálogo que permita, desde las lógicas particulares de los agentes involucrados ir construyendo este espacio de formación que se mueve en la transición universidad escuela; teoría práctica.

En ese escenario nos encontramos con una visión muy positiva de profesores guías y estudiantes en práctica y más negativa de parte de los profesores tutores, respecto al nivel de adquisición de estos estándares.

Desde la perspectiva de los estudiantes, se consideran particularmente bien adquiridos los desempeños asociados a “Comprende que todos los estudiantes están en plena etapa de aprendizaje y pueden desarrollar hábitos, actitudes, intereses, motivaciones y asume que tiene un rol formativo como educador”; “Tiene altas expectativas acerca de las capacidades de aprendizaje de los estudiantes y demuestra estar preparado para promover y proteger el desarrollo integral de cada uno de ellos”; y “Demuestra los conocimientos, actitudes y habilidades que quiere promover en sus estudiantes para motivarlos y comprometerlos con su aprendizaje y desarrollo integral permanente” del estándar 1. Mientras que reconocen ciertas dificultades en la adquisición de “Es responsable del aprendizaje de todos los estudiantes, para ello conoce y diseña estrategias que promuevan el desarrollo de cada uno de ellos” ; “Identifica estilos de aprendizaje, intereses, motivaciones, necesidades educativas especiales y talentos específicos de sus estudiantes y a partir de ellos, toma decisiones que contribuyan a su desarrollo” y “Conoce los conceptos y

principios fundamentales de las diversas teorías de aprendizaje y desarrollo cognitivo, afectivo, social y moral, y sabe utilizarlas para interpretar y diseñar diferentes situaciones de enseñanza aprendizaje”, del mismo estándar.

Mientras que en relación al segundo estándar, se sienten competentes en “está preparado para desarrollar valores, actitudes y hábitos en los estudiantes” y “Está preparado para desarrollar en sus estudiantes el valor del respeto hacia sí mismo. Para ello, promueve en sus alumnos/as el conocimiento de sus fortalezas y debilidades, el desarrollo de un autoconcepto positivo, la toma de conciencia de sus emociones, de su propio valor y auto eficacia”. Sin embargo, constituyen foco de preocupación los referidos a “Sabe cómo diseñar, implementar y evaluar estrategias de enseñanza aprendizaje para promover el desarrollo personal y social de los alumnos, a través de distintas actividades educativas y una adecuada selección de recursos, no asociados exclusivamente a una disciplina del curriculum en particular” y “Está preparado para promover la formación de sus alumnos como personas íntegras, con sólidos principios éticos”.

Los profesores guías, en tanto, coinciden con los practicantes en relación al alto nivel de adquisición del desempeño: “Comprende que todos los estudiantes están en plena etapa de aprendizaje y pueden desarrollar hábitos, actitudes, intereses, motivaciones y asume que tiene un rol formativo como educador”; y “Demuestra los conocimientos, actitudes y habilidades que quiere promover en sus estudiantes para motivarlos y comprometerlos con su aprendizaje y desarrollo integral permanente” del estándar 1.

Por otra parte, valoran positivamente la evidencia en el practicante de los desempeños “está preparado para desarrollar en sus estudiantes el valor del respeto hacia sí mismos. Para ello, promueve en sus alumnos/as el conocimiento de sus fortalezas y debilidades, el desarrollo de un autoconcepto positivo, la toma de conciencia de sus emociones, de su propio valor y auto eficacia”; “Está preparado para desarrollar valores, actitudes y hábitos en los estudiantes”; “Conoce la importancia social, afectiva y valórica de la familia para el desarrollo integral de sus alumnos”; y “Conoce estrategias para desarrollar gradualmente en sus estudiantes la responsabilidad, el trabajo en equipo y la participación en actividades del

establecimiento y la comunidad” del estándar2.

Los tutores de práctica presentan la visión más crítica del desempeño de los practicantes. De hecho, en relación al estándar 1, los desempeños tienden a distribuirse con bastante normalidad en torno a las categorías de “regular”, “bastante” y “mucho”, lo cual queda muy bien reflejado en los desempeños “Comprende que todos los estudiantes están en plena etapa de aprendizaje y pueden desarrollar hábitos, actitudes, intereses, motivaciones y asume que tiene un rol formativo como educador”; “Tiene altas expectativas acerca de las capacidades de aprendizaje de los estudiantes y demuestra estar preparado para promover y proteger el desarrollo integral de cada uno de ellos”; y “Demuestra los conocimientos, actitudes y habilidades que quiere promover en sus estudiantes para motivarlos y comprometerlos con su aprendizaje y desarrollo integral permanente”.

En cuanto al estándar 2, la totalidad de los desempeños asociados registran un porcentaje de adquisición en la categoría de “regular” que oscila entre el 15% y el 43% en los estudiantes en proceso de práctica profesional.

