

EL PROFESOR QUE CHILE NECESITA:

ANÁLISIS DE LOS MARCOS
NACIONALES E
INTERNACIONALES PARA
LA DEFINICIÓN
DEL ROL DOCENTE

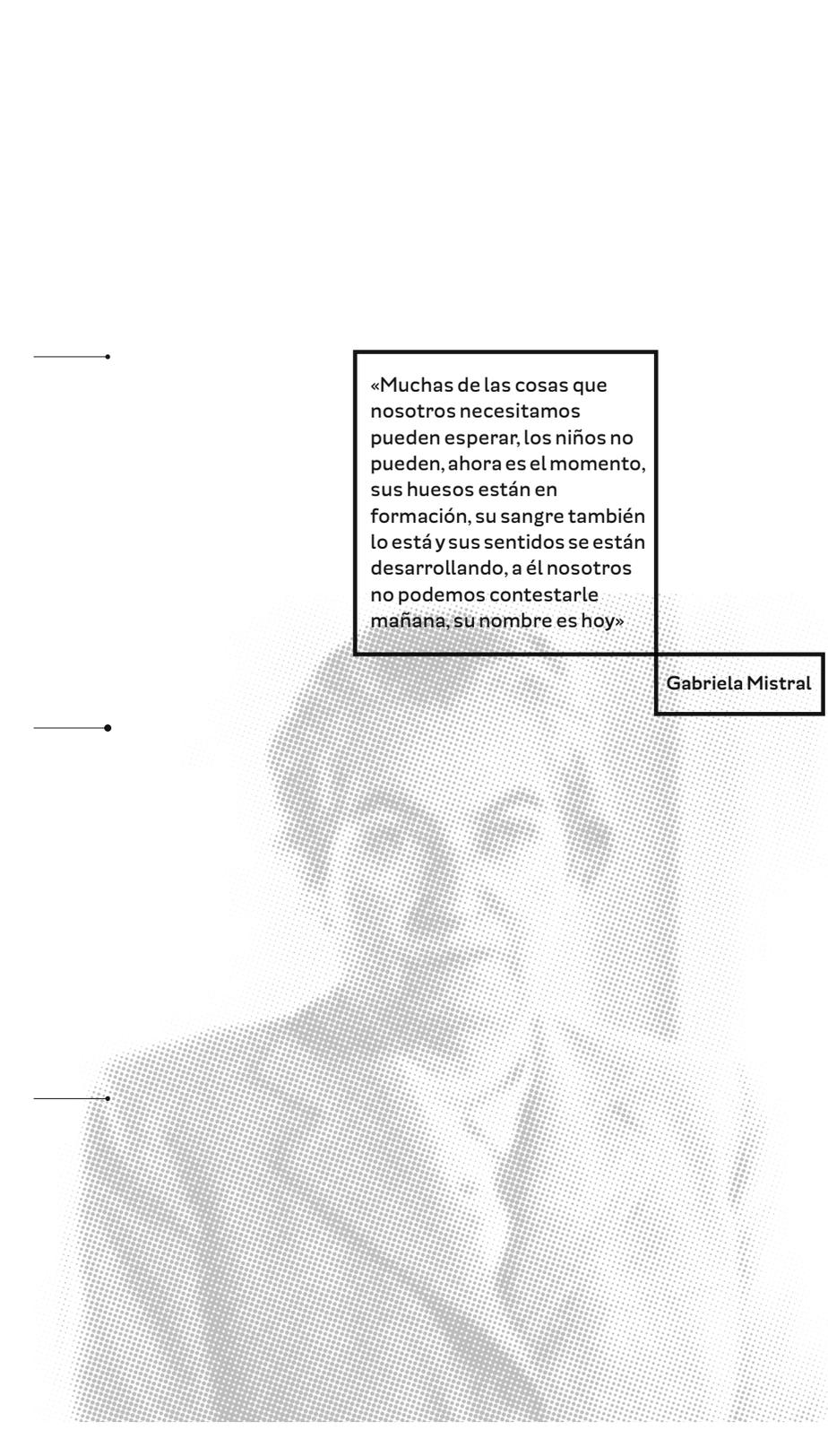
SISTEMA EDUCATIVO



BERNARDITA CRISÓSTOMO
ELIGE EDUCAR. 2015

Índice de contenidos

I. Introducción	4
II. Antecedentes	6
III. Análisis y resultados	13
IV. Conclusiones y desafíos	29
V. Referencias bibliográficas	33
Notas	34



«Muchas de las cosas que nosotros necesitamos pueden esperar, los niños no pueden, ahora es el momento, sus huesos están en formación, su sangre también lo está y sus sentidos se están desarrollando, a él nosotros no podemos contestarle mañana, su nombre es hoy»

Gabriela Mistral

p. 3
p. 4

Introducción

El sistema educativo actual, tal como lo conocemos, fue concebido en una época y con unos propósitos determinados: **educar a una gran masa de personas de la manera más simple, económica y pragmática** con el fin de prepararlos para desempeñar tareas propias de la industrialización. Hoy, ese esquema y propósitos parecen no ser los más adecuados al contexto y desafíos actuales (Brunner, 2000). Schleicher (2014), afirma que existe un desfase en el sistema educacional, ya que las escuelas y estudiantes del siglo XXI, cuentan con profesores del siglo XX, lo que puede generar en algunos casos una tensión entre las necesidades de los alumnos y las estrategias que emplean los docentes. Para abordar esto y mejorar los aprendizajes, se requiere una **redefinición de la función del sistema educativo y específicamente del rol de un pilar fundamental para el sistema; el profesor**. Es necesario abordar el tema de fondo, y hacer un cambio en los modos de enseñar, lo que no significa la necesidad de cambiar a los profesores (Ravela, 2011).

La docencia constituye una práctica cultural, inserta en un contexto específico y que responde a una serie de elementos como la tradición, creencias y prácticas que moldean el quehacer docente (Ravela, 2011). Todo esto configura un modo de enseñar que se reproduce generacionalmente a través del sistema educativo y las trayectorias escolares de alumnos y profesores (Stigler & Hiebert, 1999). Por lo tanto, es preciso que se reflexione en torno a la cultura pedagógica que impera en Chile y cómo es el rol que desempeña el profesor dentro de ese contexto.

El rol del docente se enmarca en el escenario del sistema educativo en su conjunto, por lo que debe tenerse en cuenta que la labor docente se afecta directamente por los distintos niveles y agentes del sistema educativo. El rol del docente considera distintas preguntas como; qué se enseña, cuándo y cómo se enseña y cómo se evalúa, estas son determinantes del quehacer docente y no pueden quedar ajenas a la discusión.

Actualmente, los sistemas educativos del mundo atraviesan por distintos procesos de reformas, tanto de su estructura y ordenamiento como de su funcionamiento, financiamiento y sistemas de evaluación. Para abordar estos puntos, es preciso no sólo centrarse en lo que Chile necesita, sino también considerar aquello que ha dejado

de ser una necesidad debido a las transformaciones que ha habido en la sociedad y de acuerdo a los nuevos desafíos que se presentan. Esto no implica desechar prácticas o imponer una determinada metodología de enseñanza, sino que se trata de definir ciertos parámetros frente a los cuales priorizar las necesidades de los alumnos y detectar las estrategias más efectivas o adecuadas para poner en práctica (Ken Robinson, 2010).

En medio del escenario en el que están inmersos los profesores chilenos, y considerado la complejidad del sistema en el que se desenvuelven, es que surge la necesidad de definir en qué consiste la labor docente, qué es lo que el sistema les demanda, y las expectativas que se tiene sobre su rol. Para ello, este estudio consiste en una revisión de los marcos normativos que sirven como guía para definir el rol profesional docente. Se analizan instrumentos del contexto nacional e internacional, estos antecedentes serán útiles para contrastar, complementar y enriquecer la información disponible para definir el rol y función de los docentes.

Existe una preocupación de los países por delimitar qué es lo que se espera de los profesores, y cuáles son los lineamientos detrás de la profesión docente, considerándose una de las profesiones claves para el desarrollo de los países. Por lo tanto, el presente documento tiene como objetivo central **determinar cuáles son los elementos que definen al profesor que Chile necesita, de acuerdo a las necesidades del sistema educacional nacional**. Para esto, en primer lugar, se identificará y definirá cuáles son las competencias, habilidades y aptitudes que se esperan de un docente según los marcos que determinan el quehacer del profesor en el contexto nacional. En segundo lugar, se mostrará una revisión de los instrumentos internacionales que permitirán identificar y definir elementos que den cuenta de los desafíos de la enseñanza del siglo XXI que no estén siendo considerados a nivel nacional.

Antecedentes:

I. Marcos de iniciativas nacionales

La búsqueda y definición del profesor que Chile Necesita, contempla la revisión de experiencias nacionales relacionadas con la enseñanza y el quehacer de la profesión del docente. Esta revisión considera cinco fuentes principales de información a nivel nacional: **(A)** El Marco para la Buena Enseñanza (en adelante MBE), **(B)** Estándares Orientadores para los Egresados de Carreras de Pedagogía, **(C)** Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos educacionales y sus sostenedores, **(D)** Marco de competencias TIC; y finalmente, **(E)** dimensiones que son consideradas en evaluaciones docentes a nivel nacional (Evaluación Docente, AVDI y AEP).

