



**Universidad Austral de Chile  
Facultad de Filosofía y Humanidades  
Instituto de Lingüística y Estudios Educativos  
Escuela de Pedagogía en Lenguaje y Comunicación.**

Profesor Patrocinante:

Dr. Christian Miranda Jaña.

**IMPACTO DEL PROGRAMA DE BECAS AL EXTERIOR SOBRE LA  
INNOVACIÓN PEDAGÓGICA Y EL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES**

Tesis para optar al Título de Profesor en  
Lenguaje y Comunicación y al grado de  
Licenciado en Educación.

Romina Saldías Muñoz.

Carmen Tello Espinoza.

**Valdivia – Chile**

**2007**

- **AGRADECIMIENTOS**

A NUESTRO PROFESOR PATROCINANTE:

Por la preocupación demostrada para con éste trabajo fundamental para el término de esta etapa.

A NUESTRAS PROFESORAS INFORMANTES:

Por su disposición y apoyo en esta etapa final.

Romina y Carmen.

- **DEDICATORIA**

A MI MADRE Y A MI ABUELA:

Por el amor, el apoyo y la comprensión en esta primera etapa de mi formación como futura docente, gracias por estar siempre conmigo física y psicológicamente, y por estar siempre participando de mis logros y mis decisiones. Las amo.

A NORMAN:

Por la comprensión, su amor y apoyo para con todas mis decisiones.

A MI PADRE Y A SU FAMILIA:

Por su apoyo económico, aunque a veces le haya costado dármele.

A RONY:

Por el apoyo constante, por el amor demostrado, y por la comprensión bajo circunstancias adversas. Gracias por nunca bajar los brazos. Te amo.

Romina Saldías.

A MI MAMÁ:

Por ser el apoyo y la fuerza para terminar esta etapa. Sin ti, y tu amor incondicional, no hubiese superado esto ni muchas otras cosas. Te amo.

A MI PAPÁ:

Por todos los años de lucha y trabajo. Con este pequeño y gran logro espero ser la mejor representación de tu esfuerzo y dedicación, que sé es el fruto de mucho dolor, amor y, por sobre todo, esfuerzo.

A MI HERMANO:

Por tu sacrificio y visión de futuro. Sin ti y tu postergación nunca hubiese llegado a esta etapa. Espero ser motivo de orgullo y gratificación a tu esfuerzo. Gracias por darme a ese angelito que ilumina mi vida y que alegra a quien conoce esos ojos y ese corazón.

A MI HERMANA:

Por el apoyo dado en todos los momentos y etapas de mi vida. Por haberme regalado a la personita que me recuerda que la vida es vida y alegra mi alma. Por ser reflejo de que lo caído sí se puede levantar. Te amo.

A JEREMÍAS E ISSA:

Por ser la fuente de mi fortaleza en los momentos de flaqueza. Por ser parte de mi corazón y de mis ganas de vivir. Espero ser el apoyo de ustedes siempre. Los amo.

IVÁN Y CARO:

Por ser las mejores personas que he conocido. Sin su amistad, apoyo incondicional y paciencia, ustedes saben que no hubiese logrado finalizar esta importante etapa. Los quiero mucho y les agradezco aún más.

VERÓNICA Y ÁLVARO:

Por estar junto a mis hermanos. Eso me da tranquilidad. Gracias.

Carmen Tello.

## INDICE.

<b>RESUMEN .....</b>	<b>5</b>
<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>7</b>
<b>CAPÍTULO I</b>	
<b>DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA</b>	
<b>I.1 Objetivo General.....</b>	<b>15</b>
<b>I.2 Objetivos Específicos.....</b>	<b>15</b>
<b>CAPÍTULO II</b>	
<b>MARCO TEÓRICO</b>	
<b>II.1 Primera Parte: Docente y su Formación.....</b>	<b>17</b>
<b>II.1.1 Perfil del docente.....</b>	<b>17</b>
<b>II.1.2 Perfil del estudiante.....</b>	<b>19</b>
<b>II.1.3 El docente ante la calidad de su formación y desempeño profesional.....</b>	<b>19</b>
<b>II.1.4 Marco para la Buena Enseñanza.....</b>	<b>23</b>
<b>II.2 Segunda Parte: Formación Permanente.....</b>	<b>32</b>
<b>II.2.1 La Formación permanente del profesorado.....</b>	<b>32</b>
<b>II.2.2 Modelos de formación permanente.....</b>	<b>36</b>
<b>II.2.3 El Modelo de Pichon-Riviére.....</b>	<b>42</b>
<b>II.2.4 El Programa de Becas en el Exterior (PBE).....</b>	<b>46</b>
<b>II.2.4.1 Antecedentes Pedagógicos.....</b>	<b>49</b>
<b>II.2.4.2 Investigaciones sobre el PBE.....</b>	<b>55</b>
<b>II.2.4.3 Antecedentes del PBE impartido en Cuba.....</b>	<b>61</b>
<b>II.2.5 Objetivos de los Planes y Programas de 6º básico.....</b>	<b>63</b>

II.2.6 Modelo evaluativo de los objetivos del PBE realizado en Cuba según objetivos de Planes y Programas de 6º básico.....	65
II.3 Tercera Parte: Competencias Profesionales.....	66
II.3.1 Competencias Profesionales del Profesor.....	66
II.3.2 La Innovación en las Prácticas Pedagógicas.....	68
II.3.2.1 Categorización de Innovación.....	71
II.4 Cuarta Parte: Aproximación a un modelo de análisis del PBE.....	76
II.4.1 Percepción.....	76
II.4.2 Modelo evaluativo de la Innovación en las Prácticas Pedagógicas.....	77
<b>CAPÍTULO III</b>	
<b>HIPÓTESIS DEL ESTUDIO</b>	
<b>CAPÍTULO IV</b>	
<b>METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN</b>	
IV.1 Primera Parte: Tipo de estudio y diseño metodológico.....	83
IV.1.1 Las Variables.....	84
IV.2 Segunda Parte: Plan de análisis de la información.....	85
IV.3 Tercera Parte: Técnica de análisis: Triangulación.....	85
<b>CAPÍTULO V</b>	
<b>DISCUSIÓN DE RESULTADOS DEL ESTUDIO</b>	
V.1 Primera Parte: Análisis de objetivos y percepciones.....	87
V.1.1 Análisis de las entrevistas, bajo las limitancias del MBE y el Modelo de Innovación de las Prácticas Pedagógicas, hechas a las profesoras que participaron de la pasantía en Cuba.....	87
V.1.1.1 Docente I (Escuela 1).....	87

V.1.1.2 Docente II (Escuela 2).....	89
V.1.1.3 Docente III (Escuela 3).....	91
V.1.2 Percepción de los estudiantes.....	92
V.1.2.1 Categorización de innovación.....	92
V.1.2.1.1 Estudiantes I (Escuela 1).....	93
V.1.2.1.2 Estudiantes II (Escuela 2).....	94
V.1.2.1.3 Estudiantes III (Escuela 3).....	94
V.1.2.2 Análisis de las percepciones desde Marco para la buena enseñanza.....	95
V.1.2.2.1 Escuela I.....	95
V.1.2.2.2 Escuela II.....	99
V.1.2.2.3 Escuela III.....	102
V.1.3 PBE y Aprendizaje.....	105
V.1.4 Planes y Programas y su relación con el PBE.....	107
V.2 Segunda Parte: Entrecruzamiento de análisis de percepciones.....	107
V.2.1 Escuela I, Profesora 1.....	107
V.2.2 Escuela II, Profesora 2.....	108
V.2.3 Escuela III, Profesora 3.....	109
 <b>CAPÍTULO VI</b>	
<b>CONCLUSIONES GENERALES</b>	
VI.1 De aspectos generales.....	111
VI.2 De los objetivos.....	111
VI.3 De las hipótesis.....	113
VI.4 De aspectos teóricos.....	115
VI.5 De aspectos metodológicos.....	116



<b>VI.6 De los resultados.....</b>	<b>117</b>
<b>VI.7 Limitaciones.....</b>	<b>118</b>
<b>VI.8 Proyecciones del estudio.....</b>	<b>119</b>

**CAPÍTULO VII  
BIBLIOGRAFÍA**

## RESUMEN

De forma globalizada en el ámbito de la educación, ha existido y persistirá la idea de que ésta juega un rol prioritario en el desarrollo cultural, económico y social de cualquier nación a través del mundo. Es debido a aquello, que las políticas educacionales existentes actualmente en nuestro país, de forma más detallada, en las entidades que componen éste, reconocen la necesidad de implantar políticas de formación, tanto a nivel inicial como permanente, y perfeccionamiento docente, para que a través de éstas se corrijan errores ya instalados y se introduzcan cambios significativos que vayan en progreso del proceso de enseñanza - aprendizaje. Es debido a lo anterior que se comienza a desarrollar una idea respecto a la formación permanente para los docentes, más específicamente el PBE (Programas de Becas al Exterior), el cual forma parte de los programas de perfeccionamiento docente, que es tema de estudio y eje central de esta investigación.

En forma más específica, el objetivo de este estudio, es poder observar el impacto del PBE sobre la innovación en las prácticas pedagógicas de los docentes de educación general básica beneficiados y el aprendizaje estudiantil según las percepciones de los actores involucrados.

Para el logro de los objetivos se realizó una interpretación de las percepciones de los actores involucrados con el PBE, profesores beneficiados y sus respectivos estudiantes. Seguidamente, se realiza la triangulación de los levantamientos de percepciones de las entrevistas personalizadas y del focus group, para llegar a determinar si aquellos docentes manifiestan un mejor dominio del MBE (Marco para la Buena Enseñanza) y, de esta manera, llegar a una clasificación de innovación dentro de la categorización presentada.

El estudio, dio como resultado un impacto positivo en los dos ámbitos de análisis presentados (Innovación y Aprendizaje).

Los resultados de esta investigación sirven de apoyo teórico – práctico para aquellos docentes que reconocen la importancia de la formación permanente profesional y de su implicancia en la innovación de las prácticas pedagógicas. Por otro lado, a aquellos docentes más escépticos les permite conocer resultados empíricos de los logros obtenidos en los distintos programas de perfeccionamiento y sus reales resultados en el aprendizaje de los estudiantes.

## INTRODUCCIÓN

La Reforma Educativa vigente plantea nuevos desafíos y exigencias a la formación permanente del profesor, esto se operacionaliza a través de diferentes acciones orientadas a fortalecer competencias y generar mejoramientos en su labor educativa. Con ello se busca impactar, en cierta forma, los aprendizajes de los estudiantes.

Una de las propuestas realizadas en el actual proceso es el llamado Programa de Becas en el Exterior para profesionales de la educación, en adelante PBE, el cual surge a partir de una propuesta realizada por dos parlamentarios de la República los señores Carlos Ominami y Carlos Montes, quienes plantearon la idea de motivar a los docentes a mejorar, tanto su estatus social como algunos problemas comunes a su profesión, a través de un perfeccionamiento en centros educacionales y universidades en el extranjero (MINEDUC, 2003 a)

Los objetivos de esta propuesta de formación docente son:

- La recuperación del estatus social de los profesores por medio del protagonismo docente en los procesos de cambio cultural que caracterizan el actual contexto de globalización.
- Crear condiciones para que los docentes actualicen sus recursos metodológicos.
- Un mayor fortalecimiento de las prácticas pedagógicas, logrando un mejor proceso de enseñanza – aprendizaje.

- Contribuir al fortalecimiento de la profesión docente y al mejoramiento de la equidad y calidad de la educación y ésta a partir del conocimiento en terreno de prácticas pedagógicas desarrolladas en distintos contextos culturales y profesionales, y sus correspondientes enfoques teóricos, todo lo cual contribuye al mejoramiento de las prácticas docentes, fomenta la innovación pedagógica y refuerza la autoestima docente.

Debido a que los PBE requieren de un gran esfuerzo económico de parte del Gobierno y, para comprobar si efectivamente cumplen con los objetivos planteados anteriormente, es que este estudio se basa en el análisis realizado a entrevistas de los dos actores principales de este proceso de perfeccionamiento (docentes y estudiantes), para ello se realizará un levantamiento de percepciones de las innovaciones surgidas en las prácticas pedagógicas a partir de este perfeccionamiento.

El primer levantamiento se realizará al análisis de las entrevistas efectuadas a los docentes. El PBE al cual asistieron fue realizado en Cuba el que se impartió el año 2004, llamado “Aprendizaje y desarrollo de la comunicación oral y escrita en la educación básica” donde asistieron cuatro profesoras que ejercen su docencia a lo largo de la décima región (Valdivia, Puerto Varas, Castro y Queilen). Para asistir a estas pasantías debieron elaborar un proyecto asociado a alguna dificultad pedagógica propia de su experiencia profesional y que les interesara enfrentar. Estas docentes fluctúan en un rango etéreo de 34 a 40 años, que llevan a cabo su docencia en establecimientos de educación básica impartiendo la asignatura de Lenguaje y Comunicación exclusivamente.

El segundo levantamiento se realizará a partir del análisis de las entrevistas hechas a los estudiantes pertenecientes a 6° básico, de establecimientos tanto municipales como particulares subvencionados, que asistían a las clases de las profesoras antes mencionadas.

Para observar la innovación en las prácticas pedagógicas se realizará un entrecruzamiento de las percepciones obtenidas de ambos actores tomándose en cuenta como referencia un mecanismo de evaluación otorgado por el Ministerio de Educación, el llamado Marco para la Buena Enseñanza, el cuál se ve directamente relacionado con los PBE, lo cual queda demostrado en la presentación del ex Ministro Bitar:

*“Emplearemos este Marco para la Buena Enseñanza para orientar mejor nuestra política de fortalecimiento de la profesión docente. Las universidades que diseñan los programas de formación inicial y de desarrollo profesional, encontrarán criterios e indicadores, así como la base técnica para mejorar sus propuestas” (MINEDUC, 2003)*

El objetivo principal de este sistema evaluativo es la representación de las responsabilidades de un docente en el desarrollo de su práctica pedagógica. La línea argumental que recorre todo el marco consiste en involucrar a todos los estudiantes en el aprendizaje de los contenidos importantes.

Para lograr los objetivos planteados anteriormente se trabaja con los conceptos de percepción bajo el enfoque psico-social; en el caso del concepto de innovación se utilizará una tipología extraída del análisis de un estudio realizado por el Dr. Luís Osandón el cual clasifica dicho concepto en cuatro niveles (*Impulso reversivo, Acción escéptica, Empoderamiento alternativo y Crítico – reflexivo*), los que se aplicarán a las entrevistas de las docentes que asistieron a los Programas de Becas en el Exterior.

A partir de lo anterior, el Capítulo I presenta la delimitación del problema, donde se mencionan los antecedentes de dicho problema y las principales interrogantes. Además se mencionan los objetivos a tratar a lo largo del estudio.

Posteriormente en el Capítulo II, el Marco Teórico, se dan a conocer los principales enfoques conceptuales de la formación profesional docente y una descripción de la figura de los estudiantes y del docente y un instrumento de evaluación profesional como el MBE. Por otro lado, se dan a conocer los principales modelos de formación permanente y los antecedentes del PBE y del programa llevado a cabo en Cuba y su relación con los objetivos de los Planes y Programas de 6° básico. En la tercera parte del capítulo, se muestra la competencia profesional que este estudio abarca como relevante dentro de los impactos generados por el PBE, como es la innovación dentro de las prácticas pedagógicas, las que son categorizadas en cuatro tipos. Finalmente, se estudia el concepto de percepción, el modelo evaluativo para la innovación en las prácticas pedagógicas y se evaluarán los objetivos del PBE a partir de los Planes y Programas de 6° básico.

En el Capítulo III se dan a conocer las hipótesis del estudio, el cual es un tipo de respuesta tentativa que busca establecer relaciones positivas y significativas para el impacto del PBE sobre la innovación en las prácticas pedagógicas, en el manejo de los dominios del MBE por parte de los docentes y en el aprendizaje de los estudiantes.

En el Capítulo IV se presentan los aspectos metodológicos de corte cualitativo en el que están incluidos las variables y la fundamentación de éstas, además se dan a conocer los procedimientos para el análisis de los resultados.

Por otro lado, en el Capítulo V se entrega la discusión de los resultados y el entrecruzamiento de las percepciones de los dos actores principales de este estudio (docentes y estudiantes).

El Capítulo VI, presenta las conclusiones de esta investigación, de acuerdo a los objetivos, a la metodología y resultados que fueron evaluados.

Finalmente, se debe agregar que este estudio es parte de una investigación financiada por la DID (Dirección de Investigación y Desarrollo) y dirigida por el profesor que patrocina este estudio. Además forma parte de una línea de investigación que recoge los antecedentes de la tesis de Carolina Carrasco, Astrid Cepeda y Susana Corvalán.



**CAPÍTULO I**  
**DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA**

En el presente Capítulo, se dan a conocer las principales interrogantes que llevaron a la realización de este estudio. Además, se presenta el objetivo general que engloba el tema principal de análisis, lo que se complementa con la disposición de cinco objetivos específicos que se dilucidarán a lo largo de esta investigación.

## **ANTECEDENTES DEL PROBLEMA**

Sin lugar a dudas, la importancia que a lo largo de la vida profesional del docente tiene su formación permanente está siendo de objeto de análisis e investigación por parte de numerosos teóricos del tema, sobre todo en las últimas décadas donde la calidad de la educación ha adquirido una gran relevancia a nivel mundial. Definitivamente, este interés no es casual, sino que se fundamenta, principalmente, por la enorme importancia que tiene esta formación psico-social, no sólo en el proceso de regulación, autorregulación y desarrollo profesional, sino también en el rendimiento y formación de sus alumnos.

De acuerdo a Miranda 2005, el tema de la formación permanente fue y sigue siendo objeto de estudio y de discusión constante, bajo tres niveles de análisis: desde las políticas públicas, la academia y la institución escolar. Estos tres ámbitos de acción convergen en señalar la importancia que posee el docente en el cambio educativo propiciado por la reforma en marcha. Esto ha tenido como consecuencia que el profesor, en la escuela, esté sometido a una serie de exigencias, tanto en el plano formativo como en el laboral, y que tienen por objeto elevar la calidad y equidad del sistema educativo.

Sobre este aspecto, en Chile, se han realizado múltiples investigaciones que han sido auspiciadas tanto por el Ministerio de Educación, como por Organismos Internacionales dedicados a la educación, entre los que destaca por su actualidad y trascendencia el Informe de la OCDE. En éste, se señala la importancia de la Formación Permanente como proceso

dirigido a la actualización curricular y al mejoramiento de la calidad y equidad educativa; no obstante, agrega que es necesario orientar las formas de perfeccionamiento desde un enfoque global hacia formas más específicas, estructuradas e innovadoras para desarrollar pedagogías de materias específicas y ayudar a grupos de docentes a desarrollar competencias para enseñar dichos contenidos a sus estudiantes.

Uno de los programas de formación permanente que se centra en el fortalecimiento profesional y estímulo de prácticas innovadoras, para luego, impactar en los aprendizajes de los estudiantes, es el PBE.

El PBE ha beneficiado a más de 5800 profesores, en su mayoría del nivel básico del sistema los que, a su regreso al país elaboran informes acerca de sus experiencias y presentan, ante su comunidad escolar, las reflexiones, sensaciones y proyectos de innovación educativa. Dado su formato internacional, el PBE fue una forma costosa de formación docente, equivalente al 70% del costo anual de los cursos de Formación Permanente gestionados por el Ministerio de Educación a nivel nacional.

En síntesis, según Miranda 2005, el PBE surge como una estrategia de Formación Permanente, focalizada hacia el cambio educativo, a través de un proceso descentralizado, autónomo, original e internacional, de elevado costo económico para el sistema y que, como tal, cobra especial importancia conocer cómo ha respondido a sus objetivos, propuestas de instituciones internacionales y, en específico, cómo impacta a los docentes en términos socio afectivos, cognitivos y prácticos.

A partir de los antecedentes mencionados, se torna relevante conocer y analizar con detenimiento, uno de los programas de Formación Permanente centrales en la Reforma Educativa: el PBE, a fin de responder a cuestiones medulares del tipo: ¿qué logros se han

obtenido a nivel de innovación pedagógica y aprendizaje estudiantil?; ¿cómo influye tal programa en el cambio de la enseñanza? En síntesis, ¿cuál es el impacto del programa?

Bajo esta perspectiva, en este estudio se han planteado los siguientes objetivos:

### **I.1. OBJETIVO GENERAL:**

Examinar el impacto del PBE sobre la innovación en las prácticas pedagógicas y el aprendizaje estudiantil, según los actores involucrados.

### **I.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS:**

Los objetivos específicos son:

- a) Analizar y discutir los objetivos presentes en el PBE (realizado en Cuba) en relación a los Planes y Programas de 6° año básico.
- b) Descubrir las percepciones de los docentes y de los estudiantes, en relación a lo dispuesto por el PBE, y verificar la coincidencia dentro de estas percepciones.
- c) Clasificar la innovación presente en los docentes.
- d) Clasificar la innovación observada por los estudiantes en sus profesores luego de su participación en el PBE.
- e) Discutir si estas percepciones se relacionan de manera efectiva con los dominios presentes en el MBE.

**CAPÍTULO II**  
**MARCO TEÓRICO**

## **II.1 PRIMERA PARTE: DOCENTE Y SU FORMACIÓN**

La primera parte del Capítulo, describe los principales enfoques conceptuales en uso en torno a la figura del profesor, dando a conocer los instrumentos que evalúan el comportamiento profesional del docente, como el MBE. Por otro lado, transversalmente se describe la figura del estudiante con el fin de demostrar que este contexto de formación profesional busca establecer la figura de un estudiante “ideal”, el cual logra sus aprendizajes por medio de la interacción social y asociación, tal como lo plantea Vigotsky.

### **II.1.1. Perfil del Docente**

Los docentes son muy importantes a la hora de hacer cambios, sin embargo, son muchas las dudas que se plantean al momento de cuestionarse el quehacer educativo, por ello, su formación cobra mucha relevancia al momento de llevar a cabo nuevos planteamientos educativos.