Llama la atención la visión de los estudiantes, en tanto se consideran competentes a la hora de “conocer a los estudiantes con los cuales trabajan y la forma en que aprenden” y de “favorecer el desarrollo personal y social de sus niños y niñas”; desde el punto de vista del desempeño profesional, ellos pueden reflejar un escaso desarrollo de habilidades reflexivas al momento del tipo de análisis que logra de su práctica pedagógica; el nivel de precisión con que es capaz de identificar sus propias fortalezas y debilidades, en relación a las diversas disciplinas que enseña y a las competencias necesarias para enseñarlas, dadas las características diversas que reconoce en los niños y los contextos que enfrenta.

La mirada optimista de los profesores colaboradores nos obliga a seguir profundizando en quienes son nuestros profesores que desde el medio escolar están acompañando la tarea de enseñar a aprender, cuáles son sus niveles de competencia pedagógica, cómo conciben el acompañamiento a los procesos de formación práctica en los futuros profesores. Invita al conocimiento y comprensión de los contextos escolares en relación a la existencia efectiva o no de culturas escolares donde prima

una ética del trabajo de excelencia, con profesores que se esfuerzan permanentemente para realizar un trabajo en equipo de calidad, comprometido con los aprendizajes y formación de sus alumnos y responsable de sus resultados. Sin duda, dependerá también del tipo de cultura cómo se valoran los desempeños de los futuros profesores.

En consecuencia, se hace necesario seguir profundizando en la mirada del profesor tutor, el cual desde la universidad es el encargado de velar por el cumplimiento del perfil de egreso del estudiante que enfrenta los desafíos de la práctica profesional, como forma de retroalimentar el proceso formativo.

Ahondar en la perspectiva de quien está siendo formado - estudiante en práctica - para, efectivamente, aproximarnos al nivel de habilidad reflexiva que está logrando en su trayecto formativo, de tal manera que ésta no quede reducida a una simple reflexión sobre lo realizado a manera de autoevaluación, con escasa crítica a la práctica pedagógica y los desempeños efectivamente logrados.

Finalmente, pesquisar las complejidades que encierra la perspectiva del profesor colaborador, ya que, situado en la práctica misma y como representante de una cultura escolar determinada, está llamado a ejercer un modelaje importante en relación al nivel de conciencia de su responsabilidad en el desarrollo personal, académico, social y valórico de las futuras generaciones, mostrando y ayudando al estudiante en práctica al reconocimiento de las necesidades de desarrollo profesional y actualización.

La investigación permite dar cuenta de la necesidad de seguir avanzando en la generación de condiciones que aseguren una formación inicial de cara a los requerimientos planteados. Específicamente en lo referido a la relación formación inicial centros escolares, superando el peligro de una falta de claridad en cuanto al tipo de relación que debería primar y con ello, la existencia de dos lógicas que no dialogan: el saber experto/universidades en contraposición a la experiencia/escuelas, con una concepción de primacía del saber experto. Ello pone de manifiesto un conjunto de incidencias respecto al lugar de construcción y diseminación del conocimiento; la disociación formativa entre teoría y práctica; la diferencia de

expectativas del sistema escolar y el sistema de formación inicial, como también lo reportan (M. Cristina Solís, Claudio Núñez, Inés Contreras, Sylvia Rittershausen, Carmen Montecinos, Horario Walker, FALTA AÑO)

Estudios como éste, ponen de manifiesto el imperativo de seguir avanzando en la configuración de una verdadera, permanente y monitoreada triada formativa, que evite choques de expectativas y presiones de una y otra parte que dificulten el proceso de práctica del profesor en formación, superen los desacuerdos epistemológicos, en términos de los conocimientos que se requieren para el ejercicio del oficio y, finalmente, eviten la falta de orientación de la universidad en esta labor.

REFERENCIAS

- CALDERON, V. (2011) *Caracterización social de los estudiantes de educación superior en Chile*. Primer informe preliminar (Santiago: Foro Aequalis de educación superior CIES, Universidad de Chile, 2011), 16.
- CORREA, E. (2013) *En Formación e inserción profesional: desafíos y pistas de facilitación para la profesionalización docente* (Metas educativas OEI, 2013)
- DAY, C. (2006). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Barcelona: Narcea,
- FUENTEALBA, R. (2003) *La Inserción Profesional de Profesores Principiantes de Enseñanza Media* (Santiago: Tesis Doctorado, Pontificia Universidad Católica de Chile. No publicada.)
- GYSLING, J. (1992) “*Profesores: un análisis de su identidad social*” Santiago: CIDE.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2011). *Estándares orientadores para egresados de carreras de pedagogía en educación básica*. Santiago: LOM Ediciones

- OCDE. (2009). *Revisión de políticas nacionales de educación: la educación superior en Chile*. Santiago: Ministerio de Educación.

PAQUAY, L., ALTET, M., CHARLIER, Ch., PERRENOUD, PH.(coords) (2010). *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. México D.F.: FCE.