Diagrama de instrumentos a nivel nacional



Respecto al modelo antes presentado, es posible dar cuenta que existe una relación entre los diferentes instrumentos que modelan el quehacer del docente. Principalmente la relación se da a partir del Marco para la Buena Enseñanza, el cual es el instrumento más compartido entre las comunidades educativas, además de ser el que lleva más tiempo en vigencia.

Respecto a las relaciones entre cada instrumento y el MBE, hay tres que se desarrollan considerando e integrando lo que expresa el MBE, estos son: el Marco de Competencias TICS en la profesión docente, Estándares Indicativos de la Agencia, y la Evaluación Docente. El único instrumento que no declara considerar el MBE dentro de su elaboración, es el que expresa los estándares Orientadores para egresados de carreras de pedagogía. Este último rescata otros criterios –dirigidos principalmente para los disciplinarios– como el currículo escolar y sus objetivos.

II. Conceptualización de instrumentos:

A continuación, se presenta de manera resumida en qué consiste cada uno de los instrumentos revisados, con el objetivo de entender su función en el sistema, sus objetivos principales, y cómo contribuyen en la definición de roles y tareas que deben asumir/desarrollar los docentes:

A. Marco para la Buena Enseñanza (CPEIP-Ministerio de Educación, 2008)

El Marco para la Buena Enseñanza (MBE) fue elaborado el año 2003 por el Ministerio de Educación, en acompañamiento del Colegio de Profesores de Chile y la Asociación Chilena de Municipalidades, teniendo en consideración la experiencia nacional e internacional relativas al desempeño profesional docente en sistemas escolares. El MBE establece lo que los docentes del sistema educacional chileno deben conocer y saber realizar. Además, expresa estándares que permiten determinar la calidad de la educación que se entrega en el establecimiento y en cada sala de clase. Este instrumento busca:

«contribuir al mejoramiento a través de un itinerario capaz de guiar a los profesores jóvenes en sus primeras experiencias en la sala de clases, una estructura para ayudar a los profesores más experimentados a ser efectivos...», y en general, un marco socialmente compartido que permita a cada docente y a la profesión desarrollo profesional para mejorar la calidad de la educación» (Mineduc, 2008, p.7).

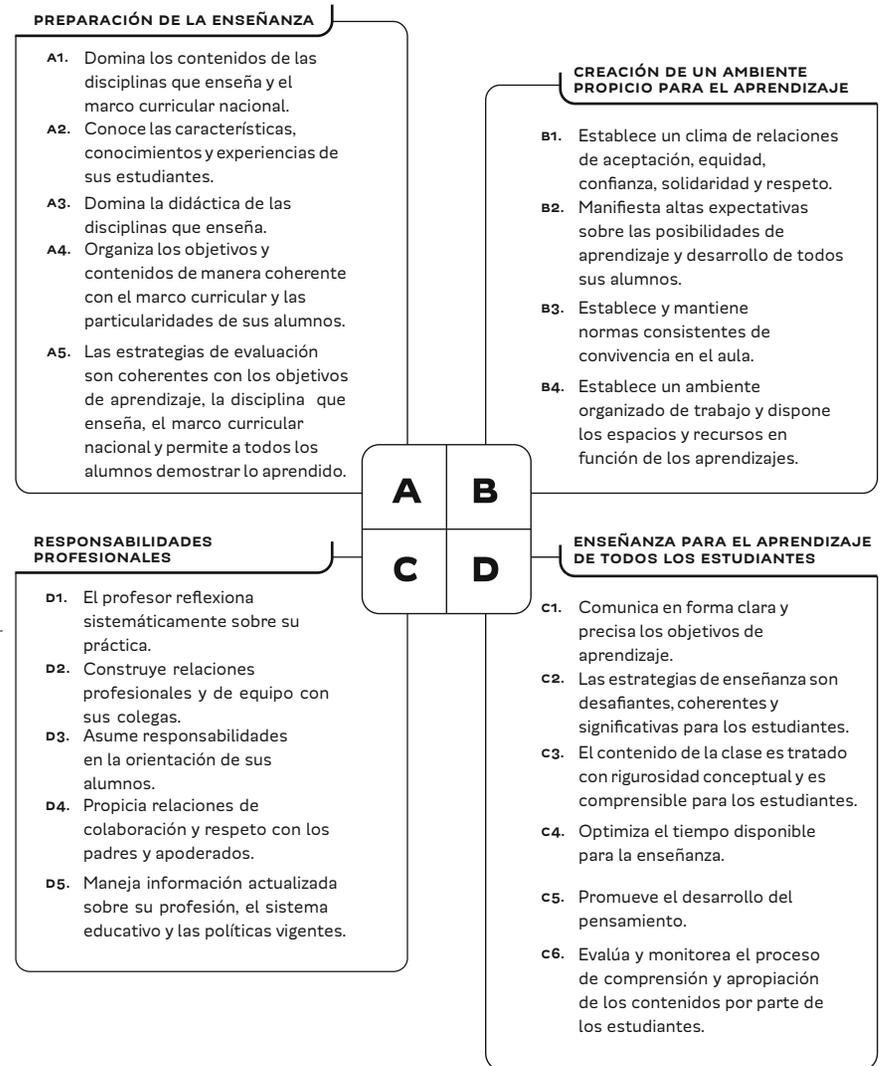
El MBE fue desarrollado respondiendo a varios **desafíos que surgen a partir de la reforma educacional**. En primer lugar, definir y orientar la política de fortalecimiento de la profesión docente, siendo un instrumento útil para el diseño y mejoramiento de los programas de formación Inicial y de desarrollo profesional. En segundo lugar, ofrece pautas y juicios a quienes participan de los procesos de evaluación de desempeño. Por último, permite que todos los profesores evalúen sus prácticas de enseñanza y educación, de manera que puedan mejorar y perfeccionarse en las áreas más débiles.

El marco se estructura en base a 4 dominios:

1. Preparación de la Enseñanza
2. Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje
3. Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes
4. Responsabilidades profesionales

Los criterios que considera cada dominio se detallan en el siguiente esquema:

CRITERIOS POR DOMINIOS



p.7 p.8

B. Estándares Orientadores para los Egresados de las Carreras de Pedagogía (CPEIP-Ministerio de Educación, 2014)

A partir del Programa de Fomento a la calidad de la Formación Inicial de Docentes (Decreto 96, 2008), ejecutado por el Mineduc a través del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, se autoriza



la elaboración de Estándares Orientadores para la Formación Inicial Docente, respondiendo al objetivo del programa de desarrollar actividades destinadas a fortalecer la formación inicial y apoyar su inserción profesional. En 2011 fueron publicados los primeros estándares correspondientes a las carreras de Pedagogía en Educación Básica, posteriormente, se fueron publicando el resto de los estándares para los diferentes niveles de enseñanza y disciplinas.

El objetivo principal de los Estándares Orientadores para los Egresados de las Carreras de Pedagogía, es **indicar todo aquello que el profesor debe conocer y saber hacer para desempeñarse satisfactoriamente en los distintos roles y escenarios implicados en el ejercicio de la docencia**. Los estándares entregan a las instituciones que forman profesores, orientaciones claras sobre los contenidos pedagógicos y disciplinares que todo profesor debe saber al terminar su formación inicial. Asimismo, son un referente para estudiantes de pedagogía, pues les permite tener una visión de los conocimientos y habilidades profesionales que se requieren para ser un docente (Mineduc, 2012). Sin embargo, hasta el momento estos son considerados como un apoyo y no como una imposición por parte del Ministerio.

En la actualidad, y para la mayoría de las disciplinas, existen estándares para cada uno de los niveles de enseñanza (Educación Parvularia, Educación Básica y Educación Media). Cada uno de estos ejemplares se estructura en dos partes, una relativa a los estándares pedagógicos y otra a los estándares disciplinares. Para los objetivos de este trabajo sólo se realizó una revisión en profundidad de los estándares pedagógicos de cada uno de los niveles de enseñanza, dado que nuestro interés radica en la labor del docente de manera más genérica, sin considerar las especificidades que conlleva cada una de las disciplinas. Es importante mencionar que estos estándares, no están regidos bajo una normativa que los califique como una obligación ni marco regulatorio para las instituciones, sino más bien son un instrumento orientador disponible para el sistema de formación inicial. No obstante, estos son utilizados como base para establecer los temarios a partir de los cuales se construye la Prueba Inicia¹.