El quehacer educativo, como todo trabajo, se inscribe en un marco legitimador que le confiere una determinada legalidad. Por ello, todo paradigma pedagógico define su sujeto, y es a partir de la misma, en cómo se concibe el rol del educador. O sea, que la sociedad legitima su rol a partir de la ideología imperante y acorde con las necesidades de la misma, no necesariamente a favor de las necesidades reales de la humanidad. (Tavárez, 2002)

Es por ello, que la sociedad espera que los docentes al concluir su etapa inicial de formación sean capaces, entre otras cosas, de:

- Fundamentar teóricamente sus prácticas de enseñanza enmarcadas en concepciones éticas y sociales del conocimiento, en función de la escuela y de la educación.

- Tener las condiciones personales y de formación ética y técnica requeridas para establecer relaciones institucionales y personales positivas.
- Ser capaz de participar, juntamente con otros docentes, en la elaboración y la implementación del Proyecto Educativo Institucional, de acuerdo con el contexto social particular de la escuela.
- Ser capaz de analizar y de interpretar los resultados de su trabajo, de evaluarlos y de modificarlos para mejorar la calidad de los aprendizajes.
- Que tenga capacidad de aprendizaje y un espíritu crítico e innovador que le permita valorar las nuevas corrientes e incorporarlas a su práctica, con el objetivo de hacer el mejor aporte posible a la comunidad educativa a la que pertenece.
- Estar en condiciones de efectuar actividades de búsqueda, sistematización y análisis de información de fuentes primarias, de resultados de innovaciones y de investigaciones, así como de bibliografía actualizada sobre temas específicos.
- Relación Alumno-docente: El papel del profesor es no directivo, es decir, como mediador de los conocimientos; por otro lado, coordina la dinámica general de la clase como líder social y afectivo. Y la evaluación debe estar centrada en las competencias, destrezas, habilidades y, en parte, en las actitudes de los estudiantes, por lo que atiende al proceso, aunque no de forma sistemática, la cual debe ser realizada mediante la observación directa y el análisis de trabajos de alumnos. (Cit. Tavárez, 2002)

### **II.1.2. Perfil del Estudiante**

Es difícil formar un perfil global o estándar del estudiante, puesto que éste se rige, ya sea, por el contexto socio económico, o la escuela en el cual esté inserto, y también se limita con respecto a los objetivos fundamentales transversales que corresponda a cada sector o subsector de aprendizaje. Pero se podría decir, que el estudiante debe convertirse en un actor activo de su proceso de aprendizaje, motivado ya sea por la innovación producida por el profesor, o simplemente por sus ganas de aprender cosas nuevas, debe comprometerse con sus aprendizajes, y llevarlos a su propio contexto, preocupado de que aquel aprendizaje sirva para el perfeccionamiento de otros que le rodean. Se desprende de lo anterior que la actividad que desarrolla el alumno es más bien una interactividad, según Vigotsky, es un conjunto de acciones culturalmente determinadas y contextualizadas, que se llevan a cabo en cooperación con otros. El aprendizaje, es entonces mediado socialmente.

### **II.1.3. El docente ante la calidad de su formación y desempeño profesional**

La conjunción de diferentes factores, tanto sociales como culturales trae, aparejado la aceleración del ritmo de cambios, lo que exige personas más flexibles y con mayor capacidad de adaptación a situaciones nuevas, lo que se ha traducido, en el campo de la educación, en necesidades de una educación permanente del profesorado, tanto en habilidades intrapersonales (motivación, actitudes para manejar el cambio y aprender en forma permanente), así como interpersonales (capacidades de trabajo en equipo y de relaciones de colaboración y confianza en función de objetivos comunes), nuevas o de mayor nivel y exigencia que en el pasado.



Para ello, la mejora constante de los programas de formación permanente se ha transformado en uno de los objetivos principales de la actual política educativa, con el fin último y fundamental de mejorar la calidad de la educación, lo cual tendría implicancias educativas directas, puesto que se operacionaliza, primero, a través del componente de Fortalecimiento de la Profesión Docente y, segundo, con el compromiso por parte de la comisión tripartita de crear un Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño Profesional Docente, de carácter formativo, centrando la mirada en los estándares de calidad de la formación docente (Miranda, 2005). Para el logro eficaz de estos programas de formación permanente se requiere del apoyo y respaldo de distintos actores sociales, políticos y económicos, en una mirada global e integradora de larga duración. Así lo rescata Fullan (1999), cuando destaca que los agentes necesarios para el logro eficaz de los procesos de formación son: el apoyo de la comunidad local, integrada por la familia, directivos, y estudiantes, las autoridades públicas y la comunidad internacional, los que, a su vez, no están aislados en el espacio, sino que son actores y están insertos en un momento histórico y en una situación determinada.

Estos programas son una instancia para el fortalecimiento de la calidad del servicio educativo que ofrecen a diario los profesores del país y, de esta manera, generar progresos en las prácticas pedagógicas. Al respecto, se puede deducir, a partir de las distintas investigaciones que ponen énfasis en qué aprenden los docentes en las estrategias de aprendizaje profesional, se logra: a) la colaboración entre profesores para la planificación, b) la meta explícita de mejorar el logro de los estudiantes, c) la atención al pensamiento de los estudiantes, y d) el acceso a ideas, métodos alternativos y oportunidades de observación de prácticas eficaces (Adelmar, 1998), lo que fortalecería en los distintos docentes su

capacidad de apropiación del mejor conocimiento disponible y con la suficiente capacidad autónoma de actualizarlo y recrearlo.

A pesar de la existencia de varios estudios que examinan la importancia de las acciones llevadas a cabo por los distintos programas de desarrollo profesional docente, existen en Chile pocos estudios que revelen el real impacto de estos en la enseñanza y aprendizaje.

En el pasado las exigencias básicas del orden social a la educación escolar de las mayorías, iban poco más allá de la alfabetización compatible con procesos mecánicos repetitivos en el mundo productivo y una socialización básica en valores de convivencia e identidad nacional en los planos social y cultural. La sociedad del conocimiento, en cambio, demanda del sistema escolar que comunique unas competencias y conocimientos relevantes para responder a los nuevos requerimientos culturales, laborales y ciudadanos, y una formación moral que responda adecuadamente a las nuevas condiciones en que se da la interrelación entre individuo y sociedad. Paralelamente a esto, las investigaciones sobre la eficacia de la formación en los procesos de aprender a enseñar, han cambiado mucho desde las primeras décadas del siglo XX.

Hasta 1975, el enfoque dominante era el de proceso- producto, por ende, la calidad de la educación tiende a ser interpretada en términos de eficacia y ésta significa respuesta rápida, precisa y económica a las presiones sociales. Sin embargo, en la actualidad las exigencias al cuerpo docente se han diversificado y complejizado, lo cual ha ido de la mano con los cambios investigativos, los cuales se han orientado a complementar este enfoque mediante el estudio del saber pedagógico, en el cual están comprometidas cogniciones y afectos, que son fuerzas que guían y dan sentido a la práctica pedagógica.

De acuerdo a Wood (1996), los profesores interpretan la situación de enseñanza según sus emociones, conocimientos y creencias, por ende, estos programas de formación permanente deben dignificar y jerarquizar la profesión docente, para que, a su vez, los docentes puedan observar los cambios obtenidos posterior a su reinscripción, tanto en la revisión crítica de los problemas que presentan las prácticas pedagógicas, como en el fortalecimiento de su tarea, y a inducir nuevas motivaciones y actitudes profesionales, pero, por otro lado, es necesario el concurso de académicos, quienes, a través de sus investigaciones, validan el éxito o fracaso de las instancias de formación permanente (Miranda, 2005). Con esto es posible comprobar que el resultado de estos programas, no sólo depende de la acreditación de éstos, sino también de todos los actores que con su participación inciden en el éxito de estas instancias de fortalecimiento de la profesión docente.

Por ser el perfeccionamiento docente un proceso que debe ir incorporado a la definición misma del trabajo docente, y también constituye una instancia de información y de profundización de las políticas educativas y de las demandas sociales e institucionales, es que se ha elaborado la constitución de un Marco para la Buena Enseñanza (MBE), el que tiene como labor principal dar directrices para una mejor calidad de la docencia que funda la calidad profesional no en una concepción enciclopedista ni pragmática, sino de competencias. Para ello, provee criterios y dominios que sirven de base para la validación de los PBE y su real impacto. Por ser el Marco para la Buena Enseñanza un modelo evaluativo y de carácter formador de gran contribución al desarrollo de la profesión docente, ha sido altamente estimado al momento de efectuar planteamientos para el mejoramiento de la formación del profesorado, es decir, ha sido considerado como soporte

de muchas iniciativas que intentan desarrollar y capacitar al docente para que éste ejerza una mejor labor educativa y formativa entre ellas el PBE

#### **II.1.4. Marco para la Buena Enseñanza**

Los criterios y dominios a los que alude el MBE son:

- Preparación de la enseñanza
- Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje
- Enseñanza para el aprendizaje de todos los alumnos
- Responsabilidades profesionales.

Es en cada uno de estos dominios en donde los PBE deben generar un impacto sustantivo para el logro de una mejor calidad de la enseñanza. Arellano y Cerda (2006) afirman que los ámbitos del desarrollo profesional docente que aborda de manera más efectiva son: “Preparación de la Enseñanza” (A) y “Responsabilidades profesionales” (D) son los dos dominios en que los PBE inciden de forma más directa, y que pretende ser de gran utilidad para el desarrollo profesional de los docentes de Educación General Básica del país. Sin embargo, cabe investigar y profundizar en los reales cambios que genera a nivel de innovación pedagógica que facilite los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

Los cambios deben ir paralelamente evaluados por el MBE, para ello es necesario realizar una descripción y análisis del actual modelo de evaluación docente que ha sido socialmente aceptado, lo cual se tratará a continuación.

Este marco delimita, encuadra y busca dar a conocer a todos los actores involucrados con la educación los deberes y responsabilidades que posee un profesor a lo largo de su carrera como docente, busca involucrar a los alumnos como actores principales

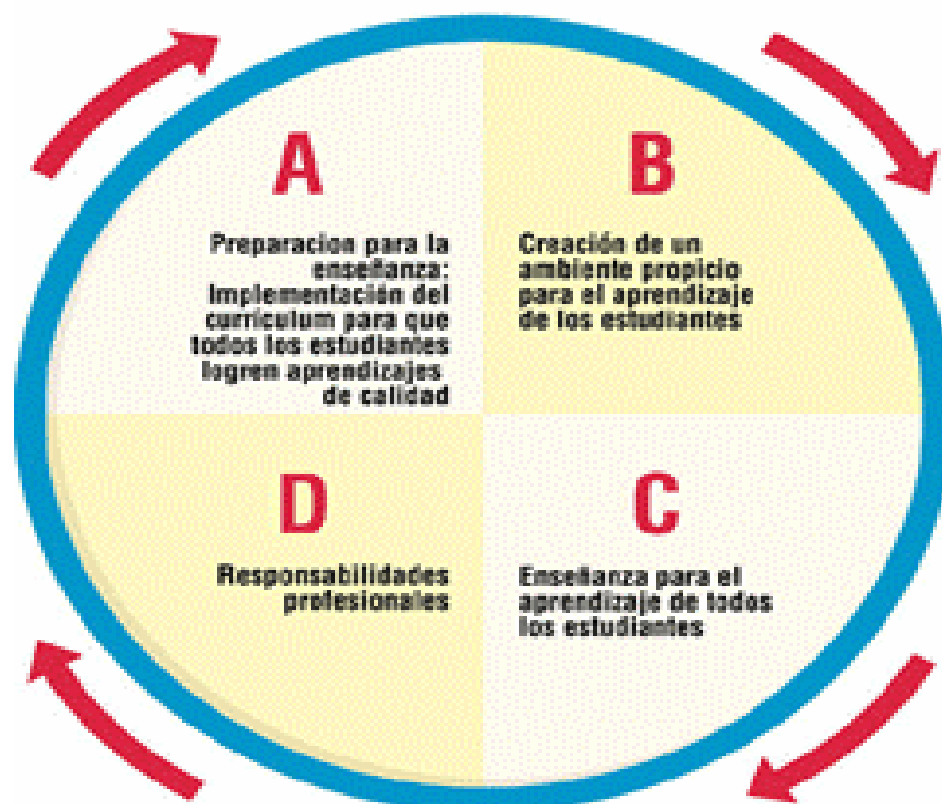
de su propio aprendizaje, además trata de que los educadores se comprometan vocacionalmente con la formación de sus estudiantes, por lo tanto contribuye al mejoramiento de la calidad de la educación.

Existen cuatro dominios que están orientados a un aspecto específico del ciclo total del proceso educativo, cada uno de estos dominios posee sus respectivos criterios y a su vez sus respectivos descriptores; en lo que se refiere a los criterios, son elementos específicos en los que deben centrarse los profesores para el cumplimiento de su función docente. Están orientados a servir al propósito básico de lo que se ha denominado el hilo conductor del marco, y que consiste en involucrar a todos los alumnos en el aprendizaje de contenidos importantes.

En lo que se refiere a los descriptores, expresan lo que los profesores deben saber y lo que deben saber hacer.

**CUADRO 1**  
**Dominios del MBE**

**CICLO DEL PROCESO DE  
ENSEÑANZA/APRENDIZAJE**



(Fuente: MINEDUC, 2006)

Como se puede apreciar en el Cuadro 1, los dominios son necesariamente retroalimentables uno con el otro, y provocan un círculo reiterativo en la vida del docente.

A continuación se describe uno por uno los dominios involucrados en el MBE.

**Dominio A: Preparación de la enseñanza: Implementación del currículum para que todos los estudiantes logren aprendizajes de calidad.**

- Domina los contenidos de las disciplinas que enseña y el marco curricular nacional
- Conoce las características, conocimientos y experiencias de sus estudiantes.
- Domina la didáctica de las disciplinas que enseña.
- Organiza los objetivos y contenidos de manera coherente con el marco curricular y las particularidades de sus alumnos
- Las estrategias de evaluación son coherentes con la disciplina que enseña y con el marco curricular nacional.

Este dominio hace referencia a los contenidos que entrega el profesor, esto abarca mucho más que la sola información que se entrega, sino que más bien engloba todos los ámbitos que posee una disciplina y el grado de comprensión que debe tener el profesor de cada uno de estos ámbitos. Este grado de comprensión y sapiencia de la disciplina no solo se suscribe a este nivel sino que sobrepasa el nivel de aula y de disciplina como tal, y llega al marco curricular nacional, en donde el docente debiera también manejarse en todos los ámbitos.

El hecho de que los profesores conozcan todos los conceptos y manejen todas aquellas dificultades que posee su disciplina a enseñar, debe permitir que sus estudiantes se acerquen de forma más clara y receptiva a los temas que aborda la disciplina.

Además de esto, el docente debe crear nexos con otras disciplinas, es decir, mostrar los fenómenos que se dan en su disciplina desde diferentes puntos de vista, y de esa manera realizar una conexión interdisciplinaria, por lo que el docente debe manejar otros conceptos que se relacionen con disciplinas afines a la suya.

Otro factor importante, es que en la enseñanza de esta disciplina debe tomarse en cuenta el contexto, ya sea social, económico o laboral, en que está inserto el estudiante, para que de esa manera los docentes aborden los conceptos desde un plano más cercano para que sean más entendidos, y creen estrategias de enseñanza mas acordes con la realidad vivida por sus estudiantes, y emplee estrategias de evaluación mas atinentes a los conceptos insertos en este contexto, tomando en cuenta, además, los conocimientos previos de los estudiantes.

A todo lo anterior se le debe agregar, y tomar en cuenta por parte de los docentes, los distintos estilos de aprendizaje que poseen los estudiantes, para esto el docente debe crear distintas metodologías de enseñanza-aprendizaje, que sean adecuadas y pertinentes, y con ello, diseños de evaluación adecuados para aquellas metodologías.

**Dominio B: Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje de los estudiantes.**

- Establece un clima de relaciones de aceptación, equidad, confianza, solidaridad y respeto.
- Manifiesta altas expectativas sobre las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de los alumnos.
- Establece y mantiene normas consistentes de convivencia en el aula.
- Organiza un ambiente estructurado y utiliza los recursos disponibles.

El profesor debe crear relaciones interpersonales favorables entre todos dentro de la sala de clases. Los estudiantes deben sentirse seguros de que sus opiniones y preguntas



serán acogidas de la manera más respetuosa posible, tanto por parte de su profesor, como por parte de sus pares.

Las diferencias tanto de género como de nivel social o económico dentro de la sala de clases no representan problemas, puesto que el docente se encarga de crear un clima de respeto, tolerancia y aceptación por el otro que es distinto de alguna u otra manera a mí.

El ambiente propicio no solo se relaciona con las relaciones interpersonales, sino que también, con que el docente cree situaciones de enseñanza-aprendizaje distintas y que desafíen a sus estudiantes.

El docente se debe encargar de organizar el tiempo de trabajo que disponen los estudiantes dentro del aula, organizar los trabajos que da, para que los estudiantes no se sientan presionados ni agobiados.

Dentro de todo, las normas de convivencia que el docente transmite a sus estudiantes, que abarcan todos los aspectos anteriores, son los decisores dentro de un ambiente propicio de aprendizaje.

### **Dominio C: Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes.**

- Comunica en forma clara y precisa los objetivos de aprendizaje
- Las estrategias de enseñanza son desafiantes, estructuradas y significativas para los estudiantes.
- El contenido de la clase es tratado con rigurosidad y es comprensible para los estudiantes.
- Maximiza el tiempo disponible para la enseñanza.
- Promueve el desarrollo del pensamiento

- Evalúa y monitorea el proceso de comprensión y apropiación de los contenidos por parte de los estudiantes.

Para esto es necesario que el docente informe de forma clara y precisa los objetivos de los contenidos a pasar, los propósitos y los aprendizajes que se quiere lograr a lo largo de la clase. Es muy importante, en este caso, tomar en cuenta tanto los conocimientos previos que poseen los estudiantes, como el contexto en el cual se desenvuelven, puesto que de esta forma se les hará mucho más fácil comprender los contenidos que el profesor desea entregar, y de esa manera, facilitará el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, las actividades que el docente propone a lo largo de la clase, deben ser coherentes con los objetivos propuestos y deben considerar a todos los estudiantes y todos los contextos.

El lenguaje y la conceptualización que utiliza el docente deben ser adecuadas, precisos, y rigurosos, pero contextualizados al ambiente del estudiante. El lenguaje apropiado no debe solo someterse al lenguaje oral o escrito que el docente pudiese utilizar, sino que también el lenguaje corporal debe ser el apropiado.

El docente debe preocuparse de la estructuración de la clase, puesto que de esta manera, se le hará mucho más fácil el proceso de enseñanza; lo más apropiado es estructurar la clase en introducción, desarrollo, una actividad, y una conclusión o resumen, para que de aquella manera, el estudiante quede involucrado con la materia y enganchado con lo que viene más adelante, o en este caso en la clase siguiente. Esta estrategia corresponde a una planificación que el docente debe realizar del tiempo de la clase.

El docente, además, debe promover en sus estudiantes el pensamiento autónomo y creativo, por medio de las actividades que utiliza a lo largo de la clase. Los errores que pudieran cometer los estudiantes deben tomarse como parte del aprendizaje, y esto deben tenerlo muy en claro tanto los docentes como sus estudiantes.

En este punto, es muy asertivo dar a conocer por medio de las actividades que el profesor realiza a lo largo de la clase, los Objetivos Fundamentales Transversales, para que de aquella manera los estudiantes fortalezcan su proceso de construcción de valores.

El proceso de retroalimentación es muy importante en este aspecto, puesto que, orienta a los estudiantes a tomar conciencia sobre su aprendizaje.

#### **Domino D: Responsabilidades profesionales.**

- El profesor reflexiona sistemáticamente sobre su práctica.
- Construye relaciones profesionales y de equipo con sus colegas.
- Asume responsabilidades en la orientación de sus alumnos.
- Establece relaciones de colaboración y respeto con los padres y apoderados.
- Maneja información actualizada sobre su profesión, el sistema educativo y las políticas vigentes.

Este dominio es el que encuadra todos los anteriores, sin este los demás no se podrían llevar a cabo.

El docente para cumplir con este dominio debe en primer lugar, reflexionar sobre su propia práctica docente, pero esta reflexión debe ser crítica, y orientada hacia una mejora de su desarrollo profesional docente, es aquí donde encaja el PBE (Programa de Becas al Exterior), puesto que el docente debe considerar esta instancia como una oportunidad dentro de su formación permanente, que le ayudará a mejorar su enseñanza, su aprendizaje, y todos, tanto colegas, como sus propios estudiantes se beneficiarán de aquello, eso si el docente sabe orientar de forma positiva esta oportunidad de aprendizaje.

Las relaciones interpersonales con los colegas de trabajo son esenciales en este punto, puesto que todos pueden formar un equipo de profesionales en pos del beneficio del proceso de enseñanza-aprendizaje propio, y de sus estudiantes.

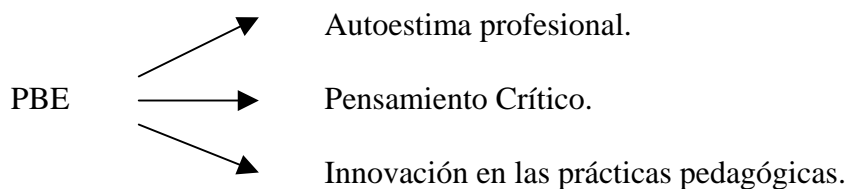
En este dominio, cabe también señalar que los apoderados son piezas esenciales en el proceso anterior, es por esto, que los docentes deben propiciar relaciones de respeto y colaboración con los padres de sus estudiantes, esto se puede realizar sosteniendo una comunicación abierta y sincera, sobre todo, en lo concerniente a los objetivos y contenidos a enseñar.

Para que el docente pueda acceder a un mejoramiento de su formación permanente, debe manejar la información de último minuto sobre su profesión y las políticas en las cuales se basa.