ESTÁNDARES PEDAGÓGICOS PARA CARRERAS DE PEDAGOGÍA

	EDUCACIÓN PARVULARIA	EDUCACIÓN BÁSICA	EDUCACIÓN MEDIA
1	Conoce el desarrollo evolutivo de las niñas y niños y sabe cómo ellos aprenden.	Conoce a los estudiantes de Educación Básica y sabe cómo aprenden.	Conoce a los estudiantes de Educación Media y sabe cómo aprenden.
2	Está preparado para promover el desarrollo personal y social de los estudiantes.	Está preparado para promover el desarrollo personal y social de los estudiantes.	Está preparado para promover el desarrollo personal y social de los estudiantes.
3	Comprende el currículo de Educación Parvularia.	Conoce el currículo de Educación Básica y usa sus diversos instrumentos curriculares para analizar y formular propuestas pedagógicas y evaluativas.	Conoce el currículo de Educación Media y usa sus diversos instrumentos curriculares para analizar y formular propuestas pedagógicas y evaluativas.
4	Sabe cómo diseñar e implementar experiencias pedagógicas adecuadas para los objetivos de aprendizaje y de acuerdo al contexto.	Sabe cómo diseñar e implementar estrategias de enseñanza-aprendizaje, adecuadas para los objetivos de aprendizaje y de acuerdo al contexto.	Sabe cómo diseñar e implementar estrategias de enseñanza-aprendizaje adecuadas para los objetivos de aprendizaje y de acuerdo al contexto.
5	Genera y mantiene ambientes acogedores, seguros e inclusivos.	Está preparado para gestionar la clase y crear un ambiente apropiado para el aprendizaje según contextos.	Está preparado para gestionar la clase y crear un ambiente apropiado para el aprendizaje según contextos.
6	Aplica métodos de evaluación para observar el progreso de los estudiantes y utiliza sus resultados para retroalimentar el aprendizaje y la práctica pedagógica.	Conoce y sabe aplicar métodos de evaluación para observar el progreso de los estudiantes y sabe usar los resultados para retroalimentar el aprendizaje y la práctica pedagógica.	Conoce y sabe aplicar métodos de evaluación para observar el progreso de los estudiantes y sabe usar los resultados para retroalimentar el aprendizaje y la práctica pedagógica.
7	Orienta su conducta profesional de acuerdo a los criterios éticos del campo de la Educación Parvularia.	Conoce cómo se genera y transforma la cultura escolar	Conoce cómo se genera y transforma la cultura escolar.
8	Se comunica oralmente y por escrito de forma efectiva en diversas situaciones asociadas a su quehacer docente.	Está preparado para atender la diversidad y promover la integración en el aula.	Está preparado para atender la diversidad y promover la integración en el aula.
9	Aprende en forma continua y reflexiona sobre su práctica y su inserción en el sistema educacional.	Se comunica oralmente y por escrito de forma efectiva en diversas situaciones asociadas a su quehacer docente.	Se comunica oralmente y por escrito de forma efectiva en diversas situaciones asociadas a su quehacer docente.
10	Se responsabiliza por el bienestar, el aprendizaje y el desarrollo de cada niña y niño a su cargo.	Aprende en forma continua y reflexiona sobre su práctica y su inserción en el sistema educacional.	Aprende en forma continua y reflexiona sobre su práctica y su inserción en el sistema educacional.
11	Se interesa en profundizar su conocimiento sobre el campo de la Educación Parvularia.		
12	Construye relaciones de alianza con la familia y la comunidad.		
13	Mantiene relaciones profesionales colaborativas con distintos equipos de trabajo.		

c. Estándares Indicativos de Desempeño para los establecimientos educacionales y sus sostenedores. (UCE-Ministerio de Educación, 2014)

Los estándares fueron desarrollados por el Ministerio de Educación, en el marco de los requerimientos estipulados del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación (SAC). Estos se constituyen como un instrumento para orientar los procesos de gestión educacional de los establecimientos y sus sostenedores. Los estándares fueron elaborados con el objetivo de «apoyar y orientar a los establecimientos en su proceso de mejora continua y así contribuir a la meta que se ha propuesto el país de asegurar una educación de calidad para todos los niños y jóvenes de Chile» (UCE-Ministerio de Educación, 2014, p.5).

Asimismo, éstos contribuyen a establecer la base sobre la cual se desarrolla la Evaluación Indicativa de Desempeño realizada por la Agencia de la Calidad de la Educación, cuyo objetivo es aportar a la mejora de los establecimientos educacionales. De esta manera, también contribuyen a que los establecimientos puedan tomar en consideración sus fortalezas y debilidades, relevando la necesidad de desarrollar sus capacidades institucionales y plantear estrategias adecuadas de mejora.

La estructura del marco está construida de 4 dimensiones y 3 sub dimensiones:

LIDERAZGO	GESTIÓN PEDAGÓGICA	FORMACIÓN Y CONVIVENCIA	GESTIÓN DE RECURSOS
Liderazgo del sostenedor	Gestión Curricular	Formación	Gestión de personal
Liderazgo del director	Enseñanza y aprendizaje en el aula	Convivencia	Gestión de recursos financieros
Planificación y gestión de resultados	Apoyo y desarrollo de los estudiantes	Participación y vida democrática	Gestión de recursos educativo

D. Competencias TICS en la profesión docente (Enlaces-Ministerio de Educación, 2011)

El Ministerio de Educación a través del Centro de Educación y Tecnología, Enlaces, publicó en marzo de 2011 una actualización de documentos publicados en 2007: el documento Competencia TICS en la profesión docente para docentes en ejercicio y los Estándares de formación TICS para la formación inicial de profesores. Estos documentos estaban orientados a abordar la utilización y apropiación educativa de las TICS.

En esta instancia nos focalizaremos sólo en el documento de competencias para docentes en ejercicio para el análisis, dado que este debiera contener el instrumento de Estándares para la formación TICS.

La importancia de este instrumento es que establece una base sobre la cual los educadores podrán guiar el quehacer docente y práctica en torno a la integración de las TICS dentro del actual sistema educacional nacional. De esta manera, el profesor podrá evaluar su situación respecto a los estándares establecidos en el documento, y a partir de esto orientar sus decisiones en cuanto a su desarrollo formativo asociado a las competencias TICS. (Mineduc, 2011)

Las competencias TICS se agrupan en 5 dimensiones:

1. Dimensión Pedagógica
2. Dimensión Técnica o Instrumental
3. Dimensión de Gestión
4. Dimensión Social, Ética Legal
5. Dimensión de Desarrollo y Responsabilidad Profesional.

E. Evaluaciones a nivel nacional: Evaluación Docente, AVDI y AEP. (CPEIP)

En el contexto nacional, existen tres principales sistemas de evaluación de los docentes en ejercicio: Evaluación docente, Asignación Variable por Desempeño Individual (AVDI) y Asignación de Excelencia Pedagógica (AEP). Cada uno de los instrumentos de evaluación antes mencionados se fundamentan y construyen a partir del Marco para la Buena Enseñanza, por lo que la revisión de estos instrumentos se realizó principalmente en base a las pautas utilizadas y objetivos de evaluación, dado que los contenidos convergen con la revisión del MBE.

Dentro de las evaluaciones a docentes a nivel nacional, en primer lugar, se encuentra la **Evaluación Docente**, prueba de carácter obligatoria para los docentes que se desempeñen en establecimientos municipales. Su objetivo principal es fortalecer la profesión docente y contribuir a la mejora en la calidad de educación del sistema escolar (CPEIP- Ministerio de Educación, s.f.). En segundo lugar, está la evaluación que se rinde para postular a la **Asignación Variable por Desempeño Individual (AVDI)**, la que en ningún caso es de carácter obligatoria, y tiene como requisito haber obtenido un nivel de desempeño Destacado o Competente en la Evaluación Docente. El principal propósito de AVDI es reconocer el buen desempeño profesional de docentes del sector municipal (Ministerio

de Educación, s.f.). Por último, el instrumento de evaluación que se aplica para acceder a la certificación de **Asignación de Excelencia Pedagógica (AEP)** el que, al igual que el AVDI, busca fortalecer la calidad de la educación a través del reconocimiento al mérito profesional de los docentes. Además, esta evaluación puede ser rendida por todos los docentes del sistema subvencionado, tanto municipal como particular subvencionado (Ministerio de Educación, s.f.).

III. Análisis y resultados

Sistematización de la experiencia Nacional

A partir de la revisión de los marcos nacionales, se extrae que en general –como se plantea en el apartado anterior– la mayoría de los instrumentos tienen una misma base, especialmente en lo relativo a aspectos propios de los conocimientos pedagógicos que requiere un docente. No obstante, se presentan elementos o enfoques particulares y característicos a cada uno de estos instrumentos, los que finalmente responden a la función que cumplen y a los motivos por los que fueron desarrollados.

Respecto al Marco para la Buena Enseñanza, este tiende a ser uno de los instrumentos más completos, dado que abarca cada una de las dimensiones del quehacer docente, y por lo mismo, es considerado como una base para la elaboración de otros instrumentos.

Por otro lado, el documento de Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educacionales y sus Sostenedores, tiende a estar más enfocado al trabajo del docente con la comunidad educativa y el rol que éste cumple en el establecimiento. Este documento además plantea lo que se espera del docente en un espacio compartido, en su relación con el director, el equipo técnico-pedagógico y los apoderados.

Por su parte, las Competencias y Estándares TICS para la profesión Docente, considera la incorporación de las TICS como parte del proceso pedagógico (planificación, proceso de enseñanza aprendizaje, comunicación y medios de información); en funciones de gestión del docente; aspectos sociales, éticos y legales; y finalmente, el desarrollo de su profesión. Ningún otro marco considera las TICS de manera transversal, sino más bien en algunas funciones relativas al proceso de enseñanza aprendizaje o como medio de comunicación para otras instancias de la labor docente.

p. 13
p. 14

Posterior a la revisión, se presentó la necesidad de realizar una estructura en la cual incluir parte de los marcos antes mencionados, de modo de poder tener, de forma más general, qué es lo que se espera del docente.

DIMENSIONES	SUB DIMENSIONES
Saber profesional	Dominio Disciplinar
	Dominio de la Didáctica
	Conocimientos de sus estudiantes
Práctica Profesional	Planificación del Aprendizaje
	Ambiente para el aprendizaje
	Ejecución de la didáctica/ Decisiones didácticas para los aprendizajes
Compromiso profesional	Compromiso con su profesión
	Compromiso con sus alumnos
	Compromiso con la comunidad educativa

La estructura recién presentada surge a partir de la revisión internacional, específicamente de la utilizada por los estándares de Australia, la cual se compone de estas 3 principales dimensiones:

1. Saber Profesional

Primero se plantea el **Saber profesional**, el que va a corresponder a los conocimientos profesionales de los docentes para responder a las necesidades del aula, incluyendo el conocimiento de sus alumnos, conocimiento de los contenidos y el currículum, también el conocimiento de estrategias apropiadas para el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje, además de incluir la capacidad de utilizar TICS. (Australian Institute for Teaching and School Leadership, 2010).

En relación al saber profesional, Cochran (1991) plantea que lo que distingue a un maestro de un experto en la materia, son factores relativos al conocimiento de sus alumnos, de las estrategias de aprendizaje, el conocimiento de cómo aprenden y de las pre concepciones de los estudiantes frente a las distintas materias, además de la comprensión del entorno (político, cultural y físico) en el que se espera que el estudiante aprenda.

Dominio disciplinar:

El dominio disciplinar o conocimientos del contenido, plantea que estos se sustentan en dos bases: la bibliografía y los estudios en torno a cada una de las disciplinas, y el saber académico histórico y filosófico sobre la naturaleza del conocimiento en estos campos de estudio. (Shulman, Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform, 1987).

Dominio de la didáctica:

Por su parte, Shulman (1987) se refiere al conocimiento de la didáctica del contenido, como la mezcla entre la materia y la didáctica a través de la cual se logra la comprensión. Es el conocimiento que va a definir cómo determinados contenidos y temas se estructuran, se representan y se adaptan a los diversos intereses y capacidades de los alumnos para la enseñanza. En este sentido, el conocimiento de la didáctica adquiere principal interés dado que es el responsable de que los contenidos sean aterrizados en el aula y permite que los estudiantes puedan construir sus propios aprendizajes.

En lo que refiere al conocimiento del currículum, este está constituido por una variedad de programas especializados para cada disciplina y nivel de enseñanza. También cuenta con una serie de estrategias y materiales para cada programa, e indicadores para la utilización del currículum en distintas circunstancias. (Shulman, *Those Who Understand: Knowledge in Teaching*, 1986)

2. Práctica Profesional

Respecto a la **Práctica Profesional** se considera la capacidad del docente de hacer atractivo y valorado el tiempo de enseñanza, crear un ambiente de aprendizaje adecuado, utilizando estrategias de enseñanza efectiva. Además, incluye la evaluación periódica de los diferentes aspectos de su enseñanza, para poder ir mejorando y retroalimentando sus prácticas. En este sentido además incluye la evaluación de sus alumnos de manera de diagnosticar y mejorar, así para lograr operar de manera efectiva en las labores que incluye su función. (Australian Institute for Teaching and School Leadership, 2010)

3. Compromiso Profesional

En cuanto a la dimensión de **Compromiso Profesional**, se considera el interés y preocupación por el aprendizaje continuo, tanto de manera individual como colaborativamente. Asimismo, se espera respeto en sus interacciones con los estudiantes, colegas, padres y todos quienes sean parte de la comunidad educativa, además de velar por las necesidades de estos actores. De esta manera, se incluye que el docente sepa aprovechar y valorar las instancias colaborativas dentro de la comunidad escolar. (Australian Institute for Teaching and School Leadership, 2010)

A partir de la revisión de los marcos internacionales se crea la estructura de dimensiones y subdimensiones. Luego, con los marcos nacionales y la recopilación bibliográfica, se crea la estructura que se presenta a continuación:

Conceptualización de las dimensiones que componen la labor docente

1. Dimensión Saber Profesional

Esta dimensión se estructura en base a 3 sub dimensiones, las que serán desarrolladas a continuación:

- a. El **Dominio Disciplinar** está constituido por los conocimientos estipulados por las Bases Curriculares y los conocimientos disciplinares. Respecto a los primeros, se espera que el profesor domine los principios del marco/bases curriculares con énfasis en el subsector en el que enseña. En cuanto al dominio disciplinar se espera que el docente domine los conocimientos, habilidades y principios centrales de la disciplina que enseña, considerando las diferentes perspectivas y posturas presentes en cada contenido. Además, se espera que el docente sepa identificar las dificultades más recurrentes en los contenidos que enseña, y pueda vincular los contenidos con los de otras disciplinas y con la realidad o contexto de los alumnos.
- b. **Dominio de la didáctica**, contempla el conocimiento por parte del docente en el diseño e implementación de estrategias variadas y efectivas, actividades y recursos asociados al proceso de enseñanza aprendizaje. Estas estrategias deberán ser coherentes con la complejidad del contenido y los objetivos de aprendizaje expresados en el currículum. Además de estar alineados con las características de los alumnos y el contexto en el que se desarrollan. Se espera que los docentes conozcan estrategias que generen aprendizajes significativos y utilicen herramientas, como son las TICS, para potenciar el desarrollo de la enseñanza.
- c. El **Conocimiento de sus estudiantes** corresponde a la comprensión que deben tener los docentes de los alumnos a los que enseña. Para ello, se espera que los docentes conozcan las características de desarrollo de sus estudiantes de acuerdo a sus edades, y abarcando las áreas de desarrollo cognitivo, afectivo y social. También se espera que conozcan sus intereses educativos, sus dificultades de aprendizaje y las particularidades familiares y culturales. Además, con el objetivo de entender el proceso de enseñanza aprendizaje de sus alumnos, los docentes deberán estar al tanto de los conocimientos previos con los que vienen los alumnos, así como también, conocer las fortalezas y debilidades respecto de los conocimientos que se enseñan, para así poder dar respuesta de ello.

2. Práctica profesional

Esta dimensión se estructura en 3 sub dimensiones:

- a. **Planificación del Aprendizaje:** son las estrategias que un docente debe considerar para lograr un buen desarrollo de clase, se integran a esto, la evaluación y la retroalimentación que se entrega a los estudiantes en los distintos momentos de la instrucción. Las estrategias se refieren a la organización del contenido por tema o unidad, en las que el docente debe diseñar métodos de enseñanza-aprendizaje que sean adecuados a los objetivos de cada clase, considerando siempre las características de los estudiantes y su contexto. Además, el profesor debe procurar que la elaboración y estructuración de las planificaciones anuales para cada asignatura impartida, sean coherentes, especificando: los objetivos de aprendizaje y las actividades a desarrollar para cada uno de esos objetivos.

Respecto a la evaluación, el educador debe considerar, al menos, los conceptos básicos de ésta como el dominio conceptual, formulación de indicadores y criterios de evaluación, procurando que sean coherentes con los objetivos y el grado de exigencia adecuado a cada clase y estudiante. El docente debe conocer diversas estrategias de evaluación según su disciplina –evaluaciones formales e informales– que tomen en cuenta el nivel de complejidad de los contenidos y los objetivos esperados, ofreciendo así, oportunidades equitativas para demostrar aprendizajes y avances a todos los alumnos. Además, debe monitorear el desarrollo de éstos para poder actuar oportunamente a las dificultades que ellos presenten durante el proceso al interior del aula. El monitoreo se complementa con información recabada tanto de las hojas de vida, de reuniones con otros profesores de la comunidad educativa y de los apoderados.

El docente también deberá saber cómo comunicar los resultados de la evaluación de diversas maneras en función de los contenidos. De este modo, se vuelve clave la retroalimentación individual y grupal que se entrega a los estudiantes por su desempeño. De acuerdo a la evidencia recogida, el profesor podrá retroalimentar su propia práctica y reformular y adaptar sus estrategias e instrumentos de evaluación en pos de los aprendizajes de sus alumnos. En términos generales, el docente debe abordar los errores no como fracasos, sino como oportunidades para mejorar el proceso que se vive al interior del aula y así enriquecer su planificación de aprendizaje.

- b. **La Convivencia Escolar** se estructura en base a dos componentes, el primero refiere al clima y ambiente que se desarrolla en la comunidad escolar, y en segundo lugar, la normativa en la

que se sustentan la convivencia del establecimiento o el aula. En cuanto al ambiente o clima, se espera que el docente desarrolle relaciones respetuosas y empáticas con sus alumnos y entre ellos. Para este propósito, el docente deberá ser un modelo de buen trato y respeto a los demás; promoviendo actitudes de compromiso y solidaridad entre pares, respetando el valor de la diversidad e integrando las diferencias. Siendo capaz de gestionar una clase y crear un ambiente apropiado para el aprendizaje en contextos de diversidad. Asimismo, el docente deberá promover que se desarrolle una ética de trabajo, guiando a que sus alumnos puedan autorregular sus impulsos y emociones. Como segundo elemento del entorno del aprendizaje, es necesario que el docente vele por el cumplimiento de normas de comportamiento, las que deberán ser comprensibles por los estudiantes, instaurarse de manera congruentes con las necesidades de enseñanza y la convivencia armónica. Adicionalmente el docente deber monitorear el cumplimiento de las normas de convivencia, y en casos de quiebre a la normativa, el profesor deberá dar respuesta de manera oportuna y efectivas para la restitución de esta.