Es importante el análisis crítico que debe hacer el docente, no solo de su propia práctica en el aula, sino que además debe hacerlo con el establecimiento en el cual trabaja, puesto que de esta forma, se convertirá en un agente de cambio dentro de la escuela y esto facilitará tanto su formación como la de los demás colegas y estudiantes.

El PBE en este caso es importante, puesto que como dice Miranda (2005): “fue desarrollado como una estrategia para poder mejorar y potenciar competencias profesionales y personales, para transformar su quehacer pedagógico y de esta manera mejora la calidad de la enseñanza que se entrega.”

En definitiva el PBE resulta en la mejora de los siguientes puntos en el esquema:



## **II.2 SEGUNDA PARTE: FORMACIÓN PERMANENTE**

Esta segunda parte del Capítulo se constituye por cuatro ejes articuladores que denotan la importancia de continuar el proceso de formación del profesor a lo largo de su carrera profesional. De esta forma, se da a conocer los distintos modelos que han sido estudiados por distintos investigadores; para efectos de esta investigación se utilizará el modelo psicosocial de Pichon Riviére. Finalmente se dará una mirada cronológica al Programa de Becas al Exterior (PBE) como una forma de adentrarnos al objeto de estudio, para lo cual se especificarán los antecedentes del PBE impartido en Cuba.

### **II.2.1. La formación permanente del profesorado**

Como es posible observar, la sociedad se ha inmergido en las tendencias globalizadoras, lo que se ha visto reflejado en todos los quehaceres. Esta situación global ha implicado que los sujetos de la sociedad deban enfrentar desafíos y una mayor capacidad de adaptación a los cambios, para lo cual se requiere de competencias y habilidades que le permitan un mejor manejo frente a la información y a las continuas transformaciones. Sin duda, la educativa no ha sido la excepción, lo que ha provocado que distintos agentes del sistema hayan generado instancias para el mejoramiento de la calidad educativa.

A partir de la implementación de la actual Reforma Educativa, se ha considerado como propósito fundamental, el mejoramiento en forma sustantiva de la calidad de los aprendizajes de los alumnos que asisten a la educación escolar, y la equidad de su distribución, ampliando las oportunidades educativas de los niños y jóvenes de los grupos más pobres.

Para esta mejora sustantiva, se ha recurrido a la implementación de programas de perfeccionamiento permanente de los docentes, en él se reconoce, a grandes rasgos, su real

contribución a la profesionalización de los docentes y al mejoramiento de los procesos y productos del sistema escolar. Además se pretende reforzar el proceso de cambio del sistema, en donde el docente se convertiría en un agente multiplicador y receptor de experiencias, que está renovando su formación periódicamente. De no incorporar la dimensión colectiva e institucional de la docencia en los procesos de desarrollo del docente, lo que se hace es entender la formación de un sujeto como la mera sumatoria de acciones individuales.

Por lo mencionado anteriormente, y debido a los grandes cambios, surge como ineludible la necesidad de modificar las prácticas de enseñanza, rasgo esencial de la tarea pedagógica. Debido a su carácter dialógico, es decir, la relación comunicativa entre conocimiento disciplinal y conocimientos previos, surge el imperativo de adecuar permanentemente la acción educativa a las características de quienes son sus interlocutores concretos: los estudiantes.

Sin embargo, existen investigaciones que afirman que (Pérez Gómez, 1992; Gil y Pessoa, 1994) se tiende a enseñar más como se aprendió en la escuela y en la universidad, que aplicando las ideas “aprendidas” sobre cómo se debería enseñar. También está demostrada la importancia del primer año de ejercicio de la profesión en la definición de las concepciones y prácticas sobre la enseñanza: éstas dependen mucho del tipo de escuela en la que se empieza a ejercer, de las prácticas observadas en los compañeros más expertos y de sus ideas expresadas, etc. (Copello y Sanmartí, 2001)

En países como España y Brasil, un profesor puede haber vivido como estudiante y como enseñante un mínimo de cuatro cambios curriculares importantes y, sin embargo, sus concepciones y sus prácticas educativas pueden haber cambiado muy poco e, incluso haber retrocedido hacia puntos de vistas más tradicionales. Esto verifica que este problema

requiere de una implementación y diseño de acciones innovadoras en la formación inicial y permanente del profesorado. Estas acciones deberían tener como objetivo hacer viables cambios en los procesos de enseñanza que repercutan en mejoras en el aprendizaje del alumnado y que a la vez, incidan en la autovaloración y autoestima profesional.

Existe un consenso en la literatura internacional, con respecto, a la implicancia e importancia de la formación permanente, como una de las formas más eficientes de alcanzar mejoras en el proceso de enseñanza aprendizaje, pero para el logro de ello, es necesaria la real implicancia, consciente e interesada de los profesores, sin ello ningún tipo de cambio es posible. Pascual, (1995) plantea que los requerimientos actuales hacia el docente deben centrarse en la actualización de su quehacer pedagógico, asumiendo la necesidad del cambio e innovación educativa (Miranda, 2005).

Para Copello y Sanmartí (2001) las acciones formadoras deben llevar a que el profesorado alcance una fundamentación teórica de su actuación, congruente con los nuevos conocimientos que sobre el proceso de enseñanza- aprendizaje se van elaborando y que sepa vincular estos conocimientos a su práctica.

Pero, a su vez, afirman que es completamente imprescindible que todo proceso de formación se vincule a una reflexión crítica, tanto a nivel de la forma actual de enseñar como a las posibles innovaciones planteadas. Para ello, no se debe dejar de lado el contexto sociocultural de actuación y el mundo emocional que enseña, dicho proceso debe favorecer la capacidad de actuación en las condiciones del espacio de trabajo, como potenciar la autoestima y la obtención de placer del quehacer pedagógico.

Con todo lo mencionado anteriormente, se puede inferir que estos cambios son necesarios y adecuados para el desarrollo económico y social de una nación preocupada por formar alumnos críticos, creativos y pensantes.

En la actualidad se evidencian grandes cambios que ayudan a fortalecer este proceso de mejora educativa. Algunos ejemplos de esto son: la evaluación del desempeño docente, la introducción de la obligatoriedad de la educación secundaria, la necesidad de que cada escuela cuente con un proyecto educativo institucional, etc. De esta manera, se plantea la idea de estar preparados para asumir los cambios y desafíos que se están proponiendo para la mejora educativa.

El perfeccionamiento docente en actividad, consiste en la actualización y profundización de contenidos curriculares, metodológicos e institucionales. Es una revisión crítica de los problemas que presentan las prácticas pedagógicas y apunta, a través de su análisis, al fortalecimiento de la tarea; induce nuevas motivaciones y actitudes profesionales. Debe, por lo tanto, ser un proceso incorporado a la definición misma del trabajo docente. Es un *continuum* que requiere la disposición favorable de la persona y la comprensión de su necesidad; difícilmente se puede imponer por decreto. Es útil, pues de acuerdo con especialistas en el tema, considerarla según un modelo constructivista que tenga en cuenta factores sociológicos, de contexto, y factores psicológicos, las características personales de las personas implicadas, pero también factores escolares y de diseño curricular y que articule contenidos académicos y formación pedagógica y didáctica.

De este modo, según Bourgeois la formación permanente del profesor deviene de una emergencia conceptual del adulto como aprendiz, donde el supuesto básico es la relación envolvente entre todas las formas, y gracias al devenir teórico-práctico de los sistemas educativos, la formación se entiende como un proceso que apela no sólo a lo formal, sino que también al protagonismo en la vida cotidiana de los docentes. (Miranda 2005)



Por todo lo mencionado anteriormente, se puede deducir que, existen variados programas de formación permanente, que pueden oscilar entre jornadas de reflexión hasta cursos de mayor duración, sin embargo, se debe tener en cuenta, tanto las concepciones docentes como las prácticas de los mismos, lo cual favorece la toma de conciencia y poder de decisión del profesorado. Ello implica que las variables contexto de aplicación y contexto de cada enseñante sean puntos de partida importantes. (Copello y Sanmartí, 2001)

### **II.2.2. Modelos de Formación Permanente**

Imbernon (1996), menciona cinco modelos de formación permanente que se describen a continuación:

*a) Modelo de formación orientado individualmente:* Este modelo se caracteriza por ser un proceso mediante el cual, los mismos profesores son los que planifican y siguen las actividades de formación que creen pueden satisfacer sus necesidades. Para este modelo es posible planificar la formación del profesorado mediante programas que promuevan actividades genéricas, es decir, que faciliten el aprendizaje individualizado. Su característica principal es que el contenido es diseñado por el propio docente. Cada profesor determina sus objetivos y selecciona las actividades de formación que puedan ayudarlo a cumplir tales objetivos.

Debido a que el propio profesor es el que decide qué planificar y qué actividades seleccionar, esto hace que de forma cognitiva, cree una concepción de aprendizaje propio e individualizado, es decir, el docente está consciente de que es capaz de orientar y dirigir su aprendizaje, lo que logra mediante la planificación propia, y esto, trae como consecuencia una motivación más amplia, al seleccionar sus objetivos y sus propias modalidades de formación que se adecuen a sus necesidades.

*b) Modelo de Observación/Evaluación:* El sentido de este modelo tiene directa relación con la necesidad de los profesores por saber cómo están afrontando la práctica diaria, para que de esta manera, aprendan de ella. La referencia fundamental en la que se apoyan, son la reflexión y el análisis como medios fundamentales para el desarrollo profesional. La observación y la valoración de la enseñanza, facilitan al profesorado datos sobre los que pueden reflexionar y analizar para favorecer el aprendizaje tanto de los alumnos como del mismo profesor. Las actividades de formación de este modelo son las siguientes:

- Una reunión antes de la observación, en la que se establecen los objetivos y el tema o problema que se revisará. En ésta se decide el sistema de observación que se va a utilizar y se establece la previsión de los problemas que se puedan encontrar.
- La observación puede centrarse tanto en los alumnos como en el profesor, y puede ser focalizada sobre un tema de carácter particular o general.
- En el análisis de lo observado, pueden participar tanto el observador como el profesor, y este análisis hace referencia a los objetivos planificados.

Con ello, se trata de evidenciar los aspectos relevantes encontrados durante la sesión de observación.

*c) Modelo de Desarrollo y Mejora:* Este modelo tiene lugar cuando el profesorado está implicado en tareas de desarrollo curricular, diseño de programas o, en general, en la mejora de la institución educativa mediante proyectos didácticos u organizativos.

Con todo ello, trata de resolver situaciones problemáticas generales o específicas relacionadas con la enseñanza en su contexto.

Este modelo supone una combinación de estrategias de aprendizaje, que resultan de la implicación del profesorado en tal proceso. De esta manera, la fundamentación del

modelo está en la concepción de que los adultos aprenden de manera más eficaz cuando tienen necesidad de conocer algo concreto o han de resolver un problema. Esto hace, que el aprendizaje de los profesores se guíe por la necesidad de dar respuesta a determinadas situaciones problemáticas contextualizadas.

Los pasos que sigue este modelo son los siguientes:

- Se comienza con la identificación de una situación problemática específica, que es una necesidad sentida por parte de un grupo de profesores.
- Después de identificar la necesidad, se plantea darle respuesta, la cual puede establecerse de manera formal o informal.
- El plan de formación se pone en marcha, proceso que puede requerir algunos días, meses o, incluso, años.
- Se valora si el esfuerzo efectuado ha obtenido los resultados esperados.

*d) Modelo de Entrenamiento o Institucional:* En este modelo, el formador es quien selecciona las estrategias metodológicas formativas, que se supone han de ayudar al profesorado a lograr los resultados esperados.

La concepción en que se apoya este modelo, es que hay una serie de comportamientos y técnicas que los profesores deben reproducir en clase. Lo que se pretende es que los profesores lleven a cabo determinadas modificaciones en su práctica pedagógica, por lo que es indispensable que las interiorice previamente, y que luego pueda recibir una retroalimentación de un observador sobre cómo la ha llevado a cabo.

En este modelo, los objetivos, el contenido y el programa de formación los establecen la administración, los centros de formación o los formadores, aunque hay algunas propuestas que implican a los participantes en la planificación inicial del programa.

Los gestores, en estos casos, actúan como grupos de planificación, valorando las necesidades y explorando, a su vez, diferentes perspectivas basadas en la investigación, para lo cual determinan los objetivos, seleccionan los contenidos, programan las sesiones y controlan el desarrollo mismo del programa.

*e) Modelo de Investigación o Indagativo:* Este modelo requiere que el profesorado identifique un área de interés, recopile información y, basándose en la interpretación de esos datos, realice los cambios necesarios para su proceso de enseñanza-aprendizaje. En la práctica, este modelo puede adoptar diferentes formas; puede ser una actividad individual, hecha en pequeños grupos o llevada a cabo por todo el claustro de un centro educativo. Es un proceso que puede ser formal o informal, y que puede tener lugar en la clase, en el centro educativo o en un centro de profesores.

La fundamentación de este modelo se encuentra en la capacidad del profesor para formular temáticas válidas sobre su propia práctica, proponiéndose objetivos que traten de responder a tales cuestiones.

El desarrollo de este modelo se encuentra limitado sólo por la imaginación y puede contemplar diversos procesos, en los cuales se deben seguir los siguientes pasos:

- De manera individual o en grupo, los profesores identifican una situación problemática o un tema que sea de su interés, a partir de una observación o una conversación reflexiva.
- Plantean formas diferentes de obtención de información sobre el problema inicial, que puede implicar tanto un estudio bibliográfico como un análisis a partir de los datos obtenidos en la clase o en la escuela.

- Estos datos se analizan individualmente o en grupo.
- Se realizan los cambios pertinentes.
- Se vuelven a obtener nuevos datos e ideas para analizar los efectos de la intervención que se ha realizado y continuar con el proceso de formación desde la práctica.

En un primer análisis de tales perspectivas, se puede apreciar que la formación – ya sea de carácter individual, institucional o indagativo – no puede realizarse sin una relación con el contexto social en la que se pretende implantar, que en el caso latinoamericano, difiere no sólo respecto a los intereses y valores, sino que también sobre los debates y conflictos sociales relativos a la educación y la enseñanza.

El modelo psicosocial que se describirá a continuación, no se encuentra dentro de los modelos que describe Imbernon, sino que más bien, es una descripción psicosocial que menciona Pichón-Riviére, basado en el principio de que el individuo aprende a lo largo de toda su vida. Éste ha desarrollado una teoría del aprendizaje y herramientas operativas concretas para ir creando condiciones de aprendizaje adulto. Su construcción teórica proviene del psicoanálisis – centrales son en su fundamentación los planteamientos de Sigmund Freud y de Melanie Klein – y de la psicología social – cuyo referente central es Kurt Lewin –. Muchos de sus planteamientos han ayudado a comprender los procesos de aprendizaje de los profesores, y han entregado herramientas metodológicas para construir los dispositivos pedagógicos que se utilizan en distintas propuestas de formación. Además, ha enriquecido su propuesta introduciendo elementos del constructivismo que abordan el tema de la formación docente desde una perspectiva integral (Assael y Newman, 1996).

Pichon-Riviére (1985b), relaciona la formación con la construcción del sujeto, cuyo principio parte de la constatación que el sujeto es un ser vivo y, por lo tanto, un individuo con necesidades e intercambios permanentes con el medio. Por su carácter de actor social de necesidades y, en función de ellas, tiene la necesidad de interactuar con otros. En estas relaciones se va produciendo una acción planificada y social como el trabajo profesional. Vale decir, los bienes destinados a satisfacer dichas necesidades, donde el hecho más esencial e inmediato, al mismo tiempo que histórico y cotidiano, es que los hombres producen y reproducen su vida en una doble relación con la naturaleza y con los otros hombres. No obstante, el modelo, si bien señala la necesidad de relacionar el contexto formativo con el aprendizaje o resultado, no desarrolla estudios sistemáticos que fundamenten empíricamente su enfoque relacional.

Una manera utilizada para analizar los modelos sobre formación permanente, es ver qué muestran sobre el buen desarrollo de la profesión docente. En este sentido, surgen multitudes de «perfiles». Así, cada modelo importante parece ser capaz de entender teóricamente la formación docente. Los individualistas, observacionales, institucionales e investigativos son todos capaces de revelar diferentes dimensiones de la formación permanente, lo que los hace válidos, y potencialmente necesarios y creíbles. Sin embargo, también se puede afirmar que cada uno de ellos es restringido: aunque cada modelo abra una dimensión de la formación, también cierra y deja de responder a otras.

Si bien cada modelo es único, todos tienen algunas características en común, que pueden servir como guía para elaborar una perspectiva particular y, a la vez, proveer de definiciones importantes, que usadas coherentemente, pueden significar un avance desde lo teórico a lo práctico.

Aunque cada perspectiva revela una dimensión importante de la formación, existe poco diálogo entre todos los modelos descritos. Y aunque se esfuerzan en operacionalizar cada una de aquellas perspectivas, sólo el análisis de Pichon-Riviére permite llegar a un punto de convergencia y de diálogo. Al ser una teoría descriptiva e interpretativa, es capaz de proporcionar los cimientos epistemológicos, teóricos y prácticos para comprender al docente, no como sujeto pasivo de la formación, sino como un sujeto activo que aprende y traduce su actualización en competencias profesionales que se vuelcan hacia su quehacer pedagógico de forma metodológica. Como modelo, proporciona un marco para estudiar el modo en que el aprendizaje del docente (como fuera que se lo caracterice: socio-afectivo, cognitivo, práctico) puede ser entendido y explicado en términos de impacto, intermedio, que en él tiene la formación. Además, es el único que permite una lectura teórica general al enfoque de formación intercultural que asume el PBE. En el ámbito de la formación docente en Chile, Assael y Newman (1996) y Miranda (2005), hacen importantes esfuerzos por llevar la teoría de Pichon-Riviére a la descripción y evaluación de la formación permanente, desde la perspectiva del aprendizaje docente.

Por último, un elemento que distingue a la perspectiva de Pichon-Riviére es, precisamente, el reconocer el rol central de la autoestima, el pensamiento crítico y la innovación en las prácticas del docente en la construcción de la sociedad que se pretende lograr.

### **II.2.3. El Modelo de Pichón- Riviére**

Pichon-Riviére (1986), concibe el aprendizaje de un adulto (en este caso del docente), desde una perspectiva psicosocial. Concretamente, como la modificación de los marcos de referencia con los cuales el sujeto se relaciona con su práctica, concibe el

aprendizaje como un proceso de aprender a aprender, o aprender a pensar, integrando estructuras afectivas, conceptuales y de acción.

De este modo, integra competencias específicas (socio-afectivas y cognitivas entre otras) y genéricas (prácticas) en el proceso de aprendizaje docente.

En tal sentido, y de acuerdo a sus planteamientos, se entiende que el aprendizaje implica un proceso global de modificación del mundo interno del docente, que se expresa externamente a través de su práctica profesional.

En el proceso de aprendizaje, el educador se involucra con todas sus dimensiones, constituyéndose el pensamiento crítico en un eje articulador del aprendizaje, y se asume como un proceso inspirado y dialéctico de indagación sobre el objeto de conocimiento, así como de las maneras en que el sujeto se relaciona con dicho objeto. En este proceso de indagación se va modificando la relación del sujeto con el objeto, conformándose un proceso espiral en que el profesor, desde sus marcos de referencia se acerca al objeto, modificando en parte éstos, con los cuales se acercará nuevamente al objeto, produciéndose un proceso continuo de modificación. El aprendizaje consistiría en la capacidad de mantener una permanente revisión de su esquema conceptual referencial operativo (ECRO). Se trataría de aprender a mantener un esquema referencial dinámico y flexible, como mecanismo que va continuamente creando, modificando y perfeccionando al docente (Pichon-Riviére y Quiroga, 1995).

Desde el contexto formativo, el aprendizaje docente está relacionado con la realidad intercultural y profesional en que éste aprende. Así, el aprendizaje se logra al indagar o al investigar. Esto implica interpretar e interpelar la cotidianidad, problematizándola constantemente para introducir una distancia adecuada entre el sujeto y el objeto que se transforma de este modo en sujeto cognoscente.



Aprender, implica conciencia y reflexión frente a mecanismos de acción irreflexiva y representación acrítica. Esta criticidad a la cotidianidad se realiza, experimentándola y viviéndola, donde la práctica se constituye como primer momento de todo proceso de conocimiento pero también, estableciendo una ruptura con la familiaridad acrítica, con el mito de lo obvio y lo natural, con el sistema de representaciones que la muestra como lo real y autoevidente (Pichon-Riviére, 1985a).

La dirección del aprendizaje se focaliza en la acción, en un aprender a sentir, pensar y actuar, donde lo trascendente es cómo y en qué dirección se da el proceso. Esto implica la transformación de un pensamiento lineal, lógico formal, en un pensamiento crítico que visualice las contradicciones al interior de los fenómenos y las múltiples interconexiones de lo real. (Pichon-Riviére y Quiroga, 1995).

En consecuencia, el proceso de aprendizaje del docente es visto como un aprender a aprender, que se configura en el modelo de organización y significación de sus experiencias, sensaciones, emociones y pensamientos, construyendo prácticas de enseñanza que articulen su labor profesional. De esta forma, las variables autoestima, pensamiento crítico e innovación en las prácticas pedagógicas del profesor, son escenarios propios del proceso de aprendizaje y, por ende, variables relativamente estables, organizadas y relacionadas.

Sin embargo, estas variables son modificables de acuerdo a un modelo interno, que es tanto personal como social, donde la formación permanente es concebida como un escenario potencialmente modificante.

Paradójicamente, estudios sobre los factores que inciden en la calidad de la educación que reciben los estudiantes de América Latina, señalan que no existiría relación

entre la calidad de la educación y la formación permanente tradicional, en la medida que éste no aparece como una variable significativa (Schiefelbein, 1992).

La situación en la que se encuentra la formación permanente no necesariamente se relaciona con la ineficacia de las instancias de capacitación como tales, sino más bien con la concepción de formación con que se está operando o que se está entendiendo.