- c. **La Ejecución de la didáctica**, está constituida en base a tres elementos. El primero refiere a la organización del ambiente en el que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje, el segundo a la comunicación de los contenidos y el tercero a la administración del tiempo de cada clase. Respecto del ambiente para el aprendizaje, este conlleva la función del docente de establecer un espacio de trabajo, recursos y una dinámica que contribuya al desarrollo del aprendizaje. En este sentido, se espera que el docente haga uso del espacio físico, del equipamiento del aula y de los recursos de aprendizaje de manera flexible y coherente con las actividades, manteniendo un ambiente organizado de trabajo y facilitando que los alumnos puedan tener acceso a los distintos recursos. En cuanto a la dinámica de la clase, el docente deberá saber cómo promover la comprensión del sentido de las actividades que realiza, indicando los objetivos de aprendizaje y las condiciones que deberán cumplir los alumnos para desarrollar cada actividad. Asimismo, el docente deberá llevar la clase de manera dinámica, imponiendo un ritmo adecuado y desarrollando actividades de acuerdo al tipo y complejidad de los contenidos.

Durante el desarrollo de la clase, el docente deberá presentar actividades que involucren cognitiva y emocionalmente a los estudiantes, estimulándolos a pensar, interpretar y desarrollar un pensamiento crítico. En este sentido, el docente favorecerá que los estudiantes desarrollen autonomía en las

distintas situaciones de aprendizaje, promoviendo que trabajen dedicadamente y respondan a las orientaciones que va dando el docente.

Respecto a la segunda subdimensión, se espera que el docente comunique todas las etapas de la clase de manera clara, efectiva y adecuada al nivel de los estudiantes; incluyendo desde el planteamiento de los objetivos, orientaciones evaluativas y exposición de los contenidos con rigurosidad conceptual y en una secuencia adecuada a la comprensión de los estudiantes. Además, se espera que el docente utilice la cantidad de información justa y bien parcelada con los énfasis necesarios y en orden que permita la comprensión de los conocimientos y la ejecución de las habilidades.

Finalmente, en relación a la administración del tiempo, se espera que el docente utilice la mayor parte del tiempo de las clases al proceso de enseñanza aprendizaje, que sea capaz de gestionarlo eficazmente, adecuando las actividades al tiempo que dispone, dando tiempo de acuerdo a las necesidades de sus alumnos, a los objetivos de aprendizaje y a resolver dudas.

3. Compromiso profesional

Esta dimensión está constituida por tres aspectos.

- a. El **Compromiso con su profesión** se compone de la reflexión de su práctica y el conocimiento continuo acerca de su profesión. En relación a la reflexión de su práctica se refiere a la realización de este ejercicio sistemáticamente, analizando de manera crítica e identificando fortalezas y debilidades en su práctica profesional; así como formulando remediales para afrontar debilidades pedagógicas. De manera complementaria se incorpora el segundo componente, el docente debe mantenerse informado sobre las metas, normas y políticas del establecimiento en el que se desempeña, así también como las políticas nacionales, analizando de manera crítica la realidad de su establecimiento.
- b. El **compromiso con sus alumnos** se compone de aspectos que escapan de la mera responsabilidad del aprendizaje de sus estudiantes. Se espera que los docentes desarrollen vínculos de confianza con el objetivo de poder acceder información que les permita promover hábitos, orientarlos, apoyarlos formativa y académicamente. De esta manera también se espera que puedan identificar a tiempo a estudiantes con dificultades sociales, afectivas, conductuales y cuenten con mecanismos para apoyarlos.

p. 19
p. 20

- c. El **compromiso con la comunidad educativa** se subdivide en dos componentes. En primer lugar, se considera el compromiso con el equipo profesional que refiere a la capacidad del docente de promover el dialogo con sus pares en torno a aspectos técnicos, pedagógicos y didácticos, compartiendo sus desafíos, experiencias, conocimientos y prácticas, participando activa y colaborativamente con la comunidad de profesores y con el establecimiento. En segundo lugar, respecto al compromiso con los apoderados, refiere a que el docente debe ser un mediador efectivo entre los apoderados y el establecimiento, en este rol debe mantener informados a los apoderados sobre las actividades en el establecimiento, entregarles retroalimentación sobre el desempeño de los estudiantes y del curso. Además, en la relación con el equipo directivo, se espera que el docente promueva actividades de participación de apoderados en la formación de los estudiantes.

Experiencia internacional

Respecto a la revisión internacional, la evidencia encontrada da cuenta de un amplio desarrollo de marcos y estándares para la formación de docentes o el ejercicio efectivo de la profesión. Los países revisados fueron: **Estados Unidos, Australia, Inglaterra y Nueva Zelanda.**

La función que cumplen estos marcos o estándares varía de acuerdo a los distintos contextos, ya que estos adquieren formas diferentes entre países. A pesar de que todos ellos cuentan con sistemas de estándares desarrollados mediante procesos sistémicos, participativos e informados, cada uno ha desarrollado una forma que se adecúa a las necesidades y características de su país y sistema educacional.

El modo en que están contruidos los instrumentos, varía entre competencias genéricas o por su aplicabilidad a las distintas disciplinas o niveles de enseñanza.

Dados los objetivos de este estudio, los estándares en los que se profundizó en la revisión, son genéricos y publicados por organismos estatales de educación.

Para la revisión de estas experiencias, se buscó identificar aspectos que podrían enriquecer o complementar lo que se encuentra en los marcos nacionales. En este sentido, se expondrá la función que cumple cada uno de los estándares en cada experiencia y se profundizará sólo en caso de encontrar elementos nuevos que contribuyan a este trabajo.

Estados Unidos:

En el caso estadounidense, el sistema de estándares nacionales para la enseñanza cuenta con estándares que certifican las competencias profesionales de la formación de profesores. En el caso de la formación de profesores, el corpus nacional de estándares es desarrollado en concordancia con el currículo nacional y con los estándares disciplinarios elaborados para la formación universitaria, siendo a su vez interpretados en cada estado en sus propios estándares estatales. Se realizó una revisión de estándares de algunos estados para poder evidenciar si variaban y si podrían aportar con nuevos elementos. Los estados revisados fueron: California, Iowa, Hawái, Wisconsin, North Carolina.

Adicionalmente, se hizo una revisión del instrumento creado por Charlotte Danielson llamado The Framework for Teaching en el que se han basado una gran cantidad de modelos a nivel internacional, así como en Estados Unidos (Danielson, 2011). Por cierto, a partir de este marco fue estructurado el Marco para la Buena Enseñanza en Chile.

The Framework for Teaching (Danielson, 2011)

El instrumento de Framework for Teaching está conformado por 22 componentes agrupados en 4 dominios: 1. Planificación y preparación, 2. Ambiente de la sala, 3. Instrucción y 4. Responsabilidades profesionales (Danielson, 2011)

A partir del marco, surgen algunos elementos que no están presentes o sobre los cuales se hace mayor hincapié en relación a los principales marcos, antes revisados, a nivel nacional:

Un primer elemento que se considera en este documento corresponde al dominio 3 de Instrucción, el que refiere al componente denominado: Utilización de Cuestionamientos y Técnicas de Discusión, indicando que el docente no sólo debe realizar preguntas de gran complejidad cognitiva, sino que debiera comenzar con preguntas más fáciles menos desafiantes con el objetivo de dar cuenta si está el curso en el mismo tema. De esta manera, el docente podrá captar la atención y hacer participar a la mayoría de los estudiantes en la discusión empleando una variedad de estrategias para asegurar que la mayor parte de los alumnos escuchen y participen. El objetivo de esta técnica es que se promueva el pensamiento de los estudiantes y profundizar en la comprensión de los alumnos. A pesar de estar en alguna medida presente en marcos nacionales, no se le da tanta importancia como en el marco estadounidense.

En segundo lugar, se identificó un componente del dominio 3 denominado «Demostrando flexibilidad y capacidad de respuesta». Refiere a que el docente deberá promover el aprendizaje exitoso de todos los estudiantes, realizando ajustes en la medida que se requiera en los planes de instrucción y de acuerdo a las necesidades e intereses de los estudiantes. El docente, además persiste en la búsqueda de enfoques para estudiantes con mayores dificultades de aprendizaje, a partir de un amplio repertorio de estrategias. Este elemento, a pesar de que en alguna medida se considera dentro de los marcos nacionales, es planteado con mayor detalle en el instrumento estadounidense.

Revisión de estándares en los distintos estados de EEUU:

Respecto a la revisión de los estándares de los estados antes mencionados, se encontraron algunos elementos:

Iowa (Iowa Department of Education, 2015)

En relación al estado de Iowa, más que un nuevo elemento, se pudo evidenciar a través de sus estándares que se busca que el docente contribuya con su trabajo a los logros y construcción de objetivos a nivel de distrito. Lo que se diferencia del caso nacional, que es a nivel de establecimientos educacionales.

Hawái (State of Hawaii, 2013)

En primer lugar, se incluye en el primer estándar, un elemento relativo al rol del lenguaje y a cultura en el aprendizaje, haciendo hincapié en que el docente deberá estar consciente de estos aspectos, entendiendo que son elementos que deben considerarse en el desarrollo del aprendizaje. En este sentido, se refuerza esta idea en el estándar Diferencias en el Aprendizaje el cual considera que el docente deberá presentar conocimientos sobre la adquisición de una segunda lengua, además de saber incorporar estrategias y recursos para apoyar la instrucción y la adquisición del lenguaje.

Otro aspecto que consideran los estándares de Hawái, corresponde al estándar de Liderazgo y Colaboración, en el que se incorpora la colaboración no solo con otros docentes del establecimiento, sino que agrega el que sean docentes de otro establecimiento para planificar y facilitar en conjunto sobre cómo abordar la diversidad de necesidades de los estudiantes.

Asimismo, es posible evidenciar la importancia que le atribuyen a la utilización de la tecnología en los procesos de enseñanza y aprendizaje, estando presente en gran parte de ellos como elemento. A pesar que en Chile si se considera este aspecto

como parte del Marco de competencias TICS para docentes, este no es un elemento que esté considerado a cabalidad en el resto de los marcos de los revisados a nivel nacional. A continuación, se especificará la función de la tecnología en cada uno de los estándares del estado:

El estándar que refiere al ambiente de aprendizaje, se declara que el docente deberá promover el uso responsable de las tecnologías interactivas para ampliar las posibilidades de aprendizaje a nivel local y global. En este sentido, se espera que el docente sepa usar las tecnologías y guiar a sus estudiantes para su aplicación de manera adecuada, segura y efectiva.

En relación al estándar que refiere al conocimiento del contenido, también se incluye la utilización de tecnologías de manera eficiente, como un recurso que permita garantizar la accesibilidad y la relevancia para todos los estudiantes. De acuerdo a esto, el docente deberá saber cómo utilizar tecnología interactiva y digital de manera eficiente y efectiva para lograr objetivos específicos de aprendizaje.

El estándar de evaluación, indica que el docente deberá buscar formas adecuadas y apropiadas de utilizar la tecnología para apoyar la práctica de evaluación, tanto para potenciar el involucramiento de sus estudiantes como para identificar las necesidades de cada uno de los alumnos.

El estándar que refiere a estrategias de instrucción, también incluye la utilización de tecnologías a modo de variar en las estrategias, para incentivar y comprometer a los estudiantes en sus aprendizajes.

En el estándar que plantea la colaboración y al liderazgo del docente, plantea que deberán utilizarse las herramientas tecnológicas para la comunicación y construcción de una comunidad local y global en pos del aprendizaje. Que logre el objetivo de comprometer a estudiantes, familias y colegas.

Wisconsin (State Superintendent of Public Instruction, 2013)

En cuanto al estado de Wisconsin, también considera el factor de tecnología como estrategia de instrucción para promover el desarrollo de problemas, el pensamiento crítico y las habilidades de desempeño en los alumnos.

Carolina del Norte (Department of Public Instruction, 2013)

Entre los estándares profesionales para los docentes de este estado, se encuentra el liderazgo del docente. Se menciona que el docente deberá participar en el proceso de contratación de

nuevos profesores, además de colaborar con sus colegas como mentor para el logro de una mayor efectividad. A pesar de que en los marcos nacionales si se espera el trabajo colaborativo de los docentes, no se encuentra la participación de los docentes en la inducción de los nuevos profesores como se menciona a través de estos estándares. Asimismo, también se incorpora la utilización de tecnologías en el estándar referido a cómo el docente debe facilitar el aprendizaje de sus estudiantes, indicando que los docentes deben saber cuándo y cómo integrar la tecnología en su instrucción para maximizar el aprendizaje. Además, utilizarla en aspectos claves del proceso de aprendizaje como presentación de contenidos, pensamiento crítico, innovación, resolución de problemas, comunicación e instrucción en la formación de criterios para confiabilidad de la información.

Utah (Utah Education Network, 2011)

Respecto al estado de Utah, se menciona como uno de sus estándares la diferencia de aprendizajes, el que incluye la valoración de diversas lenguas y dialectos tratando de integrarlas en su práctica para involucrar a los estudiantes en el aprendizaje. En el contexto nacional se considera la valoración de las diferencias, sin embargo, no se hace hincapié en las diferencias en las lenguas.

Utah, al igual que varios de los estados revisados también consideran como parte de sus estándares, la utilización de nuevas tecnologías emergentes para apoyar y promover el aprendizaje de sus estudiantes.

Australia (Australian Institute for Teaching and School Leadership, 2010)

En el contexto australiano, los estándares son parte de la política pública y establecen lo que representa la calidad en un profesor respecto a los conocimientos, prácticas y compromiso profesional. Estos estándares además constituyen un marco de trabajo, reflexión y autoevaluación y por ende profesionalización de la enseñanza. De esta manera se organizan en torno a las etapas de desarrollo profesional, los cuales se materializan en cuatro niveles de certificación: profesor recién egresado, profesor competente, profesor con altos logro y profesor líder (Ingvarson, 2013). Las etapas reflejan la continuidad del desarrollo de la experticia profesional desde la preparación de pregrado, hasta ser un practicante ejemplar de aula y un líder en la profesión; la progresión a través de las etapas describe una creciente comprensión, a través del desarrollo y sofisticación de una gama de conocimientos más amplios y complejos.

Los estándares fueron desarrollados por Australian Institute for Teaching and School Leadership (AITSL) esta es una organización pública fundada por el gobierno australiano y el Ministerio de Educación que funciona de manera autónoma.

Los estándares son 7 e identifican lo que se espera de los profesores dentro de 3 dominios de enseñanza: Conocimiento Profesional, Práctica Profesional y Compromiso Profesional. La demostración de los estándares por parte del profesor ocurrirá dentro de sus contextos específicos de enseñanza en su estado o nivel de experiencia/pericia, y refleja los requisitos de aprendizaje de sus estudiantes.

A partir de esta experiencia, fue posible dar cuenta de algunos elementos nuevos o que son expresados con mayor detalle:

Como primer aspecto general, fue posible evidenciar que los estándares se presentan con graduaciones de acuerdo al desarrollo profesional en el que se encuentre el docente. Aspecto importante de relevar, dado que, de esta manera, no se le exige al docente desarrollar a cabalidad cada una de las habilidades y competencias consideradas dentro de los estándares, sino que se espera que avance en el desarrollo de su experticia y vaya dominando cada vez más cada uno de los aspectos, estableciendo además, un mínimo en cada etapa.

Respecto del estándar que refiere al conocimiento de los estudiantes y cómo estos aprenden, considera el diseño e implementación de estrategias de enseñanza que respondan a la comunidad local y entorno cultural, contexto lingüístico de estudiantes aborígenes. Este aspecto a pesar de que es considerado como integración de diversidad y etnias, en ningún caso logra ser tan específico y darle ese nivel de importancia. En este mismo sentido, en el estándar sobre el conocimiento de contenidos y cómo enseñarlos, se refiere la comprensión y respeto de los aborígenes y «Torres Strait Islander people» para promover la reconciliación entre indígenas y no indígenas australianos. Aspecto que no es incluido dentro de nuestro contexto.

Inglaterra (United Kingdom Government, 2011)

En Inglaterra los estándares para docentes fueron publicados por la Secretaría de Educación del Estado en el año 2012, estos definen el nivel básico esperado de los profesores y recién egresados una vez certificados con el status de profesor certificado (QTS)². La función que cumplen es de evaluar a los aprendices en proceso de la obtención de la certificación QTS y para todos aquellos quienes están completando el periodo de inducción reglamentaria. También son utilizados para evaluar el desempeño de todos los profesores certificados en QTS que están

sujetos a las regulaciones de educación. En términos generales, establecen lo que el profesor debe conocer, saber hacer y orientaciones para desarrollar su formación profesional.

En el contexto inglés, se espera que el profesor demuestre consistentemente altos estándares y conducta profesional. En este sentido, se espera que hagan de la educación de sus alumnos su prioridad y se responsabilicen en alcanzar el más alto estándar en su trabajo y conducta. Respecto a la conducta profesional, los profesores actúan con honestidad e integridad, tienen fuerte conocimiento de su área, mantienen sus conocimientos como profesores actualizados y son autocríticos, generan relaciones profesionales positivas y trabajan con los padres en beneficio de sus alumnos. (Department for Education, 2011)

Respecto a la revisión, fue posible dar cuenta que los estándares se estructuran en base a dos partes, en primer lugar, se muestra, la Parte I, que refiere a los estándares para la enseñanza, y la Parte II se refiere a la conducta personal y profesional. En general, respecto a la parte de Enseñanza, no se encontraron elementos nuevos para ser considerados. Sin embargo, dentro de la Parte II, es presentado un estándar denominado «No socavando valores Británicos fundamentales, incluyendo la democracia, la ley, libertad individual y respeto mutuo, y tolerancia hacia otros con distinta fe y creencias» (Department for Education, 2011, pág. p.1) el que responde a su cultura local, siendo un elemento que no está presente en nuestra experiencia nacional.