De acuerdo a Edwards (1992), esta concepción - desde una lógica tecnocrática- entiende por formación permanente una mera actividad que se realiza para implementar una política educativa, concebida del mismo modo como se conceptualizan los procesos que se dan en el aula.

Si esto es así, cobra validez la perspectiva de Pichón-Riviére, que considera la formación docente desde la racionalidad de éste como un adulto aprendiz. Es decir, la formación permanente se ve como un objeto particular de conocimiento y a los docentes como sujetos, adultos, de aprendizaje con una práctica social específica y profesional (Pichon-Riviére y Quiroga, 1995).

Estudios recientes sobre las diversas experiencias de formación permanente, señalan la importancia de detectar las necesidades y demandas de actualización, desde la lógica de los propios docentes antes del diseño de tales instancias (Fullan, 1999; Hurtado, 2001). Estos se preguntan: qué aprende el profesor, y qué cambia el profesor.

Las investigaciones sobre qué aprende el profesor en las estrategias de aprendizaje profesional muestran que entre las características están: (a) la colaboración entre profesores para la planificación, (b) la meta explícita de mejorar el logro de los estudiantes, (c) la atención al pensamiento de los estudiantes, y (d) el acceso a ideas, métodos alternativos y oportunidades de observación de prácticas eficaces (Adelmar, 1998).

El PBE ha ido construyendo una estrategia destinada no sólo a comunicar conocimientos al docente, sino también a desarrollar y modificar actitudes y prácticas de éste, lo que significa centrar sus objetivos de acción en el aprendizaje docente mediante la modificación de esquemas referenciales internos como la autoestima y el pensamiento crítico, y externos como la práctica profesional.

La perspectiva psico- social de Pichon Riviére no permite sólo interpretar la innovación en las prácticas pedagógicas como una variable modificable o interrelacionada con otras, sino también, configurar herramientas teóricas y operativas encaminadas a mejorar las instancias formativas propuestas en el PBE como el concepto ECRO. Desde el modelo de Pichon Riviére, la formación permanente es vista como una praxis, una actividad transformadora, que de una manera dialéctica, modifica el mundo interno y externo del docente.

#### **II.2.4. El Programa de Becas en el Exterior (PBE)**

Conforme avanzan las discusiones sobre la educación en el campo teórico y práctico, toma fuerza la idea de que el mejoramiento de las prácticas pedagógicas constituye un proceso complejo, tanto para los profesores como para la institución educativa. Hoy se concibe la función docente como mediadora entre las propuestas de políticas curriculares y la construcción del conocimiento escolar.

En consecuencia, el tema de la profesionalización cobra significancia estratégica en la búsqueda de mejorar la calidad de la educación.

Atendiendo a lo anterior, dos Parlamentarios de la República, los Sres. Carlos Ominami y Carlos Montes, durante la discusión del Presupuesto Nacional de 1996, plantearon la idea de motivar a los docentes a mejorar, tanto su estatus social como algunos

problemas comunes a su profesión, a través de un perfeccionamiento en centros educacionales y universidades en el extranjero (MINEDUC, 2003a), dando origen de esta forma a uno de los programas de formación permanente más estable y particular del sistema educativo chileno.

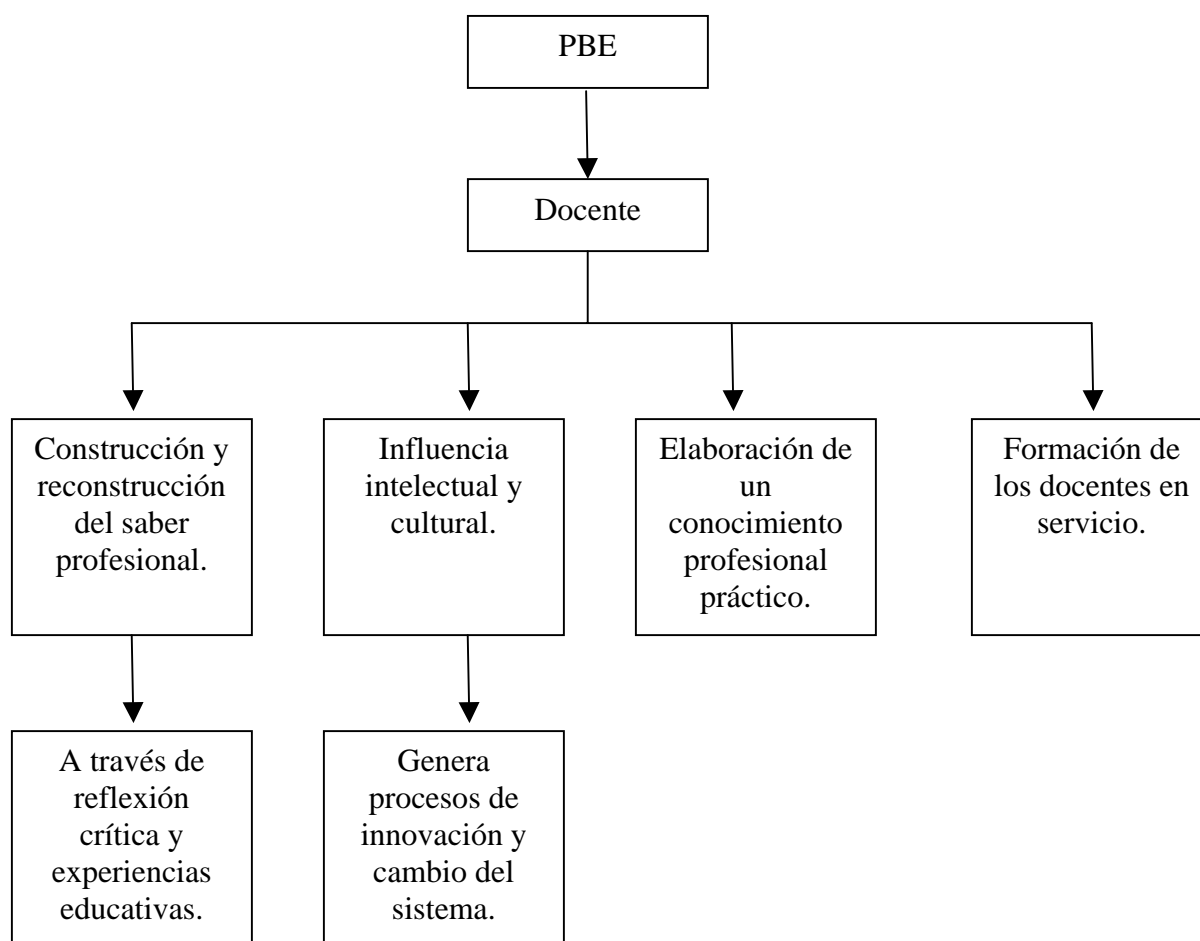
El PBE, en particular, ha pretendido la recuperación del estatus social de los profesores, a través del protagonismo docente en los procesos de cambio cultural que caracterizan el actual contexto de globalización.

Núcleo central del PBE lo constituye, desde su origen, la búsqueda por abarcar las diversas necesidades y demandas de formación del colectivo docente, compatibles con las necesidades y demandas que poseen los docentes en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Este programa, como estrategia de desarrollo profesional docente, se fundamenta en los siguientes supuestos:

## CUADRO 2

### Impacto del PBE en el docente



A partir del cuadro anterior, se deduce que el PBE impacta en el docente por medio de cuatro supuestos que influyen en la reflexión crítica del docente, y genera procesos de innovación y cambio en el sistema.

El PBE constituye una estrategia de desarrollo profesional estructurada sistemáticamente para mejorar y/o potenciar competencias personales y profesionales del docente, con la finalidad de transformar su quehacer y, en consecuencia, mejorar la calidad de la enseñanza. Con esta estrategia se busca que la presencia de los docentes en un ambiente de trabajo distinto, durante un período breve e intenso de tiempo (un mes

aproximadamente), tenga un impacto en el profesor y, a través de él, en el aprendizaje de sus alumnos (MINEDUC, 2002).

Algunos de los fundamentos técnicos e históricos del PBE se encuentran en la pedagogía alemana y en la actualización laboral en sistemas de alternancia (Davini, 1995). En el contexto nacional, esta iniciativa entronca con una vieja tradición del sistema educacional que se había discontinuado.

Desde la mirada de Pichon-Riviére, el PBE se articula como una propuesta de formación que apunta a la modificación de las relaciones pedagógicas, entendiendo que esto implica la transformación de las prácticas pedagógicas que se han ido construyendo a lo largo de su vida profesional. Cambiar las prácticas educativas supone, entonces, que los docentes experimenten procesos de aprendizaje cultural que les permitan transformar sus rutinas de sentir, pensar y actuar; se trata en definitiva de mejorar su desempeño profesional.

#### **II.2.4.1 Antecedentes pedagógicos**

Los antecedentes revisados para la fundamentación del programa provienen de varias fuentes principales. El enfoque pedagógico se basa fundamentalmente en el desarrollo de habilidades para aprender, el desarrollo de la capacidad crítica y la gestión de recursos humanos. Desde la tipología de los modelos de formación (Imbernon, 1996), el PBE se considera una propuesta holística que integra los principios de desarrollo/mejora/indagación a través de la reflexión crítica mediante el cruce intercultural.

El propósito fundamental del PBE es ofrecer a los docentes la oportunidad de actualizar competencias generales y específicas de su quehacer profesional, necesarias de ser transformadas en la perspectiva de fortalecer su desarrollo profesional y, con ello,

mejorar la calidad de los procesos de aprendizajes que viven los alumnos. Desde esta perspectiva, los objetivos específicos planteados para la realización de este programa de formación docente a partir de tal propósito son:

*a) Dar a conocer experiencias exitosas en el exterior, a fin de enriquecer el desarrollo de la práctica docente de los profesionales seleccionados.*

El PBE procura crear condiciones para que los docentes puedan conocer experiencias exitosas, a fin de modificar la relación que establecen con su práctica, percibiéndose tales experiencias como válidas y aplicables. Con ello, configurar en el docente la idea de sentirse un profesional actualizado y seguro; es decir, como un profesor que conoce y apropia contenidos y estrategias de enseñanza de diverso origen, las cuales están bajo su control y responsabilidad.

*b) Actualizar a los profesores en sus disciplinas y metodologías.*

El PBE procura crear condiciones para que los docentes actualicen sus recursos metodológicos, y adquieran los últimos enfoques y técnicas propias de su competencia disciplinar, de manera que éstos se vinculen de forma más sólida con alumnos, su vocación y quehacer profesional.

*c) Especializar a los docentes en las tareas y funciones que desempeñan.*

El PBE procura crear condiciones para que los docentes puedan acceder a contenidos y experiencias exitosas de campos específicos de acción disciplinar, coherentes con su trabajo cotidiano, a fin de que posea más control, experticia y responsabilidad sobre su quehacer profesional.

*d) Permitir a los profesores el contacto con otras culturas, a fin de propiciar la reflexión colectiva sobre sus propias prácticas y además reforzar su vocación profesional.*

El PBE procura crear condiciones para que los educadores tengan contacto con otras culturas y experiencias educativas, de tal forma de llevarles a reflexionar y valorar nuevas maneras de vincularse en sus relaciones de trabajo hacia otras más colaborativas y democratizantes.

*e) Elevar la autoestima de los docentes seleccionados.*

. El PBE procura generar condiciones en las cuales el docente se reconozca y aprecie, a fin de resignificar no sólo la propia forma de actuar en su práctica pedagógica, sino también las potencialidades y posibilidades del trabajo formativo.

Existen diversos modelos de administrar y operacionalizar la formación permanente en el sistema educativo. Cualquier acción formativa, por tanto, requiere la opción de un enfoque. En el caso del PBE, se ha privilegiado una línea de formación de recursos humanos sustentada en tres dimensiones fundamentales: la innovación en las prácticas pedagógicas, la modificabilidad cognitiva (pensamiento crítico) y la afectiva (autoestima) como competencias estratégicas para el desarrollo profesional docente y, por ende, del sistema educacional.

De esta manera, la formación permanente ha sido definida como “un conjunto de actividades mediante las cuales el personal en servicio en el sector de la educación, intenta incidir en la calidad del desempeño de su rol como docente. Ello, a través de mantener actualizada su formación profesional, especializarse en algún área de la educación, o prepararse para generar o implementar innovaciones educativas” (MINEDUC, 2002).

Si se analiza la anterior definición, dentro del marco de la Reforma Educacional, se puede afirmar que el PBE parte del supuesto de que el docente debe asumir un rol de facilitador de aprendizajes, que asume por saber pedagógico un conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas profesionales en permanente deconstrucción y reconstrucción,



aceptando con ello que la actualización potencia su capacidad innovativa e investigativa. Es decir, se piensa la formación permanente como un mecanismo estratégico para el logro de más y mejores aprendizajes en los alumnos.

Los contenidos disciplinares y diversidad de propuestas de formación permanente han sido una característica distintiva del PBE durante sus diez años de ejecución. De esta forma, entre los contenidos más recurrentes están: innovación metodológica y didáctica del curriculum escolar, metodologías de la enseñanza de los distintos sectores y sub- sectores de aprendizaje, aprendizaje y desarrollo de habilidades verbales y escritas, informática educativa, modos contemporáneos de la enseñanza del inglés y demás disciplinas, educación rural, educación de adultos, evaluación, gestión y administración curricular, entre otros. En todos ellos, se ha privilegiado un enfoque de formación intercultural que parte del supuesto que el aprendizaje del profesor se potencia a través del contacto con docentes del mismo país y del país anfitrión.

Desde la perspectiva del nivel básico, los contenidos son abundantes y variados, distinguiéndose tres áreas temáticas centrales:

- **Contenidos provenientes de las Ciencias Disciplinarias.** Estos pretenden satisfacer la necesidad de actualización de temas abordados durante la formación inicial o los requerimientos específicos de la institución patrocinante. Un ejemplo de ello es la metodología de la enseñanza.
- **Contenidos demandados por la Reforma Educativa.** Este caso lo constituyen, por ejemplo, los programas orientados a la enseñanza del inglés y la enseñanza de la tecnología.

- **Contenidos de Aprendizaje Profesional.** La enseñanza en este tipo de formación está orientada a la adquisición de nuevos conocimientos y medios pedagógicos. Un ejemplo de ello es el programa de educación tecnológica.

La pluralidad de contenidos disciplinares descrita, ha permitido una gran diversificación de propuestas de formación en el PBE. De esta manera, se contabilizan más de 180 programas cursados por los becarios hasta el año 2000. De ellos, más de 165 se han realizado bajo el componente pasantía. Entre los países más destacados en éste ámbito están: España, Estados Unidos, Colombia, Francia e Israel, que en conjunto, han ganado propuestas de formación para los niveles preescolar, básico, medio, especial y educación de adultos, cuyo sujeto de formación abarca a profesores de aula, jefes de unidad técnico pedagógica y directivos. La gran diversidad temática y programática del PBE dice relación con una búsqueda para lograr una cobertura de carácter nacional (Miranda, 2004).

Hasta el 2005 más de 6.000 profesores fueron beneficiados con el PBE. A su regreso al país, los docentes elaboran informes acerca de sus experiencias y están disponibles para socializar con sus pares y autoridades directas acerca de sus reflexiones y logros. De esta forma, el programa amplía el horizonte cultural de los docentes beneficiados al viajar al extranjero, quienes traen innovaciones para replicar y difundir en su entorno educativo.

En términos económicos el PBE fue una forma costosa de formación docente, que anualmente gastaba US\$ 5,4 millones.

La metodología del PBE está sustentada, básicamente, en el marco de los grupos de alternancia u operativos. Específicamente, el PBE se constituye en una instancia de intervención, en el cual grupos de docentes de similares características disciplinares y

formativas, pero de distintas procedencias geográficas y regionales, constituyen grupos cooperativos e interculturales de aprendizaje.

La adquisición de contenidos y competencias disciplinares, como así también la tarea de reflexión crítica de su práctica, a partir de tales experiencias, se realizan a través de sesiones lectivas, investigación docente e idealmente a nivel de aula; donde el aprendizaje de conocimientos y competencias sobre los modos de replicar las experiencias se potencian mediante la simulación y la co- evaluación grupal.

La Pasantía es aquella modalidad de perfeccionamiento que se orienta básicamente hacia el aprendizaje de experiencias pedagógicas en el extranjero.

Los componentes centrales del programa son la observación, el análisis y la reflexión acerca de las experiencias pedagógicas a las que accederán los becarios, a partir de las cuales se inducirá y facilitará un desarrollo conceptual renovado y actualizado, relativo al tema principal de la pasantía. La duración de estos programas se estima entre 6 y 8 semanas de trabajo intenso.

Las actividades que realizan los pasantes son básicamente las siguientes:

- Visitas a escuelas con observación de clases y otras actividades escolares, además de alguna práctica supervisada, si ello resulta posible.
- Reuniones previas y posteriores a las visitas a las escuelas, que permitan obtener el mayor provecho de ellas desde el punto de vista teórico y práctico.
- Cursos y seminarios destinados a profundizar en los fundamentos conceptuales de los procesos observados y el modo cómo éstos han llegado a transformarse en prácticas habituales a nivel de aula.

- Actividades culturales y recreativas que permitan a los docentes conocer y participar en la vida cotidiana del país anfitrión.
- Elaboración de un proyecto de mejoramiento educativo a desarrollar en su propio establecimiento educacional.

A partir de lo anterior, se puede señalar que la experiencia de formación permanente PBE, busca propiciar procesos de aprendizaje relevantes tendientes a la modificación de las prácticas pedagógicas, en los modos de sentir y actuar de los docentes seleccionados. Se constituye en una nueva manera de concebir el aprendizaje del adulto, que rescata una vieja tradición de formación docente en el extranjero y que potencia la actitud protagónica de la cultura en los aprendizajes del profesorado, desde las propias necesidades, demandas y saberes.

#### **II.2.4.2 Investigaciones sobre el PBE**

Al iniciarse la creación del programa en 1996 y con respecto a su duración, se planteó que al principio el fondo duraría cinco años, sin embargo, a fines del 2000 los recursos del Programa fueron nuevamente incorporados en el Presupuesto del Ministerio, situación que se mantiene hasta el presente. Dado lo anterior, a continuación se presentan las investigaciones hechas a tal instancia.

El MINEDUC realizó un estudio del PBE, donde se analizaron los resultados obtenidos durante la década de los noventa y se proyectaron líneas de acción para el futuro del programa. Hay que destacar que en ella se reconoce la necesidad de desplazar las evaluaciones diagnósticas de los primeros años a una de resultados, centrada en el impacto en los docentes y su trabajo profesional.

Con respecto a la investigación del PBE realizada en 1997 por Infante, se concluye que, por un lado, en el primer año de ejecución del programa, éste tuvo éxito al generar en la opinión del profesorado los siguientes logros:

- Enriquecimiento personal, debido a la experiencia con otras culturas, otros profesionales y diferentes sistemas escolares.
- Fortalecimiento de la autoestima y la vocación profesional.
- Valoración del estudio y el perfeccionamiento constante.
- Estimación de la actualización disciplinaria.

Por otro lado, estas percepciones también planteaban temores y constataciones negativas para quienes participaron en el primer año, puesto que al momento de la reinserción se produjo en algunos becarios un grado de frustración, pues las innovaciones adquiridas en el programa no se transformaron inmediatamente en logros institucionales. Es por ello que esta autora destaca distintas necesidades, como la de realizar reuniones posteriores entre los becarios, que el PBE facilite la aplicación de lo aprendido, y que a su vez, se contemplen algunos días libres al retorno del docente, a fin de que éste cuente con el tiempo para poder reorganizarse antes de reinsertarse a su unidad educativa.

Al comparar el estudio de Infante con los informes de los coordinadores que acompañaron a los becarios y de algunas instituciones formadoras en Estados Unidos y España, se reitera la necesidad de contemplar una etapa de seguimiento a los becarios del programa.

El PBE acoge gran parte de estos resultados, constatándose una mayor preocupación por el período previo a la Pasantía, generando un seminario intensivo en el CPEIP, un mayor control en el desarrollo del programa mediante mecanismos de comunicación y

supervisión constante, y compromiso de las autoridades escolares a cargo de los becarios en sus unidades educativas, a fin de propiciar una reinserción más positiva e innovadora del becario.

Rodríguez (2000), en una investigación evaluativa al PBE encargada por el Ministerio de Hacienda, alude a las dificultades que los docentes tienen para aplicar y multiplicar las innovaciones pedagógicas al interior de sus unidades educativas. Éstos, indican que entre los factores que explicarían la poca transferencia, está el escaso apoyo a la aplicación de sus propuestas por parte del MINEDUC, la ausencia de compromisos en tiempo y trabajo, especialmente por parte del Director del colegio y la falta de estudios sobre el impacto del programa.

Además, la autora plantea que es necesario realizar las siguientes modificaciones, de carácter metodológico y estructural:

- Focalización en la selección del becario, a través de los criterios de vulnerabilidad, ubicación geográfica desventajosa y condición de ruralidad.
- Apoyo a los ex becarios del PBE, a través de la incorporación presupuestaria e instancias administrativas regionales, a fin de facilitar la transferencia de aprendizajes adquiridos y el desarrollo de los proyectos de innovación.
- Reinserción, a través de un compromiso institucional avalado por el Director, con margen mayor de tiempo y espacio para aplicar la innovación.
- Comunicación, a través de un vínculo permanente entre el becario y las instituciones formadoras en el extranjero por un tiempo no menor a un año, a fin de mejorar las posibilidades de aplicación y actualización de los conocimientos adquiridos.

- Rol de Coordinación, a través del análisis y evaluación de los coordinadores de grupo a fin de optimizar su trabajo profesional.
- Evaluación, a través de un estudio de impacto en los becarios y su entorno, para conocer con mayor certeza el grado en que el PBE contribuye a su desarrollo profesional.

El MINEDUC (2002), en una evaluación interna realizada por el propio programa, encuestó a un grupo representativo de ex becarios de las Pasantías y Diplomados (n = 1.265), en el período 1997-1999, donde se concluye que existe una valoración positiva acerca del programa en términos personales y profesionales.