Nueva Zelanda (Education Council, S/A)

El Consejo de Profesores de Nueva Zelanda³, desarrolló los estándares en respuesta a una solicitud realizada por la profesión docente para asegurarles calidad a todos los graduados de programas de formación de profesores. La elaboración de estos estándares comenzó el año 2005 y fue realizado en cooperación con un amplio grupo de representantes de la comunidad educativa (New Zealand Teacher Council, 2007). Estos describen lo que un profesor recién egresado debe conocer, entender, ser capaz de hacer y la disposición que deben tener para considerarse profesores efectivos.

El Consejo ha utilizado los estándares de egresados para desarrollar un conjunto de directrices que describirán los requerimientos de todos los programas de formación docente. Desde el 2007 están en vigencia los estándares y a partir del 2008 las instituciones de formación docente debieron entregar evidencias al Consejo para asegurar que la institución cumple con los estándares para todos los graduados.

Los estándares de Nueva Zelanda, específicamente el que refiere a el entendimiento de cómo los factores de contexto influyen en la enseñanza y aprendizaje, incorporan un componente que refiere a que el docente debe comprender a la educación dentro del contexto social, bicultural, multicultural, político, económico e histórico de la cultura Aotearoa de Nueva Zelanda, lo que implica la incorporación de factores que van a afectar el proceso de enseñanza aprendizaje. Asimismo, nuevamente vemos cómo se incluye la Lengua y la cultura de pueblos como lo son los Maorí en la cultura de este país.

Síntesis experiencia internacional

Respecto a la revisión anterior, surgen varios aspectos que son rescatables de la revisión internacional, y que en la revisión nacional no son especificados o considerados con relevancia.

En primer lugar, se presentan estrategias innovadoras como lo son el incluir preguntas de menor dificultad y demostrar flexibilidad y capacidad de respuesta, dando cuenta de la importancia de la inclusión de todos los alumnos dentro del proceso de enseñanza aprendizaje que se desarrolla en el aula, entregándole a todos los alumnos oportunidades de participar de este proceso y no sólo a aquellos que recurrentemente se destacan. Así, poner el foco en la inclusión y flexibilidad para ir adecuando estrategias a la diversidad de sus alumnos, permitiendo que todos puedan aprender.

En esta misma línea, es posible evidenciar cómo es que han incorporado, a través de gran parte de la experiencia revisada (Hawái, Utah, Australia, Nueva Zelanda), elementos que refieren a aspectos culturales. Primero se plantea la diversidad cultural dentro de los estándares, poniendo énfasis en que el docente debe conocer las diferencias, respetarlas y conocer estrategias de cómo enseñar considerando la diversidad de contextos culturales. En general, se ve que está muy presente el tema del lenguaje, como lo es la adquisición de una segunda lengua, estrategias y recursos para su desarrollo. Asimismo, se incluyen elementos de respeto a aborígenes promoviendo la reconciliación entre estos y el resto de la sociedad civil.

Por otro lado, en el caso de Inglaterra, se plantea un elemento que responde a su cultura local que refiere a los valores británicos, la democracia, la ley, libertad individual y respeto mutuo, y tolerancia hacia otros con distinta fe y creencias, lo que va a ser una particularidad de su cultura en lo que quisieron hacer hincapié.

En este sentido, otro aspecto evidenciado se relaciona con la presencia de redes no sólo dentro de la propia comunidad educativa, sino incorporando a docentes de otras comunidades para potenciar y facilitar en conjunto la diversidad de los estudiantes.

Por otro lado, la utilización de tecnología es un elemento que está muy presente en la diversidad de estándares revisados (Hawái, Wisconsin, Carolina del Norte), siendo este elemento incorporado en los marcos principales e incorporado con mayor peso y relevancia en comparación a los marcos nacionales. En Chile, la utilización de tecnología, es un elemento que se desarrolla principalmente en un marco independiente, y se excluye de los marcos más generales.

Asimismo, se puede evidenciar cómo se incorpora la participación del docente en la inducción de nuevos profesores al establecimiento, apoyando a sus colegas en mejorar su efectividad y siendo además partícipe de los procesos de nuevas contrataciones.

También, a partir de la revisión de la experiencia australiana, se pudo ver cierta gradualidad en el planteamiento de los estándares, evidenciando las diferentes etapas en el desarrollo profesional del docente. En el caso de Inglaterra también se incorpora el concepto temporal de desarrollo, que se plantea para obtener la certificación y para la evaluación del desempeño de los docentes ya certificados.

Conclusiones y desafíos

En términos generales, se puede extraer a partir de este estudio, **que el rol del docente es bastante amplio y diverso en sus funciones**, lo que se desprende tanto del contexto nacional como a nivel internacional. En la revisión internacional, se encontró una gran variedad de experiencias recientes, siendo la mayoría instrumentos desarrollados en el siglo XXI. Lo que permite dar cuenta de que existe una preocupación de los países por delimitar qué es lo que se espera de los profesores, y cuáles son los lineamientos detrás de la profesión docente, considerándose una de las profesiones claves para el desarrollo de los países.

Respecto a la experiencia internacional, surgen algunos aspectos destacables y que no son considerados en Chile o que no se les atribuye la suficiente importancia. El primer aspecto importante es la inclusión y el énfasis en la diversidad cultural, considerándose un aspecto clave en el desarrollo de los procesos de aprendizajes, desde el respeto a distintas culturas, hasta el desarrollo de una segunda lengua. Este aspecto debiera incluirse desde la perspectiva de inclusión de culturas de pueblos indígenas y desde las culturas foráneas. Respecto a los pueblos indígenas, se considera que es una necesidad transversal el que se considere, dado que permitiría dar cuenta de estas diferencias como una oportunidad y desafío, en lugar de una mera diferencia. En cuanto a la población extranjera, en Chile ha habido un incremento sostenido de inmigrantes, pasando de un 1,2 % (192.357 personas) en el 2002 a un 2,17 % (355.036 personas) en el 2012, de acuerdo al último Censo, sin considerar los extranjeros no censados (Ilustre Municipalidad de Santiago, 2015). De esta manera, se vuelve necesario **hacerse cargo de la diversidad cultural en el aula, dado que es una realidad que deben enfrentar los docentes dentro del sistema escolar.**

Un segundo aspecto importante, es **la incorporación y la utilización de las TICS**, dado que, en el contexto nacional, el manejo de TICS se encuentra rezagado principalmente en un instrumento –el Marco de Competencias TICS para la Profesión Docente– el que no ha logrado ser socializado ni potenciado a través de los organismos a cargo, ni se ha sacado provecho en las comunidades educativas. En este sentido, podría ser un instrumento de gran utilidad para incluir las TICS en la diversidad de funciones que considera la labor del docente, este debiera ser utilizado en las distintas etapas el proceso de enseñanza, además de incluir estos recursos en las comunidades

educativas en general, principalmente porque existe el equipamiento y su utilización resulta clave para la actual sociedad de la información en la que se desenvuelven los estudiantes.

Respecto a la experiencia nacional, se rescata la existencia de varios instrumentos que son útiles para los docentes, las instituciones y comunidades educativas. Ellos puedan utilizarse como insumo y considerarse como parámetros o estándares que definen el rol docente.

También, se evidencia que los instrumentos nacionales existentes no necesariamente dialogan, ya que cada uno fue desarrollado respondiendo a un objetivo concreto, cumpliendo una función particular y coexistiendo de manera independiente dentro del sistema. Por lo que en ningún caso tienden a tener continuidad ni responden a un objetivo unificador que permita estructurar el desarrollo profesional del docente. En este sentido, surge una primera definición en cuanto que se requiere de una política que unifique y estructure el sistema de desarrollo profesional, considerando los instrumentos que existen y mejorándolos con el objetivo de **sentar las bases claras respecto a qué es lo que se espera de los docentes que enseñan a las futuras generaciones**. Dado lo anterior, se desprende la necesidad de unificar y estructurar el conocimiento que aportan los distintos instrumentos. Si se continúan creando materiales desarticulados, el sistema terminará por abrumarse por la complejidad y cantidad de información, en lugar de entregar lineamientos claros de lo que se espera de la función docente.

A nivel nacional se evidencia, que las funciones expuestas tienden a ser numerosas y demandantes, lo que dificulta que puedan ser abarcables de manera exhaustiva por un solo docente. Se recomienda que estas labores y funciones que se especifican, debieran quedar atribuidas a la comunidad educativa, para que de alguna manera ésta logre cumplir, pero considerando todos sus actores. De esta manera, cada docente y equipo directivo –de acuerdo a sus habilidades y capacidades– podría hacerse responsable de algunas de estas funciones, generando una dinámica de trabajo colaborativo, permitiéndoles distribuir responsabilidades y evitar sobrecarga.

Además, luego de relevar la complejidad y los altos niveles de exigencia a los que están sujetos los docentes, bajo las distintas normativas que rigen su labor, surge la pregunta respecto a cuán preparados están los actuales docentes para responder a estas responsabilidades. Respondiendo a este

cuestionamiento, nos enfocamos en la Formación Inicial Docente y los procesos de selección de quienes ingresan a estudiar carreras de educación. En cuanto a los procesos de selección, es sabido que estos no van a asegurar el buen desempeño de los docentes, pero sí permiten asegurar que se consideren en los candidatos ciertas competencias o habilidades que faciliten el manejo de estas funciones, de tal manera que a futuro los docentes puedan hacerse cargo de éstas con mayores competencias y evitar mayores frustraciones y sobrecarga por no poder sobrellevar sus funciones como se espera. A partir de lo anterior, surge la pregunta: ¿cómo se espera que los docentes adquieran e incorporen en su quehacer estas habilidades?, esto teniendo en consideración que no son un requisito para ingresar a la formación inicial docente y por ende, un futuro docente.

Otra arista que debiera considerar la **Formación Inicial**, es la importancia que los docentes conozcan a los alumnos y al contexto en que ellos se desenvuelven. Este es un aspecto que se expresa en todos los marcos. Esto, por dos razones claves en la labor docente: primero, la necesidad de bajar el conocimiento que se enseña de manera contextualizada, poniendo el foco en la importancia de conocer a los alumnos; y segundo, porque es necesario preparar a los docentes para enfrentar el ingreso al sistema y vida laboral. A pesar de la relevancia de estos puntos, se ha comprobado que las instituciones que forman a los futuros profesores se encuentran desconectados con los establecimientos educacionales, lo que repercute directamente en los aprendizajes de los estudiantes a pedagogía.

De esta manera, las herramientas que se les entregan a los futuros docentes, no responden a las necesidades de las nuevas generaciones de alumnos ni a las comunidades educativas actuales. Además, hay una gran diversidad de formas en que las instituciones formadoras desarrollan las prácticas, siendo en algunas situaciones muy escasas como para que los futuros profesores logren conocer y empaparse de cómo es que funcionan las comunidades educativas y cómo han cambiado. Esta realidad hace que los docentes se vean enfrentados a un sistema desconocido con herramientas que no responden a los contextos. Se cree que esta realidad podría influir en la deserción de los docentes al sistema durante los primeros 5 años de ejercicio (Cabezas, 2011). De esta forma, surgen cuestionamientos que refieren a: **¿Cuán actualizadas son las estrategias y conocimientos que se enseñan en la formación inicial docente? ¿Cómo se le enseña al futuro docente respecto**

a las realidades del sistema y comunidades educativas si existe una desconexión entre las instituciones formadoras y los establecimientos?

Respecto al sistema en el que se desempeñan los docentes en servicio, existen dos temas que surgen de las demandas de la normativa vigente y desafíos a la futura implementación de la Política Nacional Docente: resguardar la continuidad y calidad de los procesos de inducción a docentes nóveles, y la falta de espacios e instancias para la formación continua. En torno a la inducción, se cuestiona cómo es que los docentes recién egresados pueden planificar y evaluar a sus estudiantes de manera contextualizada, sin conocer suficientemente a sus alumnos ni sus entornos. Continuando esta idea, se rescata la falta de conocimiento que puedan tener los docentes nóveles acerca de la cultura escolar en términos generales, y del propio establecimiento. Por tanto, en los nuevos espacios de inducción con la implementación de la nueva carrera docente, se plantean relevantes desafíos respecto al seguimiento que existirá en el acompañamiento a profesores novatos. El profesor guía cumplirá un rol esencial en este proceso, el cual debe ser continuo y de calidad.

En cuanto a la formación en servicio, se cuestiona acerca de espacios e instancias destinadas para dar retroalimentación, realizar trabajo colaborativo entre pares y con el equipo directivo, realizar diálogo respecto de los estudiantes y compartir experiencias, como también de participación en instancias de actualización de conocimientos. Asimismo, surge la pregunta si realmente en los establecimientos se le atribuye relevancia a la constante mejora del docente al interior de las comunidades educativas. Esto con el fin de permitir buscar soluciones a problemas dentro de éstas y que sean relevados a partir de un trabajo entre pares de docentes y directivos del establecimiento, considerando desde problemáticas estructurales hasta el tratamiento de casos de estudiantes en particular.

Desafíos en políticas públicas

A partir de lo anterior, observamos la infinidad de demandas que existen hacia los docentes chilenos, y la escasez de recursos, tanto económicos como no, que se entregan para facilitar su cumplimiento. Se destaca la importancia de establecer criterios mínimos de selección para carreras de pedagogía, la importancia de potenciar la formación inicial docente para entregar herramientas que permitan un mejor desempeño en el posterior ejercicio profesional. Así también, la necesidad de

establecer espacios y posibilidades de inducción y formación continua en los docentes en ejercicio, además de establecer las funciones que están asociadas a la labor docente como un trabajo en colaboración con los actores de la comunidad educativa. Y finalmente, unificar los marcos y actualizar los temas en términos de los cambios que vive la sociedad y sus habitantes.

Se concluye que el sistema educativo chileno requiere delimitar, unificar y sintetizar las exigencias del rol docente. Esto, además de hacerse cargo de apoyar a la multiplicidad de funciones que conlleva, de manera que se evite la sobrecarga de los profesores, quienes son los responsables de educar al futuro del país.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A

Australian Institute for Teaching and School Leadership. (2010). *AITSL*. Recuperado de <http://www.aitsl.edu.au/home>

B

Brunner, J. J. (2000). Educación: Escenarios de futuro, nuevas tecnologías y sociedad de la información. PREAL. Recuperado de <http://baseddp.mec.gub.uy/Documentos/Bibliodigi/PREAL%2016.pdf>

C

Cochran, K., King, R., & DeRuiter, J. (1991). Pedagogical content knowledge: A tentative Model for Teacher Preparation.

CPEIP-Ministerio de Educación. (n.d.). *Docente más*. Recuperado de <http://www.docentemas.cl/>

CPEIP-Ministerio de Educación. (2008). *Docente más*. Recuperado de <http://www.docentemas.cl/docs/MBE2008.pdf>

CPEIP-Ministerio de Educación. (s.d.). *Docente más*. Recuperado de <http://www.docentemas.cl/>

CPEIP-Ministerio de Educación. (2014). *Estándares Orientadores para Carreras de Pedagogía*. Recuperado de http://www.cpeip.cl/index2.php?id_portal=41&id_seccion=5048&id_contenido=29464

D

Danielson, C. (2011, enero). *Competencias docentes: desarrollo, apoyo y evaluación*. Recuperado de Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL): www.preal.org/publicacion.asp

Department for Education. (2011). *Teacher's Standards: Guidance for school leaders, school staff and governing bodies*.

Department of Public Instruction. (2013). *North Carolina Public Schools*. Recuperado de <http://www.ncpublicschools.org/docs/effectiveness-model/ncees/standards/prof-teach-standards.pdf>

E

Education Council. (S/A). *Education Council of Aotearoa New Zealand*. Recuperado de <http://www.educationcouncil.org.nz/content/graduating-teacher-standards>

Enlaces-Ministerio de Educación. (2011). *Enlaces*. Recuperado de <http://www.enlaces.cl/libros/docentes/files/docente.pdf>

I

Ilustre Municipalidad de Santiago. (2015). *Santiago, lugar de encuentro transformaciones y propuestas*. Santiago: CORTAL.

Ingvarson, L. (2013). Estándares de egreso y certificación inicial docente: la experiencia internacional. *Calidad en la educación*.

Iowa Department of Education. (2015). *Iowa Department of Education*. Recuperado de <https://www.educateiowa.gov/sites/files/ed/documents/IowaTeachingStandardsAndCriteria.pdf>

M

Ministerio de Educación. (n.d.). *Asignación Excelencia Pedagógica*. Recuperado de <http://www.aep.mineduc.cl/>

Ministerio de Educación. (n.d.). *Asignación Variable por Desempeño Individual*. Recuperado de <http://www.avdi.mineduc.cl/avdi.html>

N

Newman, D., Griffin, P., & Cole, M. (1989). *The construction zone: Working for cognitive change in school*. Cambridge: Cambridge University Press.

S

Shulman, L. S. (1986). *Those Who Understand: Knowledge in Teaching*. *Educational Researcher*.

Shulman, L. S. (1987). *Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform*. *Harvard Education Review*. State of Hawaii. (2013). *Hawai Teacher Standards Board*. Recuperado de <http://www.htsb.org/>

State Superintendent of Public Instruction. (2013). *Wisconsin Department of Public Instruction*. Recuperado de <http://tepd.dpi.wi.gov/resources/teacher-standards>

U

UCE-Ministerio de Educación. (2014). *Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educativos y sus Sostenedores*. Santiago.

United Kingdom Government. (2011). *GOV.UK*. Recuperado de <https://www.gov.uk/government/publications/teachers-standards>

Utah Education Network. (2011). *Utah Education Network*. Recuperado de <http://www.uen.org/k12educator/uts/>

NOTAS

1

Evaluación diagnóstica para recién egresados de carreras de pedagogía encargada de medir los conocimientos pedagógicos (incluyendo la didáctica) y disciplinares de los futuros docentes. Para mayor información ingresar a: http://www.mineduc.cl/index.php?id_portal=79.

2

Qualified teacher status (QTS) es una certificación que se requiere en Inglaterra y Gales para trabajar como profesor con estudiantes en colegios estatales bajo supervisión de la autoridad local y en establecimientos de educación especial.

3

El Consejo de Profesores de Nueva Zelanda fue establecido en 2002. es una entidad autónoma de la corona, financiado por los maestros.



El profesor que Chile necesita: análisis de los marcos nacionales e internacionales para la definición del rol docente.
por **Elige Educar** y **Bernardita Crisóstomo** está protegida bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento 4.0 Internacional License.
Creado a partir de la obra en eligeeducar.cl