Con respecto a las Pasantías, desde el punto de vista de la gestión, se concluye lo siguiente:

- En la Fase Previa, más del 80% de los encuestados estiman que hay una buena difusión. Asimismo, es valorado positivamente el apoyo brindado por la familia, comunidad estudiantil, director, sostenedores y colegas (en orden decreciente).
- Respecto al Seminario de Iniciación, sobre el 90% lo evalúa positivamente. No obstante, elementos como asignación de viáticos e información general respecto al lugar de la pasantía no son lo suficientemente buenos y precisos.
- La Planificación es un aspecto medianamente logrado y evaluado (sólo el 27,7% de los ex becarios de las Pasantías lo responde), donde los factores negativos más significativos son la poca posibilidad de aplicar lo aprendido y el poco tiempo para abordar la temática de la formación permanente.

- La Evaluación implementada por las instituciones formadoras es percibida positivamente (86,3%), tanto desde el punto de vista formativo como del aporte adicional a su especialidad.
- La Certificación de la formación permanente es un elemento evaluado negativamente, pues al no ser reconocida por el Registro Público Nacional, no otorga asignación económica adicional.
- Los Coordinadores de Grupo tienen una buena evaluación (70%), en su rol de comunicador, guía y nexos entre los becarios, el MINEDUC y la institución formadora.

Desde el punto de vista del impacto de las Pasantías, se constató una positiva evaluación de la importancia del PBE para la Reforma (62,9%), en contraste a un regular nivel de impacto en la posibilidad de producir cambios positivos entre sus pares (20,5%) y en la relación con los estudiantes (36,2%). De igual modo, se asigna una valoración positiva a la posibilidad de producir cambios en las prácticas pedagógicas (57,9%), y en la autovaloración del becario (52,3%), a diferencia de la negativa valoración respecto al reforzamiento de la vocación profesional (20,4%) y de los colegas del establecimiento (2,9%).

El PBE asume, como punto de partida que la formación permanente parte de las necesidades y demandas del propio profesorado. Así, entre sus objetivos primarios está el que el docente, mediante una pasantía en un centro internacional especializado, adquiera las competencias genéricas y específicas necesarias para que imparta una enseñanza activa que promueva la reflexión crítica, motive al alumno, fomente su creatividad, favorezca la investigación, la auto- dirección y la participación solidaria. Todo ello, articulado desde un



conocimiento práctico y teórico de experiencias exitosas e innovadoras, las que son demostradas en las sesiones de formación que implican tal estudio, la reflexión la discusión, la propuesta de implementación y el desarrollo de proyectos que transformen la actual práctica pedagógica, con la esperanza de impactar de forma positiva en el desarrollo profesional del docente (Miranda, 2005).

Por otro lado, en lo que se refiere al PBE como operacionalización de la formación permanente, se puede hacer énfasis desde el marco de referencia, que se trata de un programa de formación docente de carácter original, que muestra, en sus antecedentes históricos, a importantes educadores que se perfeccionaron en el extranjero y que, en conjunto, formaron las bases del actual sistema educativo.

Si se centra la mirada en el análisis de la calidad de la formación entregada por el PBE, las distintas investigaciones coinciden en evidenciar la importante valoración que dan los propios docentes al PBE en términos personales y profesionales (Infante 1997; MINEDUC, 2002). Sin embargo, en el caso de la gestión del programa se dan a conocer una serie de recomendaciones respecto a la necesidad de generar sesiones de preparación previas a la pasantía, en una selección más exhaustiva de los profesores beneficiados, y por otro lado, llegar al compromiso de las autoridades locales y provinciales en la implementación y desarrollo de aquellos proyectos generados por los docentes después de las pasantías.

En resumen, la propuesta de formación permanente en el exterior ha existido desde antes de la reforma. Sin embargo, la propuesta actual es una de las experiencias de mayor costo, cobertura y sistematicidad de la historia educacional chilena, dando un «salto» cualitativo y cuantitativo en la búsqueda de la renovación y cambio pedagógico mediante la formación intercultural. Gracias al PBE, un número importante de docentes tuvieron la

posibilidad de conocer otras realidades educativas, accediendo a conocimientos actualizados impartidos por académicos de reconocida trayectoria educacional, potenciando la generación de proyectos de innovación pedagógica a nivel de aula y comunidad educativa, lo que a su vez provocó un impacto positivo en los docentes en términos personales y en la percepción de su trabajo profesional.

Como señala el MINEDUC (2002) y el Informe de la OCDE (2004), pese a la existencia de investigaciones sobre el programa, se torna necesario asegurar que los resultados justifican tan alta proporción del presupuesto de formación permanente, actualmente asignado a los profesores y se impone además ampliar el marco metodológico de los estudios en términos de rigurosidad científica e instrumental (inclusión de entrevistas, observación en terreno, pre- test y pos- test) e indagar cómo impacta en los docentes el programa en términos de competencia profesional, esto es, evaluar la eficacia del programa.

Una modalidad que se ha introducido en los últimos años, es centrar los cursos del PBE en el desarrollo de competencias disciplinares favorecedoras del desarrollo profesional. Ello lleva necesariamente a preguntarse qué se está entendiendo por competencia profesional y cuál es el aporte específico del Modelo de Pichon-Riviére a la comprensión del impacto del PBE sobre tal adquisición.

#### **II.2.4.3. Antecedentes del PBE impartido en Cuba.**

- Nombre de la pasantía: Aprendizaje y desarrollo de la comunicación oral y escrita en la educación básica.
- País donde se realizará: Cuba (La Habana)

- Ejecutor: Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño (IPLAC)
- Caracterización: Facilitar el desarrollo de habilidades comunicativas desde un enfoque profesional e integrador, partiendo de los procesos de codificación y decodificación. Abordar el proceso de la lectura, la comprensión de textos, la ortografía, la caligrafía, la construcción de textos orales y escritos, como componentes de una estrategia sistemática e integradora.
- Período lectivo en el exterior: 18 de octubre al 12 de noviembre de 2004.
- Dirigido a: 24 profesores que trabajen en el sub- sector de lenguaje y comunicación en educación básica.

De acuerdo a lo anterior se puede observar que los objetivos de la pasantía son:

- Entregar herramientas metodológicas a los docentes para que faciliten el desarrollo de las habilidades comunicativas, desde los procesos de codificación y decodificación.
- Generar habilidades y competencias adecuadas en los docentes que les permitan desarrollar el proceso de lectura en relación a la comprensión de textos, caligrafía y la creación de textos orales y escritos.

Las actividades que realizaron los pasantes fueron básicamente las siguientes:

- Participación de seminarios informativos en el CPEIP durante una semana.
- Visitas a escuelas con observación de clases y otras actividades escolares, además de alguna práctica supervisada, si ello resulta posible.
- Reuniones previas y posteriores a las visitas a las escuelas que permitan obtener el mayor provecho de ellas desde el punto de vista teórico y práctico.

- Cursos y seminarios destinados a profundizar en los fundamentos conceptuales de los procesos observados y el modo como éstos han llegado a transformarse en prácticas habituales al nivel de aula.
- Actividades culturales y recreativas que permiten a los docentes conocer y participar en la vida cotidiana del país anfitrión.
- Diseño de proyecto de intervención, vinculado a lo que están realizando como líderes pedagógicos; proyecto que pondrán en práctica al regreso.
- Participación en dos instancias de seguimiento: una a cargo de la institución extranjera, cuyo objetivo es apoyar los procesos de puesta en práctica de los proyectos. Una segunda instancia, tiene relación con acciones comunales o provinciales, destinadas a compartir herramientas aprendidas mediante la participación en las diferentes líneas de acción que el CPEIP desarrolla.

### **II.2.5 Objetivos de los Planes y Programas de 6° básico**

En el presente nivel se continúa el desarrollo de las habilidades lingüísticas y comunicativas propias del subsector. En el 6° Año Básico se espera que los alumnos y alumnas:

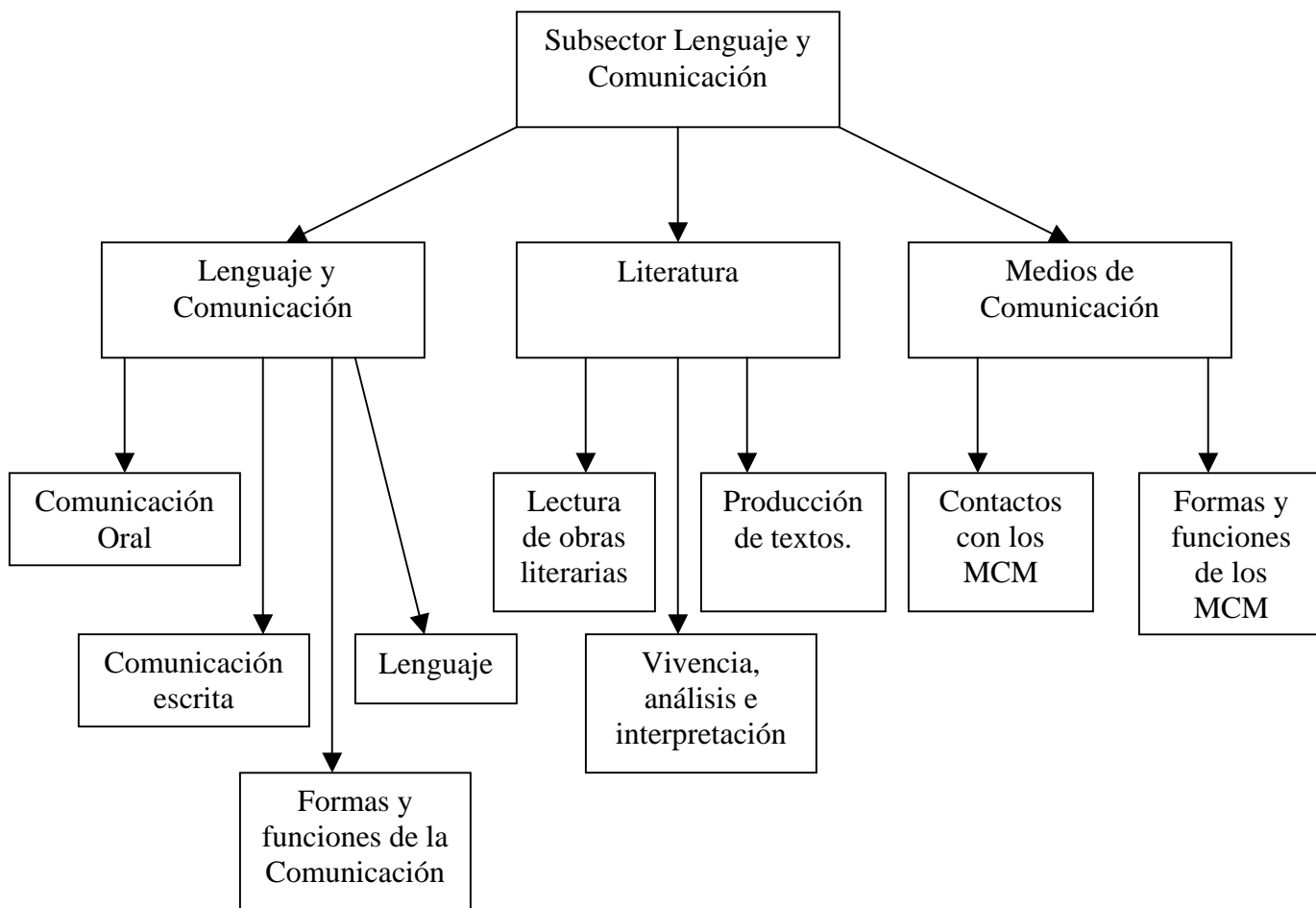
- Profundicen el desarrollo de sus capacidades de escuchar, hablar, leer y escribir, acrecentando su imaginación y creatividad en la producción de diversos textos.
- Amplíen su capacidad de lectura independiente de textos literarios cada vez más complejos y de mayor extensión, disfrutando de sus contenidos y mostrando capacidad de selección, análisis, interpretación y transformación de los mismos.

- Manejen variadas estrategias de escritura, de comprensión lectora y de procesamiento de información en mensajes generados por interlocutores y medios de comunicación.
- Utilicen adecuadamente diversas fuentes de información.
- Desarrollen progresivamente la conciencia lingüística y comunicativa, que implica un conocimiento del lenguaje acorde al tipo de situación comunicativa en que se da.
- Amplíen su conocimiento del lenguaje lo que les permita enriquecer la expresión oral y escrita, aumentar la capacidad de comprender diversos tipos de textos, conocer y utilizar adecuadamente las diversas funciones del lenguaje y manejar un léxico progresivamente más amplio y preciso.
- Progresen en los conocimientos gramaticales y de estructura textual necesarios para la comprensión y producción de diversos textos orales y escritos; manejando los aspectos formales de la escritura.
- Logren una creciente conciencia de la capacidad del lenguaje para contribuir a la construcción de un mundo en el que primen los aspectos éticos y valóricos positivos.

Estas metas apuntan a los tres grandes componentes del sub- sector, que son:

### CUADRO 3

#### Planes y Programas de 6° básico



#### **II.2.6. Modelo evaluativo de los objetivos del PBE realizado en Cuba, según objetivos de los planes y programas de 6° básico.**

Para poder realizar una aproximación del verdadero impacto de los PBE en la enseñanza y aprendizaje de los estudiantes se hace absolutamente necesario llevar a cabo un análisis que de cuenta de los objetivos que se lograron y, si éstos, corresponden o están en concordancia con lo propuesto por los planes y programas impulsados por la reforma

educacional. Para este estudio, se utilizarán los planes y programas de 6° año básico, por pertenecer a este nivel los estudiantes que fueron encuestados en el estudio previo, tanto en Valdivia, Castro como Queilén. De esta manera, se podrá observar si los objetivos de este PBE en específico que se realizó en Cuba, tuvo un real impacto en el proceso de enseñanza aprendizaje de profesores y estudiantes y, si reforzaban los objetivos planteados por los planes y programas chilenos. Para ello es necesario conocer los objetivos de los planes y programas de 6° año básico y los objetivos del PBE.

### **II.3 TERCERA PARTE: COMPETENCIAS PROFESIONALES**

El propósito de este apartado es describir y analizar las competencias profesionales desde la perspectiva psicosocial. Esto resulta de interés para el estudio porque, el PBE plantea que entre los objetivos de su gestión está mejorar la calidad educativa mediante el cambio pedagógico. En tal sentido, el capítulo presenta, primero, las competencias profesionales a ser modificadas por el PBE las que involucran el *autoestima del docente*, y *la innovación en las prácticas pedagógicas* las que finalmente serán estudiadas en el escrito en términos socio afectivos, cognitivos y prácticos. Además, se dará a conocer el modelo evaluativo para el PBE de acuerdo a una categorización de cuatro tipos de innovación planteadas por el doctor Luis Osandón.

#### **II.3.1. Competencias Profesionales del Profesor.**

Dentro de los propósitos que se ha impuesto el PBE ya sea directa o indirectamente, es contribuir al fortalecimiento de la profesión docente y al mejoramiento de la calidad de la educación, a partir del conocimiento in situ de distintas prácticas pedagógicas desarrolladas en distintos contextos culturales y profesionales, todo lo cual fortalece el

mejoramiento de las prácticas, fomenta la innovación pedagógica y refuerza el autoestima docente. Estos avances se ubican en el plano que la Reforma Educativa solicita y, a los que considera como adecuados en el desarrollo profesional, puesto que este discurso reformista pone acento en distintos elementos del quehacer pedagógico tales como: autonomía, identidad, conocimientos y competencias profesionales. Todo esto, es de gran relevancia entenderlo, en tanto es abarcado durante la etapa de formación inicial como al igual que en el proceso de formación permanente del profesorado.

Las competencias profesionales son un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes de orden cognitivo, afectivo y práctico, lo cual es necesario para el desarrollo profesional del docente.

Por lo tanto, se puede afirmar que el perfil profesional o las competencias profesionales del orientador están en un permanente estado de construcción, tanto a nivel de su formación inicial, como en su experiencia laboral, en las etapas en que se interviene e incluso en las habilidades personales del orientador. Para Roegiers (Cit. en Miranda, 2005) se establecen dos grupos:

a) Genéricas, que a juicio del autor se podrían considerar como las dimensiones más profesionales, referidas a las tareas estrictamente docentes y educativas que corresponden al profesorado. Son funciones para las que se ha recibido preparación cultural previa y se refieren a procesos de práctica, diagnóstico de necesidades de los alumnos/ as, contenidos, metodología, didáctica, evaluación y vinculación con el contexto educativo.

b) Específicas, éstas estarían más ligadas a las exigencias que plantean las nuevas reformas educativas, como las de carácter socio-afectivo y cognitivo. Ser un profesional reflexivo, investigador de su propia práctica, autónomo, crítico y de una adecuada autoestima.



Como fue posible observar en el capítulo anterior, la propuesta de Pichon-Riviére afirma que los sujetos son capaces de modificar en el transcurso de su vida, sus esquemas conceptuales referenciales operativos o competencias; postulando que lo determinante en el aprendizaje no es la situación o el contexto, sino la relación que el sujeto hace de tal situación. Es decir, existe la posibilidad de modificar las competencias del sujeto a partir de una intervención que cambia los modos de sentir y pensar y, desde éstas, a la práctica del sujeto. (Miranda, 2005)

Como se ha podido establecer, los PBE son programas que ejercerían una intervención en el docente de carácter socio-afectivo, lo que cabe señalar es, si ésta intervención genera en el docente un cambio tal, que sea considerado de carácter permanente en la innovación de sus prácticas pedagógicas, en el pensamiento crítico y autovaloración.

### **II.3.2. La Innovación en las Prácticas Pedagógicas.**

Se definen las prácticas pedagógicas desde una perspectiva autónoma del docente, relacionada con su propia práctica profesional y con la reflexividad que éste tenga sobre su proceso de enseñanza-aprendizaje; pero, en realidad el término “prácticas pedagógicas innovadoras”, reconoce diversas orientaciones teóricas y prácticas. Ellas van desde estudiar el concepto innovación en relación a las reformas educativas, hasta las formas de innovación que emergen de las prácticas cotidianas del establecimiento (Garay, 1996).

Bajo esta perspectiva, podríamos decir que el concepto de innovación se inmersa dentro de un cambio, éste por supuesto es planificado puesto que se enfoca en el desarrollo progresivo de las actividades pedagógicas del docente, proyectándolas como transmisoras de saberes.

En la sociedad globalizada en la que estamos insertos, el mayor desafío que se le presenta a un docente es el uso y la aplicación de las nuevas tecnologías de carácter educativo y, que a su vez, estas nuevas tecnologías sean utilizadas para la transmisión de saberes, lo cual, como ya es sabido, el éxito de este tipo de innovación queda exclusivamente en manos de los docentes.

Para que el docente lleve a cabo esta nueva manera de innovación, debe poseer ciertas competencias necesarias en lo que respecta al modelo de enseñanza innovadora. Junto a esto, el docente debe poseer capacidad crítico – reflexiva para poder orientar el curso correcto de aquel proceso de enseñanza – aprendizaje innovador.

Bajo estas perspectivas, se puede dilucidar la concepción de dos modelos de innovación en las prácticas pedagógicas; el primer modelo señala al docente como técnico y al discente como receptor de los saberes; y el segundo es el modelo de resolución de problemas, el que pide que el docente sea un ser activo crítica y reflexivamente para con su práctica profesional, lo que traerá como resultado innegable la innovación. En palabras de Pichon-Riviére (1986), como un sujeto que construye su propio aprendizaje.

Las innovaciones pueden producirse en distintos ámbitos del quehacer educativo, ya sea a nivel institucional, como en el aula. Estas innovaciones en el aula pueden relacionarse tanto con el currículo, con las metodologías de enseñanza-aprendizaje, con la didáctica que se pueda utilizar, y con los métodos de evaluación, dentro de otros.

Para que la innovación se implemente de forma efectiva dentro del ámbito pedagógico es necesario que se tomen en cuenta factores de carácter interno y externo de las variables que actúan de forma activa dentro de este proceso de cambio, las que explicaremos a continuación:

a) Proceso de aprendizaje del alumno: a través de indicadores externos referidos a las características cognitivas de los alumnos, rendimiento académico, naturaleza de la interacción profesor-alumno, percepciones de los estudiantes, clima de aula, actividades de aula, actualización del currículo, pensamiento del docente, relaciones con los actores educativos o a través de indicadores relativos a las características personales y profesionales.

b) Contenidos curriculares: focalizados en indicadores relativos a nuevas selecciones y organizaciones de los tópicos curriculares, valoración de los docentes y alumnos, vínculo con el medio social local, actuaciones del profesor y de los estudiantes, actitud de los educadores y educandos.

c) Metodología: tiene que ver con elementos técnicos y hábitos del trabajo docente, incorporación de nuevos recursos didácticos, como las TIC, estilos y estrategias de enseñanza, etc.

d) Evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje: involucra indicadores internos propios del ámbito exclusivo del aula, a saber: significado de los aprendizajes, valoración de los procesos en marcha, reflexiones del profesor, clima de aula y efectos de la interacción de dichas variables.

Pero uno de los factores más importantes dentro de la innovación en las prácticas pedagógicas para que realmente adquiera sentido y sea útil es que se debe aumentar y profundizar el aprendizaje que poseen los estudiantes, siendo esto el objetivo primordial del sistema educativo y de la actual reforma. Pero antes de someter a una evaluación al sistema educativo se debe investigar el efecto, ya sea positivo o negativo, que ha tenido la innovación en los propios docentes, en su trabajo como educadores dentro del aula y, como seres pertenecientes a una sociedad en avance (Avalos, 2002).

Titone y Zabalza (1986), señalan que entre los factores que influyen en el éxito de las innovaciones, está el estilo de enseñanza del docente expresado en términos de lenguaje didáctico y expresión del discurso pedagógico global que enmarca la tarea de enseñar.

Para terminar, podemos señalar que se define por innovación en las prácticas pedagógicas como una competencia genérica, es decir, que entrega como resultado aprendizajes, y que se encuentra inserto dentro del contexto de formación permanente del profesorado.

### **II.3.2.1 Categorización de Innovación.**

En este apartado se presentarán cuatro núcleos de innovación, los cuales están basados en un estudio cualitativo realizado a docentes que se enfrentaron a los cambios curriculares impuestos, los cuales fueron reagrupados por rango etéreo, por nivel de profesionalización y trayectoria laboral. De acuerdo a esto, se ha elaborado una resignificación de la innovación curricular impuesta en los programas de estudio.

Se ha validado este modelo para este estudio, puesto que hace referencia a las percepciones reales de los docentes, a las maneras en que se han enfrentado a la innovación y a la forma de implementarla. Para llegar a esta conceptualización, se ha profundizado en los razonamientos, argumentaciones y experiencias que han desarrollado los docentes a partir de esta innovación curricular. Además, este modelo categoriza cuatro niveles de enfrentamiento a la innovación pedagógica, que demuestra la interpretación de lo que los docentes denominan innovación de acuerdo a sus percepciones y, debido a que este estudio se basa en el levantamiento de las percepciones de los docentes que asisten a los PBE, es por medio del análisis de las entrevistas que se llevaron a cabo, tanto de los docentes como

la de los estudiantes, por donde se llegará a establecer el impacto que tienen los PBE en las prácticas pedagógicas.

Por otro lado, al ser un estudio que se basa en los cambios innovativos del curriculum que se les impuso a los docentes y cómo se enfrentaron a éstos, es de gran utilidad puesto que los docentes, de esta forma, pueden elaborar su propio curriculum e implementar innovación en sus prácticas pedagógicas.

Las cuatro categorizaciones de innovación, según la clasificación presentada por Luis Osandón corresponden a:

- **Innovación como impulso reversivo.**

Este tipo de innovación se caracteriza por ser, en un primer momento, realizada con gran entusiasmo y buena disposición general por asumir una innovación, lo que muchas veces no son suficientes para ser coherentes con ella, ni menos para potenciarla. A veces un exceso de apego al espíritu “literal” de la innovación puede resultar contraproducente, desgastante y frustrante. Junto a ello, algunos diagnósticos personales acerca del sentido profundo de la innovación, de la radicalidad de los cambios necesarios y la identificación de limitantes estructurales para llegar a ello, pueden provocar una suerte de fuga “hacia atrás” de quien implementa en la práctica una innovación. Esto quiere decir que comienza a primar el escepticismo y el aseguramiento de cierto nivel de eficacia de lo que se hace, intentando disminuir el coste personal de las modificaciones que se le solicitan por parte de la innovación, buscando ajustes en un sentido regresivo, de lo que en un momento pudieron ser transformaciones interesantes en las prácticas del sujeto.

El resultado de ello es una tendencia fuerte en dirección a recurrir al criterio de eficiencia según las propias perspectivas personales; en algún caso, será reinstalar

metodologías más tradicionales, en otro recurrir a una reducción drástica de la complejidad de la materia de enseñanza, pero siempre con la idea de obtener resultados de cobertura curricular y aprendizaje de los alumnos que se avengan mejor con las expectativas institucionales y sistémicas.

- **Innovación como empoderamiento alternativo.**

Los procesos de adaptación curricular que teóricamente deberían ser acciones deseables y esperadas por el modelo de implementación predominante en la innovación, en verdad adquiere configuraciones más específicas y no necesariamente alineadas con la ruta prevista. Los profesores representativos del grupo anterior tienden a tomar una actitud escéptica después de un tiempo, relevando las dificultades estructurales para realizar finalmente una adaptación “en reversa” de la innovación curricular, lo que no necesariamente significa ir en contra de la misma. En este caso, la adaptación suele más bien tener características de autonomía relativa, tomando rutas alternativas pero siempre en la misma dirección, es decir, apuntando proactivamente a la implementación del curriculum, sin romper con sus sentidos fundamentales y más bien realizando acciones por sobre lo previsto, para dar cuenta del global de objetivos planteados por la innovación.

Lo importante de este tipo de innovación, es que permite visualizar las áreas sobre las cuales intervenir en el desarrollo de la propuesta de innovación. Las actividades pedagógicas en este sentido, adquieren un protagonismo muy relevante, pues es la vía principal a través de las cuales se expresa este empoderamiento alternativo. Ello impacta sin duda otros aspectos también, como la secuencia de contenidos intra e interniveles escolares y en la adaptación de sus conceptos fundamentales a la comprensión disciplinaria que manejan los respectivos docentes.

- **Innovación crítico- reflexiva.**

Una tercera forma de comprensión de la implementación de la innovación se sitúa en el nivel más complejo de reflexión sobre el sentido de los cambios que se introducen. Se trata de profesores que realizan un examen crítico de sus contenidos, metodologías y finalidades las que, visualizadas en su conjunto, son implementadas conjugando las propias opciones disciplinarias, pedagógicas, éticas y políticas con las demandas formativas del nuevo diseño curricular. Se trata por tanto de un modo de deconstrucción y reconstrucción del curriculum recogiendo sus bases esenciales, en las que se promueve la adaptación en un sentido amplio.

En estos casos, la característica común es el desarrollo de acciones que tiende a un desarrollo de la propuesta partiendo de la comprensión más profunda de su sentido. Esto significa que se escogen estrategias de manejo del nuevo diseño con mayor libertad aunque preservando en lo esencial la arquitectura disciplinaria y pedagógica. En estos casos, la mayor eficiencia del trabajo curricular no se resuelve por medio de la reducción o empobrecimiento de contenidos y actividades, sino que por medio de la selección de aquellos núcleos fundamentales. La atención a los objetivos como metas de aprendizaje que ayudan a organizar estrategias coherentes con su logro, permiten ingresar y salir de los programas cuando lo estiman pertinente. En este sentido, su lógica de uso pasa de la adaptación en función de las propias perspectivas del trabajo profesional.

- **Innovación como acción escéptica.**

Con ciertos matices, tiende a dejar las cosas en una suerte de punto muerto respecto de las transformaciones que se pretendía introducir a las prácticas pedagógicas y al estilo de profesionalidad demandada al docente.

La característica esencial es una proactividad que siempre estuvo matizada por una percepción de debilidad e inconsistencia inicial de la propuesta, ya sea desde el punto de vista de sus contenidos o bien, desde el punto de vista de la factibilidad didáctica, cuestionando los nuevos enfoques metodológicos y de aprendizaje.

En estos casos, lo que predomina es una acción de reorganización de la estrategia de implementación del curriculum, que, como buen escepticismo, colabora con su desarrollo, pero que también selecciona y planifica las acciones en función de las propias creencias acerca de la eficacia del cambio conforme a las propias competencias profesionales, las características de los alumnos y el contexto sociocultural en que ello se despliega. Con todo, lo característico desde el punto de vista actitudinal es la colaboración con la innovación, pero siempre manteniendo cierta reserva, sin entrar a explotar las potencialidades de la innovación.

Como hemos podido observar, la complejidad del proceso de desarrollo de una innovación, permite ver cómo es que interactúan diversos productos, acontecimientos, ideas y conocimientos. La interacción entre ellos y, su despliegue en el aula, revelan un tránsito no sólo complejo sino que rico en matices y experiencias que revelan algo más que aceptación o rechazo a la innovación.

Esto acentúa nuestra convicción, como bien explica Luis Osandón, de que toda reforma debe contar con una apropiada comprensión de lo que significa innovar dentro de un sistema de relaciones en que los actores tienen un rol central en la atribución de sentido a sus acciones.



## **II.4. CUARTA PARTE: APROXIMACIÓN A UN MODELO DE ANÁLISIS DEL PBE**

Por estar este estudio basado en dos investigaciones previas que encuestaban, tanto a docentes como estudiantes, los cuales fueron beneficiados con el Programa de Becas al Exterior, se hizo necesario estudiar el concepto de percepción puesto que este análisis será realizado bajo esa perspectiva. Por otro lado, se mostrará un modelo evaluativo para la Innovación en las prácticas pedagógicas que se basa en el Marco para la Buena Enseñanza (MBE). Finalmente se evaluarán los objetivos del PBE al cual asistieron los docentes a la luz de los planes y programas de 6º año básico, nivel al cual pertenecen los alumnos de dichos profesores.

### **II.4.1. Percepción.**

Estableceremos un concepto de percepción para analizar la opinión que poseen tanto los docentes participantes en el PBE, como de los estudiantes que se vieron sometidos a los posibles cambios que se produjeron a consecuencia de aquel perfeccionamiento.

La elaboración de este concepto estará delimitada por la Psicología Social de Davidoff (1989) y Baron (1996), la cual establece un modelo de percepción.

Podemos, entonces, determinar que la percepción es:

Proceso por el cual seleccionamos, organizamos e interpretamos los datos sensoriales que entran para desarrollar la conciencia del entorno en el cual estamos insertos y de uno mismo, es de suma importancia reiterar el hecho de que la percepción implica la interpretación de los datos sensoriales.

La percepción es un proceso cognoscitivo, una forma de conocimiento del mundo, que depende tanto de éste como de quien lo percibe.

Durante el proceso de percepción el conocimiento del mundo se combina con las habilidades constructivas, la fisiología y las experiencias de quien percibe.

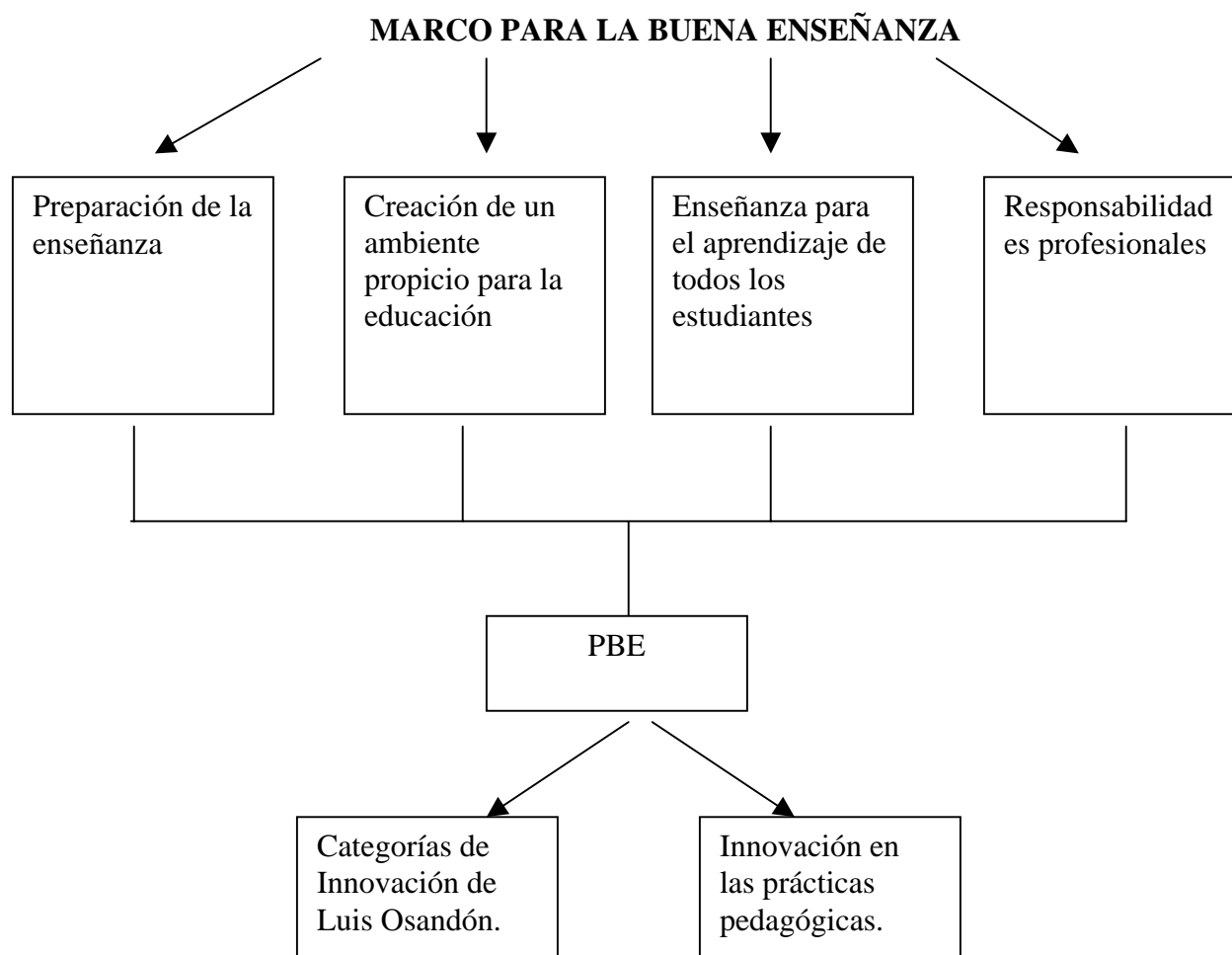
Existen tres claves que son importantes de observar al momento de la percepción, nosotros para nuestro análisis de los discursos nos centraremos en una de ellas, que se relaciona con la conducta manifiesta de una persona, en este caso de varias personas, puesto que es tal vez la materia prima más importante para desarrollar una impresión acerca de aquella persona, ya que muchas conductas tienden a asociarse con determinados rasgos de personalidad o actitudes.

#### **II.4.2. Modelo Evaluativo de la Innovación en las Prácticas Pedagógicas.**

Como hemos podido darnos cuenta, la innovación en las prácticas pedagógicas se encuentra íntimamente ligada a la formación permanente que el docente tenga a lo largo de su carrera profesional. Además debemos considerar que el profesor tiene un papel determinante en el proceso de enseñanza-aprendizaje: es un mediador entre el curriculum y sus destinatarios entendiendo que estos destinatarios son también mediadores de su propio aprendizaje.

Encuadraremos este modelo evaluativo dentro de la Psicología Social, debido a que permite el desarrollo de un modelo de análisis y de evaluación de la formación docente. Es importante tomar como base para este modelo evaluativo el Marco para la Buena Enseñanza, puesto que el conjunto de dimensiones asociadas a los cuatro dominios del ciclo del proceso de enseñanza-aprendizaje, hace referencia explícita e implícita a las competencias profesionales de los docentes. De esta manera, podemos esquematizarlos de la siguiente forma:

#### **CUADRO 4**



Bajo este esquema podemos sintetizar que el docente debe sentirse un aprendiz o un estudiante permanente para que esto ayude al desarrollo integral de los estudiantes.

El modelo evaluativo supone que el PBE favorece el desarrollo profesional y, de acuerdo a ello, impacta de forma positiva en las competencias profesionales, ya sean específicas: socio-afectivas (autoestima profesional) y cognitivas (pensamiento crítico), como genéricas: práctica (innovación en las prácticas pedagógicas).

El modelo evaluativo plantea la hipótesis de que el PBE posee un impacto directamente en las competencias genéricas y específicas del docente; por lo tanto, la

formación permanente no solo influiría en la manera de sentir y de pensar de los profesores, sino que además, influye en los otros dos factores que se reproducen en el esquema anterior (autoestima profesional y pensamiento crítico), lo que a su vez impacta en la innovación de las prácticas pedagógicas.

Debemos explicitar que según varios autores, la formación permanente, aparte de influir en los factores antes mencionados, influye además, en otras dimensiones del quehacer educativo, como son la administración, la gestión de recursos humanos, o el desarrollo del contenido de las disciplinas.

En resumen, podemos decir, que el modelo evaluativo para la innovación de las prácticas pedagógicas, viene sostenido por el Marco para la Buena Enseñanza, el que entrega las herramientas necesarias para una correcta práctica pedagógica.

**CAPITULO III**  
**HIPÓTESIS DEL ESTUDIO**

En este capítulo corresponde la generación de las hipótesis del estudio, por medio de las cuales se demostrará un hilo central de discusión.

**Hipótesis General:** Las percepciones de los docentes y los estudiantes son consistentemente parecidas a los objetivos del PBE, al MBE y a la categorización de Innovación.

**Hipótesis específica 1:** El PBE tiene un impacto positivo en la Innovación de las prácticas pedagógicas de los docentes según sus percepciones.

**Hipótesis específica 2:** El PBE tiene un impacto positivo en el manejo de los dominios del MBE por parte de los docentes, demostrado según las percepciones de estudiantes y profesores.

**Hipótesis específica 3:** El PBE tiene un impacto positivo en el aprendizaje de los estudiantes de los docentes beneficiados según sus percepciones.

**CAPÍTULO IV**  
**METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN**

El presente capítulo se conforma por los aspectos metodológicos, presentando de esta manera, las diversas etapas correspondientes al estudio y análisis de corte cualitativo de la información recogida a través de análisis bibliográfico que se llevó a cabo, con el fin de alcanzar los objetivos propuestos en la investigación. En este apartado se explicitan los antecedentes teóricos metodológicos, las variables y la fundamentación de las mismas, se describe la selección de los estudios previos y los procedimientos para analizar los distintos resultados expuestos.

#### **IV.1. PRIMERA PARTE: TIPO DE ESTUDIO Y DISEÑO METODOLÓGICO.**

La investigación trata de dar cuenta de los resultados obtenidos en cuanto a innovación pedagógica, luego de que docentes asisten a un PBE efectuado en Cuba, para ello se toman dos estudios previos llevados a cabo el año 2005, los cuales tenían como objetivo hacer un levantamiento de percepciones, tanto de profesores que asistieron, como de estudiantes de los mismos.

Estos levantamientos, son entrecruzados por tres variables que validarían el real impacto de los PBE. Por un lado, se tomará el Marco para la Buena Enseñanza MBE, por ser un método de evaluación de las prácticas pedagógicas que fue validado y propuesto por el Ministerio de Educación. Además, se hará una analogía de los objetivos de este programa con los planes y programas de 6º año básico, obteniendo de esta forma reconocer si existe una concordancia entre los planes y programas entregados por el Ministerio y lo que se requiere y espera de dichas pasantías. Finalmente, otra de las variables es el modelo de clasificación de la innovación de las prácticas pedagógicas que realizó el Dr. Luís Osandón que posee cuatro núcleos de ordenamiento. Se ha validado este modelo para este estudio,



puesto que hace referencia a las percepciones reales de los docentes, a las maneras en que se han enfrentado a la innovación y a la forma de implementarla.

Previamente se analizarán las implicancias del PBE en el aprendizaje y sus relaciones.

Los sujetos de este análisis serán tratados de forma anónima para que las opiniones que pueda generar esta investigación sean de carácter objetivo.

Nombrado todo lo anterior se puede afirmar que es un estudio de carácter descriptivo, en donde se triangula información de carácter cualitativo. Esta triangulación va desde lo deductivo (Marco teórico) hacia lo inductivo (Datos empíricos).

#### **IV.1.1. Las Variables.**

En la propuesta metodológica del estudio se distinguen tres tipos de variables:

*a. Independientes:* Programas de Becas al Exterior (PBE) por ser la variable que articula y de la cual se desprenden todos los análisis realizados en este estudio.

*b. Dependientes:* En este estudio están definidas conceptualmente como la

a.1. Innovación de las prácticas pedagógicas, operacionalizado a través de la percepción de los docentes beneficiados con la pasantía;

a.2. Innovación de las prácticas pedagógicas, operacionalizado a través de la percepción de los estudiantes;

a.3. Marco para la Buena Enseñanza operacionalizado como instrumento de evaluación hacia el programa de becas.

*c. Variables control:* 1. Nivel educacional de los estudiantes (6° básico), 2. Lugar de la pasantía (Cuba) y 3. Tipo de perfeccionamiento (Lenguaje y Comunicación).

## **IV.2. SEGUNDA PARTE: PLAN DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN.**

Cabe señalar que este estudio se enmarca dentro de un macro proyecto que contempla el estudio del impacto del PBE tanto en docentes como en estudiantes. Es por ello, que las variables antes expuestas se analizarán a raíz de los resultados que otorgue el levantamiento de percepciones de ambas entrevistas. Para ello, se efectuará un entrecruzamiento de dichas entrevistas con los objetivos del propio programa de pasantía, el Marco para la Buena Enseñanza y los cuatro niveles de innovación.

## **IV.3. TERCERA PARTE: TÉCNICA DE ANÁLISIS: TRIANGULACIÓN**

La técnica de análisis que se lleva a cabo para efectos de este estudio es: el PBE se analiza según las percepciones de los docentes beneficiados y sus respectivos estudiantes, ambas percepciones llevan a determinar si dichos docentes manifiestan un mejor manejo de los dominios del MBE. Tales percepciones fueron extraídas bajo, para el caso de los docentes(3), entrevistas personalizadas y, para el caso de los estudiantes (36), la modalidad ocupada fue la de focus group. Por ende, este análisis va de lo deductivo a lo inductivo, para efectos de esto se realizó una doble triangulación, primero se realizó de forma empírica y posteriormente empírica- teórica. Por otro lado, además, estas percepciones permiten realizar una clasificación de Innovación, bajo la perspectiva de Luis Osandón.

Finalmente, se analizan los objetivos del PBE con los Planes y Programas de 6º año básico y su real concordancia.

**CAPITULO V**

**DISCUSIÓN DE RESULTADOS DEL ESTUDIO**

## **V.1. PRIMERA PARTE: ANÁLISIS DE OBJETIVOS Y PERCEPCIONES**

En este capítulo se dará cuenta de los resultados observados en los entrecruzamientos entre los objetivos del PBE (realizado en Cuba) con los Planes y Programas de 6° año básico. Posteriormente se observará la interpretación de las investigadoras de este estudio sobre las percepciones de los estudiantes, enfrentadas con el Marco para la Buena Enseñanza y la categorización de Innovación según el Dr. Luís Osandón.

Posteriormente se mostrará la interpretación llevada a cabo sobre la percepción de las docentes beneficiadas con el PBE, las que se enfrentarán con el Marco para la Buena Enseñanza y se clasificará a cada una de ellas dentro de una categorización de Innovación.

### **V.1.1. Análisis de las entrevistas, bajo las limitancias del MBE y el modelo de Innovación de las Prácticas Pedagógicas, hechas a las profesoras que participaron de la pasantía en Cuba.**

#### **V.1.1.1. Docente I (Escuela I)**

Esta docente presenta aspiraciones altas con respecto a la ida a Cuba, ella pretende adquirir estrategias de comprensión lectora, se presenta muy entusiasmada, ella misma lo dice cuando habla de un *“enriquecimiento profesional, de aprender de otras experiencias, de la profundización de los conocimientos respectivos a su ciclo”*, etc. Pero a pesar de todas estas expectativas y de encontrarnos con que la mayoría de ellas fueron logradas, ella no percibe ningún beneficio de esta pasantía en los alumnos, por ejemplo, ella menciona *“lo que se ha hecho, no es tanto lo que se ha innovado, yo no he aplicado tanto lo que aprendí con los niños”*, es decir, el aprendizaje de ellos no se ha podido llevar a cabo después de la

pasantía, puesto que ella misma no se ha preocupado por innovar demasiado, ni tampoco por aplicar lo aprendido durante el perfeccionamiento, lo que nos hace darnos cuenta, al menos en este caso, de que esta pasantía sólo va en beneficio del profesor, y no de los aprendizajes de los alumnos, ya sean diversas las situaciones que lleven a la no implementación de nuevas estrategias o metodologías de enseñanza.

De acuerdo a lo visto anteriormente, podemos decir que esta profesora se encuentra dentro del modelo de categorización de innovación en las prácticas pedagógicas que hemos propuesto, dentro del *empoderamiento alternativo* puesto que hemos notado que actúa de forma proactiva hacia la implementación del currículo, contextualizándolo a su propia realidad, pero siempre dejando como base lo aprendido en su perfeccionamiento, a pesar de no poderlo llevar a cabo directamente con sus alumnos, puesto que esta poniendo en práctica la primera parte de su proyecto de perfeccionamiento que tiene que ver con la colaboración con sus pares, por lo que dice “*estoy en la etapa de formación de equipos de trabajo, yo me he dedicado mucho al tema del MBE*”, en cierta manera, justifica su falta de actividad con sus alumnos.

Con respecto a la cercanía que pudiese presentar esta docente con algún dominio establecido en el MBE, que ella haya demostrado después de efectuado su perfeccionamiento en Cuba, podríamos determinar que esta docente en particular, posee el dominio de Responsabilidades Profesionales bastante arraigado, debido a que plantea que el PBE, para ella, ha sido un enriquecimiento personal y profesional, considera esta oportunidad de perfeccionamiento como una instancia para mejorar su proceso de enseñanza – aprendizaje. Además, este dominio insta a formar equipos profesionales con los colegas, hecho que esta docente esta llevando a cabo en forma muy rigurosa, debido a que su proyecto se encuentra volcado hacia aquello, ella lo plantea “*estoy en la etapa de*

*formación de equipos de trabajo; la disposición del director para acceder al tiempo para trabajar con los colegas*". Se puede observar, también, que esta docente posee un alto interés, en llevar a cabo este proyecto en su establecimiento lo mejor posible, ella misma reflexiona sobre lo que debe seguir aprendiendo, para poder ponerlo en práctica con sus colegas *"bueno, tengo que profundizar en los contenidos; tengo que preparar el material, tengo que conseguirme material"*, de esta forma, la docente realiza un análisis crítico de su puesta en práctica del proyecto después de su perfeccionamiento, y de esa manera, puede llegar a convertirse en agente de cambio dentro de su establecimiento; y eso es lo que trata de lograr este dominio, para que de aquella manera, se puedan llevar a la práctica los demás dominios del MBE.

#### **V.1.1.2. Docente II. (Escuela II)**

Esta profesora, bajo la percepción de las investigadoras, es la más reservada y deja entrever un grado de complacencia con respecto a las expectativas que poseía de la pasantía; primero, siempre justifica el hecho que ella como todos sus colegas no tienen la posibilidad de realizar perfeccionamientos de tipo presenciales puesto que su lejanía geográfica se lo impedían (docente trabaja en Chiloé, Castro) *"siento como que estar en la isla no hay mucho perfeccionamiento presencial; poder hacer un perfeccionamiento presencial"*, y que esta pasantía le iba permitir salir de esa especie de anonimato en el cual se encontraban (tanto ella como sus colegas); por otro lado, considera esta oportunidad como la clave para reencantarse con la profesión *"reencantarte con la profesión; un reencantar de tener la posibilidad de ir de encontrar más sentido nuevamente"*, se nota que su opción por enseñar no ha sido la mejor tomada a lo largo de su vida, menciona el hecho de que éste perfeccionamiento pudiese servir para implantar metodologías nuevas e

innovadoras para el facilitamiento y el aumento del aprendizaje del conocimiento en los estudiantes como fin último *“yo creo que todo lo mencionado ha mejorado el aprendizaje, porque el fin último es mejorar el aprendizaje de los niños”*.

Pone mucho énfasis en tomar en cuenta, antes de iniciar cualquier planificación, los conocimientos previos que poseen los estudiantes *“los conocimientos previos, una cuestión que yo tampoco la trabajaba y al verlo como se trabaja en Cuba, como se activan los conocimientos previos, yo siento que lo pude hacer con mayor propiedad”*, y algo que internalizó mucho, puesto que redundaron mucho en el perfeccionamiento, es en la secuencia de la clase (introducción, desarrollo y cierre o desenlace), lo que llamaban en Cuba clase desarrolladora (abrir, desarrollar y cerrar) *“hacer una clase con un inicio, un desarrollo y cerrar”*, para lograr esto realiza mucho la idea de la sistematización de las clases *“la sistematización, o sea, ser sistemático, ser ordenado, repetir los tipos de actividades, no hacerla un día y al otro no, eso es fundamental; volver a hacer más ordenado, más sistémico, repetir el accionar, ver que es lo que te resultó”*.

Por todo lo antes mencionado, podemos percibir que esta docente posee una innovación de empoderamiento alternativo, puesto que al igual que la primera docente analizada, toma rutas alternativas a lo presentado en el perfeccionamiento, pero siempre guiándose por lo otorgado, adecúa lo aprendido a su realidad *“la pasantía te abre un mundo cultural, con otro país otra vivencia”*; lo que más a llevado a cabo ha sido lo de la clase desarrolladora, que lo ha implantado con sus propios alumnos.

Con respecto al MBE, esta docente lleva a cabo muy bien el dominio de una enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes, debido a que toma en cuenta los contextos de cada uno de ellos, para que de esa manera, formen conceptos que les sean más cercanos, y por otro lado, ella misma está dispuesta a ir aumentando su propio aprendizaje,

para que de esa manera sus estudiantes salgan beneficiados *“una apertura a buscar información, a estar en un constante aprendizaje; el cambio de ir al libro, leer, tratar de buscar información, eso ha sido un cambio, un cambio fundamental”*.

#### **V.1.1.3. Docente III (Escuela III)**

Con respecto a las aspiraciones que poseía esta docente al postular a un PBE, se observa que ella pone mucho énfasis a que asiste a la pasantía porque desea enriquecer su plano profesional, incorporar elementos nuevos a su propia metodología de trabajo y la adquisición de nuevas experiencias, lo que se reafirma en frases como *“en el plano profesional, ver otra realidad, ver qué cosas podía yo incorporar a la forma que yo tengo de trabajo, todo lo que tiene que ver con las nuevas experiencias a mi me llamaba la atención”*. Frente a este perfeccionamiento la actitud de la docente era bastante positiva. El hecho de que el proyecto presentado por la docente estuviese enfocado al mejoramiento de la comprensión lectora de sus estudiantes, nos evidencia que sus expectativas de la pasantía se basaban en esos objetivos, los que fueron satisfechos a su pensar, lo que se reafirma en la siguiente frase *“el perfeccionamiento me ayudó en todas las áreas del proyecto. Lo que yo presenté con lo que a mi me enseñaron está, como te lo explico, está super ligado”*. Para efectos de este estudio, se ha clasificado a esta docente dentro de la categorización de Innovación propuesta por el Dr. Luis Osandón en *empoderamiento alternativo*, puesto que esta docente a pesar de mantener una actitud pro activa no abarca áreas reflexivas con respecto a los contenidos y finalidades, sino única y exclusivamente metodológicas. Además, ella mantiene una autonomía relativa a lo aprendido en el perfeccionamiento y lo confirma diciendo lo siguiente *“en mi proyecto, te insisto, yo no le hice grandes cosas, no*



*le hice grandes cambios. Me incluyeron cosas, pero finalmente lo seguí tal cual como estaba, trabajando solamente con los niños.”*

Con respecto a la presencia de algún dominio del Marco para la Buena Enseñanza que presenta la docente beneficiada con el PBE, podemos darnos cuenta que ella ha trabajado a cabalidad el área de la Preparación de la enseñanza, puesto que ha trabajado metodologías nuevas en el área cognitiva que ella presentó como problema en el proyecto de postulación al PBE (comprensión lectora).

### **V.1.2. Percepción de los estudiantes**

Si bien el estudio previo, el cual se basaba y buscaba evidenciar el *Impacto de la Formación Permanente sobre el aprendizaje de los estudiantes*, formulaba una variada gama de preguntas a los estudiantes, las respuestas de las mismas sólo fueron recopiladas y analizadas desde una perspectiva más global.

Para efectos de este estudio se analizarán y entrecruzarán dichas percepciones desde la perspectiva del Marco para la Buena Enseñanza, y se observará cuáles son los dominios más impactados por el PBE.

Finalmente, el análisis de dichas percepciones nos llevará a clasificar a los docentes según la categorización de Innovación llevada a cabo por el Dr. Luis Osandón, reconociéndose el real impacto de los PBE sobre la Innovación pedagógica.

#### **V.1.2.1. Categorización de Innovación.**

De acuerdo al estudio previo, es posible evidenciar gracias a la pregunta n° 9 del cuestionario, las actitudes y aprendizajes de la docente y estudiantes que se han mantenido presentes luego de un año de la asistencia a la pasantía. No siendo excluidas respuestas de

otras preguntas que pueden facilitar el entendimiento y la clasificación para dichos tipos de innovación.

Es, de esta manera, que se tratará de entender y clasificar el tipo de innovación que fue aprehendido por la docente, si bien no se puede llegar a conclusiones muy acabadas, debido al escaso desarrollo de las respuestas, es posible llegar a ciertas deducciones que reflejarán y nos permitirán establecer ciertas conexiones con lo que los docentes manifiestan en sus respuestas.

#### **V.1.2.1.1. Estudiantes I (Escuela I)**

Dada esta respuesta es posible observar que los estudiantes aún perciben a la docente con una actitud más positiva luego de su llegada de la pasantía, frases como “*está más contenta*” afirman lo dicho. Por otro lado, también es posible encontrar respuestas como “*la profesora enseña mejor que antes*”, “*sigue igual de estricta*”. Estas afirmaciones evidencian que la docente ha mantenido ciertos cambios metodológicos y estrategias de enseñanza, lo que nos permite afirmar que estamos frente a un tipo de aprehensión de *Innovación crítico -reflexiva*, ya que no puede mantenerse un interés de los estudiantes frente a las mismas metodologías por tan amplio tiempo. Y no se puede estar cambiando metodologías si no hay reflexión sobre las propias prácticas pedagógicas. Sin embargo, para este caso también es necesario destacar que al reflejarse la adquisición de cambios en metodologías de enseñanza no es posible evidenciar cambios en las responsabilidades profesionales de dicha docente por lo que se hace necesario clasificar a la profesora en un tipo de *Innovación como empoderamiento alternativo*. Destacando que la docente mantiene una actitud pro activa.

#### **V.1.2.1.2. Estudiantes II (Escuela 2)**

Frases como “*sigue siendo divertida, sigue entretenida, se preocupa, los estimula más (a los compañeros a los que les cuesta)*”, revelan que hay una orientación de los estudiantes de percibir y valorar los cambios mantenidos desde la pasantía, lo que evidencia que la docente ha mantenido un trabajo en el tiempo, lo que sin duda no deja de tener re-actualizaciones y reflexiones sobre la propia práctica, a partir de los conocimientos adquiridos en el perfeccionamiento. Por ende y, a grosso modo, se puede observar que estamos frente a una docente que se ha aprehendido de una *Innovación crítico – reflexiva*. Destacando que la docente mantiene una actitud pro activa. Esto, debido a que no puede haber una constante en cuanto a nuevas metodologías sin antes hacer reflexión sobre lo realizado. Por otro lado, el hecho que los estudiantes reconozcan que la docente ha cambiado en su forma de llegar a los estudiantes y evidenciando el deseo que todos sus estudiantes aprendan, afirma el tipo de innovación en la cual se clasifica. Sin embargo, como no se evidencian y no se puede ser tan categórico, es posible afirmar que se trata de una docente que clasifica en *Innovación como empoderamiento alternativo*, puesto que no hay aseveraciones que den cuenta de cambios en el análisis y finalidades de los contenidos.

#### **V.1.2.1.3. Estudiantes III (Escuela 3)**

El hecho de que una cantidad elevada de estudiantes afirmaran que la docente no ha mantenido ningún cambio, nos lleva a reflexionar que estamos frente a una docente que clasifica en la categoría de *Innovación como impulso reversivo*. Sin embargo esto queda descartado cuando otro grupo de estudiantes afirman que reconocen que la docente enseña mejor que antes y mantiene el entusiasmo, además está con una actitud más positiva que

antes de asistir a la pasantía. Esto nos lleva a afirmar que nos encontramos frente a la aprehensión de *Innovación como empoderamiento alternativo*.

Sobre todo cuando queda demostrado que la docente fue capaz de apoderarse de conocimientos alternativos, como la revalorización de los materiales de trabajo, transmitiéndolo a los estudiantes valóricamente lo que reafirma la idea de mantener ciertos cambios que para ella, por lo que se refleja, eran de gran relevancia.

Por último, el hecho de que algunos de los estudiantes reconozcan que se mantiene el hecho que ella enseña mejor que antes, refleja que la docente ha mantenido ciertas técnicas de enseñanza y metodologías, desde su llegada de la pasantía.

#### **V.1.2.2. Análisis de las percepciones desde Marco para la Buena Enseñanza**

##### **V.1.2.2.1. Escuela I.**

De acuerdo a las respuestas dadas por los estudiantes se puede deducir que si bien las actividades realizadas por la docente dejan entrever cierto dejo de cambio, esto no es de forma categórica, frases como: *“las actividades no han cambiado mucho”* y el hecho de que los estudiantes no sean más específicos, evidencia cierto grado de debilidad en esta área luego de su asistencia a la pasantía aunque, cuando son cuestionados con respecto a las actividades, desde un aspecto negativo, los estudiantes confiesan tener una sobrecarga de ellas y un tiempo de realización más limitado, lo cual se puede deber a una mayor expectativa de capacidades con respecto a sus estudiantes por parte de la docente, demostrando que conoce las fortalezas y debilidades de sus estudiantes respecto de los contenidos y tareas asignadas a ellos. Lo cual se reafirma cuando los estudiantes en otra parte de la entrevista, cuando son cuestionados sobre un aspecto positivo, con respecto a la actitud de la docente luego de su pasantía, dan respuestas como *“ahora está más estricta”*

lo que evidencia que ellos consideran, a pesar de la sobrecarga y lo estricto, algo positivo el hecho de que esto suceda.

Otro aspecto interesante de destacar, es el hecho que los estudiantes dan a conocer, cuando son cuestionados sobre lo positivo que ha cambiado con respecto a los contenidos, que *“han aprendido más porque está más interesante”* lo que refleja por parte de la profesora una preocupación por preparar más y mejor las clases. Si bien un grupo importante considera que las actividades son más y de mayor complejidad, como algo negativo, también es posible interpretar que éstas son coherentes con los contenidos y adecuadas al tiempo disponible, tal como lo pide el MBE, puesto que otro grupo importante considera que *“las clases son más difíciles”* como un aspecto positivo del aprendizaje, lo que indudablemente demuestra que la docente otorga actividades acordes con los contenidos.

Un aspecto no menor y a pesar de no ser entregado este dato por la mayoría de los discentes, se hace necesario evidenciarlo. Cuando los estudiantes son cuestionados sobre cambios positivos en cuanto a notas parciales uno de ellos notifica que *“le coloca más detalle a las notas”*, esto refleja que las estrategias de evaluación de la docente apuntan a ofrecer a los estudiantes oportunidades equitativas de demostrar lo que han aprendido.

Como es sabido, el docente es el encargado de mantener un clima de respeto en su sala de clases, por medio del tipo de relación que establece y estimula entre sus estudiantes.

Los estudiantes al ser consultados por los cambios positivos visibles en la docente luego de su pasantía, afirman que *“está más entretenida”* lo que refleja una actitud más lúdica por parte de la docente, lo que se demuestra cuando afirman que ahora *“cuenta anécdotas”* lo que indudablemente genera un interés por parte de los estudiantes hacia el aprendizaje, demostrando la capacidad de la docente para generar interés por ellos. Por otro

lado, los estudiantes afirman que la docente “*está más estricta*” y “*más exigente*” como algo positivo, lo que sin duda para la mente de un niño tiene una connotación negativa pero, por el contrario, refleja que la docente deja en claro su interés por el aprendizaje de ellos, si no, estas respuestas estarían marcadas como algo negativo, como algo de su desagrado.

Cuando los alumnos son cuestionados con respecto a lo positivo de las actividades, afirman que “*ahora están más entretenidas y que han cambiado muchísimo*”, lo que se contrapone con otro grupo que afirma que “*no han cambiado mucho o simplemente no han cambiado*”, puede entenderse que la docente ha enfocado sus clases a las actividades relevantes y a una utilización eficiente del tiempo en clases, lo que también es apoyado por momentos de relajación, de conversación y de interacción social con los pares y con el profesor, esto último expresado cuando los estudiantes demuestran un completo conocimiento de lo realizado por su docente en la pasantía a la que asistió.

Un aspecto significativo de destacar es el hecho que los estudiantes hayan incorporado como algo importante en su desarrollo de estudiantes, el aprovechamiento adecuado de los materiales de estudio, lo cual refleja que el docente está en una entrega constante de valores, lo cual es más en este aspecto por la condición y el lugar en donde se impartió la pasantía. Pero a la vez demuestra una utilización adecuada de los recursos disponibles. Frases como “*las cosas nuevas aprendidas, el entusiasmo y las ganas de aprender*” luego de ser preguntados con respecto a lo que se ha mantenido a un año de la pasantía, demuestra que la docente generó interés por el aprendizaje en sus alumnos.

Es necesario destacar que los estudiantes consideran que su rendimiento académico ha mejorado, lo cual es relacionado por ellos con la mejora en calificaciones, con el aprendizaje propiamente tal y el entendimiento de materias, que junto con los impactos mantenidos a un año de la pasantía, que ellos manifiestan tales como “*las cosas nuevas*

*aprendidas, el entusiasmo y las ganas de aprender*” denotan una gran importancia en el cambio de estrategias de enseñanza, las cuales las han hecho más significativas, lo que se afirma con frases como *“ahora enseña mejor”*.

A pesar de ello, el hecho de que muchos, al ser cuestionados por los aspectos negativos en cuanto a contenido y aprendizaje, afirmen que la docente por falta *“de tiempo”* no explica bien las tareas, o que *“no entienden las tareas”* refleja cierto grado de despreocupación por parte de la docente, ya que denota que las instrucciones no son claras o comprensibles. La mayoría de los estudiantes afirma buscar ayuda en otros o que les cuesta más realizarlas adecuadamente. Esto no significa que sea culpa de la docente, sino también, y como ellos mismos afirman están *“más desordenados”*, lo cual refleja una no utilización adecuada de su tiempo y disposición y la adquisición de conciencia del estudiante lo que se reafirma con la mejor utilización de los recursos.

Como se dijo anteriormente, es posible evidenciar gracias a respuestas como *“ahora enseña mejor”*, *“los contenidos están bien profundizados”* y *“las clases están más entretenidas”*, entre otras cosas, se puede observar que la docente luego de su ida a la pasantía hizo una reestructuración de sus estrategias de aprendizaje lo que deja en claro el valor de dicha pasantía. Ya que replanteó sus estrategias de enseñanza para hacerlas más efectivas, y así, de esta manera, responden a las necesidades de aprendizaje de todos sus estudiantes.

En conclusión, se puede afirmar que los estudiantes evidencian cambios marcados en tres dominios abarcados por el MBE, como son: Preparación de la Enseñanza, Creación de un ambiente y Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes. Con respecto a las Responsabilidades profesionales, no es posible evidenciar respuestas que conlleven a análisis.

#### **V.1.2.2.2. Escuela II.**

Las respuestas de los estudiantes varían desde “*las actividades están más entretenidas*”, “*ya no es estar copiando y copiando*”, “*actividades más didácticas*”, reflejan que la docente luego de su asistencia a la pasantía ha creado y adaptado una serie de actividades de aprendizaje más consistentes, ya que están enfocadas a la edad, intereses y conocimientos de sus estudiantes. Además de demostrar una adecuada utilización de los recursos y de conocer distintas estrategias de enseñanza para generar aprendizajes significativos y conoce las dificultades más recurrentes en el aprendizaje de los contenidos que enseña.

Cambios en estrategias metodológicas que reflejan el interés por acercar a los estudiantes a los conocimientos, como por ejemplo: “*hoy en sociedad nos hizo hacer banderas*”; “*fuimos a una librería y escogimos un libro y había que disertarlo*”; “*ahora nos trae fichas*”; “*hemos ido a la sala de computación*” lo cual refleja que la docente reconoce las características del desarrollo correspondiente a las edades y las fortalezas y debilidades de sus estudiantes respecto a los contenidos que enseña y las diferentes maneras de aprender de los estudiantes. Por otro lado, domina la didáctica de las disciplinas que enseña, puesto que hace la relación entre los contenidos que enseña y los conocimientos con respecto a las estrategias de enseñanza. Además de demostrar que conoce la relación de los contenidos con otras disciplinas que enseña, diferentes perspectivas y nuevos desarrollos de su disciplina con la realidad.

El hecho que los estudiantes en sus respuestas demuestren ciertos conocimientos de lo que la docente fue a realizar en la pasantía demuestra que ella establece un clima de relaciones interpersonales respetuosa y empática con sus estudiantes. Y como se demostró anteriormente, esta sala se convirtió en una sala activa, donde profesor y estudiantes están



interesados en indagar y llegar a resultados y productos satisfactorios y en comunicar a otros sus hallazgos.

Cuando algunos alumnos, al ser cuestionados por los aspectos negativos en cuanto a las actividades y actitud de la docente luego de su asistencia a la pasantía, afirman que está más difícil, que la profesora “*está más exigente*”, nos demuestra que la docente les imparte nuevos desafíos y deposita en sus estudiantes altas expectativas de rendimiento. Por otro lado, refuerza su compromiso con lograr buenos resultados.

De esta manera, el hecho que la docente genere distintas actividades y metodologías de enseñanza nos demuestra que la profesora ocupa su tiempo en actividades relevantes además de momentos de relajación, interacción social con los pares y con ella misma, estructurando así un espacio de manera más flexible y coherente con las actividades de aprendizaje.

Algo importante de destacar es el hecho que en las entrevistas aparecieran frases como “*Está un poco más alegre y más tolerante. Tiene más paciencia*” nos evoca a evidenciar que la docente tiene conciencia de la importancia de mantener un ambiente de aceptación y respeto en su sala de clases, tanto en la forma en que se relaciona con sus alumnos, lo cual es estimulado en ellos por medio del ejemplo.

Se puede afirmar, gracias a respuestas como “*hace que todos entendamos más*”, “*entiendo más fácil la materia*”, “*nos intriga en la materia*”, “*está más exigente*” que la docente luego de su asistencia a la pasantía trata que la información sea efectiva tratando de despertar el interés de los estudiantes, porque los desafía a pensar, a indagar a realizar actividades interesantes, lo que a su vez es presentado por medio de materiales significativos y a los que los estudiantes pueden otorgarle un significado, lo cual se evidencia cuando la docente invita a los estudiantes a realizar distintas actividades de

acuerdo al grado de complejidad del contenido y a la diversidad de sus estudiantes, estructurando las situaciones de aprendizaje considerando los saberes, intereses y experiencias de los estudiantes, además en frases como “*explica y hace que entendamos todos*”, “*llegó con ganas de pasarnos más materia*” se observa la atención de la profesora por realizar un reforzamiento en la parte cognitiva de los educandos.

Dicho todo lo anterior, se evidencia que implementa variadas actividades de acuerdo al tipo y complejidad del contenido, además de proponer actividades que involucran cognitivamente a los estudiantes y entrega tareas que los comprometen en la exploración de los contenidos.

Algo importante de destacar son las respuestas que afirman que la docente, luego de sus asistencia a la pasantía, “*al que le cuesta más, se acerca y trata de explicarle*” “*a los que les cuesta, igual la profè se les acerca y les explica más la materia*” lo cual evidencia un esfuerzo para lograr el aprendizaje de todos sus estudiantes, adaptando la actividad de enseñanza de acuerdo con la evidencia que recoge sobre los aprendizajes de los estudiantes.

Como se ha demostrado a lo largo de este análisis la docente, luego de su asistencia a la pasantía, está constantemente comprometida con los resultados de aprendizaje de sus alumnos y está consciente de la significativa incidencia que ejercen sus prácticas o estrategias de enseñanza en dichos resultados, periódicamente está reformulando sus estrategias de enseñanza para hacerlas más efectivas. Por otro lado, identifica las necesidades de apoyo a los alumnos derivadas de su desarrollo personal y académico.

Al igual que en el caso anterior se puede afirmar que los estudiantes observan cambios que apuntan, dentro del MBE, a los tres primeros dominios. Con respecto al cuarto, de responsabilidades profesionales, no existen referencias que otorguen información.

### V.1.2.2.3. Escuela III.

Por ser el docente un mediador entre los contenidos y el aprendizaje de sus estudiantes es de real importancia que éste reconozca las fortalezas y debilidades de sus estudiantes respecto de los contenidos que enseña, es por este motivo que cobra gran importancia el hecho que la docente, luego de su participación en la pasantía llevada a cabo en Cuba, de acuerdo a las respuestas de sus estudiantes reforzara un aspecto que para ellos estaba debilitado, la comprensión correcta y cabal de cualquier tipo de texto, es decir, la aplicación de una lectura comprensiva, es decir, diseña variados espacios de expresión oral, lectura y escritura de los estudiantes. Esto se demuestra cuando los estudiantes afirman que la docente les entrega *“lecturas y trabajos con guías de comprensión”* lo que a su vez refuerza el hecho de que los docentes deben conocer las diferentes maneras de aprender de los estudiantes, lo cual, en este caso en particular, se ha visto una mejoría, puesto que la docente ha sido capaz de innovar en sus metodologías, sus actividades y estrategias de enseñanza según lo reflejado por los propios estudiantes, sobre todo cuando afirman que *“ocupamos más materiales”*, *“siempre está cambiando de cosas”*, *“nos facilita los materiales”*, *“nos pide materiales que podemos traer de la casa”*.

Por otro lado, es evidente su preocupación por considerar las necesidades e intereses de los estudiantes, lo cual se demuestra cuando lo educandos afirman que *“hacemos más trabajos en pareja”* después de observar que sus expectativas frente a la pasantía pasaban por mejorar su capacidad lectora y de vocabulario y de aprender nuevas técnicas que permitan una mayor fluidez en la lectura.

Para este caso en particular, el ambiente propicio se demuestra en el trato de la docente hacia sus estudiantes, los cuales la reconocen como una profesora *“buena y cariñosa”* lo cual no necesariamente se atribuye a su participación en la pasantía. Por otro

lado, se denota un cambio por generar un interés por el aprendizaje en sus alumnos, lo cual está relacionado con su interés y compromiso con los contenidos que enseña y con lograr que sus alumnos se motiven y valoren lo que están aprendiendo, lo cual queda demostrado con frases como *“nos enseña formas para que nos sea más fácil redactar y comprender las lecturas”*.

Un aspecto importante de destacar es el hecho que ella promueve con el ejemplo actitudes de compromiso y solidaridad entre los alumnos, ya que muchos afirman que la docente *“les regala materiales”*, *“y nos facilita las cosas”*. Lo que puede haber sucedido antes de su participación en la pasantía, sin embargo, los estudiantes afirman que ahora la docente realiza estas acciones.

Por otro lado, luego de su llegada de la pasantía los alumnos se sienten desafiados a aprender, están constantemente en un ambiente activo, en los cuales, tanto el profesor como los estudiantes se formulan preguntas y nuevos desafíos, lo cual es demostrado cuando los estudiantes manifiestan sus expectativas de superación con respecto a nuevas metodologías de aprendizaje y de comprensión *“nos enseña formas para que nos sea más fácil comprender las lecturas”*.

Además, de lo ya mencionado, la docente estructura el espacio de manera flexible y coherente con las actividades de aprendizaje lo cual queda demostrado cuando sus estudiantes afirman que *“siempre está cambiando de cosas”*, *“nos hace trabajo en grupos o parejas”*, lo cual ciertamente evidencia la capacidad de la docente por determinar las actividades que corresponden a una clase bien administrada y con procedimientos claros y explícitos para que se genere un trabajo fluido en el aula y una utilización eficiente en el tiempo.

Al evidenciarse, como ya se ha demostrado, que los estudiantes tienen conocimientos de sus falencias, se demuestra que la docente, luego de su asistencia a la pasantía reforzó esa área. Les otorga la información necesaria y está constantemente motivándolos, lo cual demuestra la comunicación de objetivos y contenidos por parte de la docente además del esfuerzo por realizar actividades interesantes. Por otro lado, el conocimiento de dichas falencias y su interés por superarlas demuestra que se sienten desafiados por las actividades planteadas, lo que queda demostrado cuando afirman “*nos hace actividades más entretenidas*”, “*nos hace trabajar mejor que antes*”, es decir la docente estructura las situaciones de aprendizajes considerando los saberes, intereses y experiencia de los estudiantes, además de desarrollar los contenidos a través de una estrategia de enseñanza clara y definida e implementa variadas actividades de acuerdo al tipo y complejidad del contenido.

El hecho que los estudiantes consideren “*más exigente*” a la profesora y “*les de más libros*”, luego de la asistencia a la pasantía, refleja que la docente estimula el desarrollo del pensamiento de los estudiantes, orientando la utilización de un lenguaje oral y escrito gradualmente más preciso y pertinente, lo que se afirma cuando los estudiantes reconocen una mejora en “*comprensión lectora, aprender a escribir sin faltas de ortografía, etc.*”

El hecho que los estudiantes en sus respuestas informen que la docente asistía a la pasantía a mejorar métodos de enseñanza, de nuevas técnicas de aprendizaje, refleja que la prioridad de la docente se basaba en su perfeccionamiento, puesto que esto fue lo que precisamente ella transmitió a sus estudiantes, lo cual evidencia que la docente reflexiona constantemente sobre sus prácticas pedagógicas, está comprometido con los resultados de aprendizaje de sus alumnos y está consciente de la significativa incidencia que ejercen sus propias prácticas o estrategias reenseñanza en dichos resultados. Demostrando de esta

manera, que la docente asistió a esta pasantía con el fin de mejorar sus estrategias de enseñanza y sus metodologías educativas.

Por otro lado, el hecho que la docente antes de asistir a la pasantía supiera de las deficiencias y necesidades de sus estudiantes y al regreso de dicha pasantía enfocara sus esfuerzos y prácticas docentes para mejorar el rendimiento de sus estudiantes en esos aspectos lo que es evidenciado por los mismos discentes, refleja que hay un constante interés por mejorar su desarrollo profesional y por buscar satisfacer sus necesidades de aprendizaje y formación permanente.

### **V.1.3 PBE y Aprendizaje**

La enseñanza influye en el pensamiento del alumno y, el pensamiento de los alumnos en el aprendizaje y rendimiento. Ante esto, el proceso de enseñanza va a determinar en gran medida la cognición del sujeto, en este caso específico el alumno y, éste, a su vez, de acuerdo al resultado obtenido tras las intervenciones y mediaciones de fenómenos externos en dicho proceso, va a influir en el aprendizaje y por ende en el rendimiento académico.

Partiendo de la base del perfil de estudiante que se maneja en este estudio y, el concepto de aprendizaje que lo determina, visualizado por medio de la psicología social, en este caso Vigotsky, que es respaldado y adoptado por el Ministerio de Educación, se puede interpretar que el PBE al generar un impacto positivo tanto en las metodologías como en el manejo de nuevas estrategias de innovación en los docentes produce un cambio a nivel actitudinal y social por parte de los estudiantes provocando un mayor interés por el logro de mejores aprendizajes, así lo demuestran respuestas frente a la pregunta sobre el impacto mantenido en sus aprendizajes *“yo pienso que se ha mantenido la forma en que la*

*profesora enseña, la forma interesante. En mi, yo creo que el entusiasmo de aprender y mis compañeros también* “pero lo que hemos hecho, es como interesarnos más en lo que ella nos enseña” “yo creo porque nosotros, porque cuando fue, antes de irse, como que no nos interesábamos mucho, porque no lo hacíamos muy entretenido, entonces cuando volvió, eh, como que lo hacía todo más entretenido, para que todos les pusieramos más atención, y estuviéramos atentos a lo que ella nos decía, para aprender más”. Por otro lado, Vygotsky no niega la importancia del aprendizaje asociativo, pero lo considera claramente insuficiente. El conocimiento no es un objeto que se pasa de uno a otro, sino que es algo que se construye por medio de operaciones y habilidades cognoscitivas que se inducen en la interacción social. Vygotsky señala que el desarrollo intelectual del individuo no puede entenderse como independiente del medio social en el que está inmersa la persona.

Para Vygotsky, el desarrollo de las funciones psicológicas superiores se da primero en el plano social y después en el nivel individual. Es por ello, que de acuerdo a lo observado en las entrevistas se deduce que luego de los cambios actitudinales presentados, los estudiantes manifiestan mejoras en el rendimiento académico, lo que es reflejo de mayores aprendizajes cognitivos esto se comprueba con respuestas obtenidas cuando se les pregunta sobre los nuevos aprendizajes adquiridos luego de la asistencia a la pasantía de la docente “Aprendizaje nuevo...eh...la comprensión lectora” “aprender a escribir sin faltas de ortografía” “palabras nuevas” “ahora leo mejor y escribo mejor”, esto último si bien puede asociarse a un proceso natural acorde a su edad, ellos lo asocian claramente a la asistencia a la pasantía. Por otro lado, también se nombra la internalización de nuevos conocimientos valóricos como “a valorizar más las cosas”.

#### **V.1.4. Planes y Programas y su relación con el PBE.**

De acuerdo a lo observado en los objetivos de los Planes y Programa de 6° básico podemos afirmar que este PBE en específico esta consistentemente realizado para generar y entregar las habilidades y herramientas metodológicas y cognitivas a los docentes en el área de la comunicación y lenguaje que ellos necesariamente deben desarrollar en sus estudiantes para que los procesos de enseñanza y aprendizaje envueltos en los planes y programas se realicen de una forma más efectiva y cabal. Es decir, los objetivos del PBE que tratan de generar dichas habilidades en los docentes coinciden con lo que el Ministerio y los planes y programas solicitan que se desarrolle en los estudiantes.

### **V.2 SEGUNDA PARTE: ENTRECruzAMIENTO DE ANÁLISIS DE PERCEPCIONES**

Se puede observar a lo largo de este análisis la mayoría de las percepciones antes expuestas son considerablemente coincidentes unas con otras. Esto se puede afirmar debido a que tanto estudiantes como docentes convergen en la opinión y evidencian que el PBE ayuda a la creación de nuevas metodologías de enseñanza, a cambios significativos, tanto en la labor docente como en la actitud de los mismos. Verificaremos estas convergencias analizando la percepción del docente y de sus propios estudiantes.

#### **V.2.1. Escuela I, Profesora I.**

El análisis de la percepción de los estudiantes y la llevada a cabo con los docentes nos permite identificar que el tipo de innovación que la docente adopta es de carácter de *empoderamiento alternativo*, a pesar de que sus cambios constantes en la metodología nos lleva a pensar en una posible aprehensión de innovación *crítico reflexiva*, sin embargo esto



no puede concluirse de forma categórica puesto que además la docente debiese manifestar cambios en la parte de contenidos y finalidades y dejó de lado la aplicación de dichas metodologías evidenciando un alto interés por mantener mejores redes de trabajo con sus pares. Por otro lado, y con lo que respecta a los objetivos del PBE realizado en Cuba, no manifiesta un cambio metodológico para el mejoramiento de la comprensión lectora, tanto en la parte oral como escrita.

En lo que respecta a los dominios abarcados por el desarrollo profesional de la docente presentes en el MBE, existen diferencias entre las percepciones de ambos agentes, puesto que los alumnos ven de forma más clara que la docente prepara sus clases, cambia de metodologías constantemente, genera un ambiente propicio dentro de la sala de clases y la enseñanza que imparte va orientada hacia el aprendizaje de todos los estudiantes. Lo anteriormente dicho difiere con lo expuesto por la docente, puesto que se puede deducir que sus intereses pedagógicos pasan por las responsabilidades profesionales. Esto tiene mucha relación con el proyecto que desea implementar en el establecimiento y se explica que ella está llevando a cabo la primera parte de él, lo que está directamente relacionado con la formación de redes de trabajo con sus colegas. Por lo tanto lo que ella aprendió de este perfeccionamiento lo está volcando única y exclusivamente con sus pares y no favoreciendo el aprendizaje de sus estudiantes.

### **V.2.2 Escuela II, Profesora II.**

Ambas percepciones tienen un alto grado de concordancia puesto en lo que respecta a la categorización de innovación ambos actores coinciden en el nivel llamado *empoderamiento alternativo* puesto que la docente se manifiesta pro activa para con la adopción de nuevas metodologías de enseñanza y los estudiantes reconocen su aplicación.

En el análisis se deja entrever una aprehensión por la innovación crítico reflexivo, pero esta afirmación no puede ser categórica, puesto que no se evidencian cambios críticos hacia sus contenidos y finalidades. Además no se observa una deconstrucción y construcción de currículo propuesto en el perfeccionamiento.

En lo que respecta al MBE, existe una coincidencia significativa entre ambas percepciones, evidenciando una preparación de la enseñanza y una enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes. En el caso de la percepción de los discentes, estos evidencian que además la docente ha manifestado cambios en la creación de un ambiente propicio para el aprendizaje. Por otro lado, bajo la percepción de la docente se hace evidente el arraigamiento de las habilidades profesionales, lo que se puede deducir a partir de su interés por mantener un constante perfeccionamiento docente.

### **V.2.3. Escuela III. Profesora III.**

Al igual que las docentes anteriores es posible evidenciar cambios en las metodologías que ella consideraba apropiadas para sus estudiantes, lo que nos llevó a dilucidar la adopción de un tipo de innovación como *empoderamiento alternativo*.

Con relación a los dominios del MBE, bajo la percepción de los estudiantes se evidencian los cuatro dominios trabajados de forma muy categórica en el área de su formación permanente. En cuanto a lo relacionado con la percepción de la docente sólo se evidencia la preparación de la enseñanza, puesto que apunta a mejorar y conocer nuevas metodologías para fortalecer el problema cognitivo planteado en su proyecto. Por otro lado los intereses de ella, tanto lo propuesto en su proyecto como lo manifestado, coinciden cabalmente con lo ofrecido por el PBE y con los planes y programas de 6º año básico.

**CAPITULO VI**  
**CONCLUSIONES GENERALES**

En este capítulo se describe las principales conclusiones del estudio a partir de la contrastación de los objetivos, la hipótesis del trabajo y el modelo de innovación propuesto, centrándose en examinar el aporte del estudio en la formación permanente del profesorado, específicamente PBE y el aprendizaje de los educandos.

## **VI.1. DE ASPECTOS GENERALES**

A lo largo de este análisis, hemos podido observar, que el PBE genera un real impacto en la innovación de las prácticas pedagógicas y en la aplicación de nuevas metodologías de trabajo de las docentes beneficiadas, de acuerdo a las necesidades que ellas establecen como prioritarias y que se ven presentadas en sus proyectos, lo cual refleja que, a pesar de que ellas manifiestan distintos intereses de mejoramiento, todas convergen a un tipo de categoría de innovación en las prácticas pedagógicas. Lo que nos deja en evidencia que el PBE impacta de forma positiva entregando las herramientas necesarias a las docentes para que transformen lo aprendido en este perfeccionamiento y lo lleven a cabo dentro de su propio contexto educativo. Además, ayuda a reforzar ciertas áreas de interés de los propios docentes, de acuerdo a sus necesidades y a sus propias debilidades, lo que impacta de forma positiva en sus estudiantes, los cuales se ven beneficiados tanto en una mejor actitud por parte de la docente, como en la aplicación de nuevas metodologías, en un mayor interés por los conocimientos previos, y por desarrollar clases secuenciadas que vayan en beneficio del aprendizaje.

## **VI.2 DE LOS OBJETIVOS.**

Las respuestas que ha ofrecido el estudio, siguiendo los objetivos específicos planteados son las siguientes:

En relación a los resultados vinculados con el primer objetivo específico: **“Analizar y discutir los objetivos presentes en el PBE (realizado en Cuba) en relación a los Planes y Programas de 6º año básico”** se puede observar que los objetivos del PBE, los cuales tratan de generar habilidades y herramientas metodológicas y cognitivas en los docentes beneficiados, coincide con lo que el Ministerio solicita en los en los Planes y Programas de 6º año básico.

En relación al segundo objetivo específico: **“Descubrir las percepciones de los docentes y de los estudiantes, en relación a lo dispuesto por el PBE, y verificar la coincidencia dentro de estas percepciones”** estas percepciones de ambos actores involucrados en este PBE coinciden puesto que ambos se interpreta que el PBE ayuda a la creación de nuevas metodologías de enseñanza, a cambios significativos, tanto en la labor docente como en la actitud de los estudiantes.

Con respecto al tercer objetivo: **“Clasificar la innovación presente en los docentes”** podemos observar que las docentes beneficiadas de este PBE, luego de su asistencia a la pasantía tienden a presentar, según la clasificación del Dr. Luis Osandón, un tipo de innovación como *empoderamiento alternativo* lo que nos deja en evidencia que el PBE impacta de forma positiva entregando las habilidades necesarias a las docentes para que transformen lo aprendido en este perfeccionamiento y lo lleven a cabo dentro de su propio contexto educativo.

De acuerdo al cuarto objetivo: **“Clasificar la innovación observada por los estudiantes en sus profesores luego de su participación en el PBE”** al igual que en el caso anterior, de acuerdo a las percepciones de los estudiantes, se llega a la conclusión que las docentes presentan un tipo de innovación que clasifica en *empoderamiento alternativo*.

Puesto que dan a conocer un tipo de autonomía relativa valiéndose de rutas alternativas, pero siempre orientadas al aprendizaje por medio de nuevas metodologías de innovación.

Finalmente en el quinto objetivo: **“Discutir si estas percepciones se relacionan de manera efectiva con los dominios presentes en el MBE”** se refleja un mayor manejo en los dominios presentados y exigidos por el Marco para la Buena Enseñanza por parte de los docentes, que en el caso del análisis llevado a cabo, según la percepción de los discentes, es observable la concordancia del manejo de los tres primeros dominios por parte de los mismos. En el caso del análisis de la percepción de los docentes, el dominio que se refleja de forma más transparente, es el de responsabilidades profesionales, el cual es abarcado desde distintos criterios, puesto que una de las docentes toma el perfeccionamiento (PBE) como una alternativa de formación permanente para el mejoramiento de sus competencias profesionales. Otra de ellas, se aboca más al hecho de la importancia de la formación de redes de trabajo con sus pares, de la transmisión de lo aprendido en este perfeccionamiento. La última de ellas corrobora la importancia de esta pasantía como una oportunidad de adoptar nuevas metodologías de enseñanza que reflejan un interés por mejorar su formación.

### **VI.3. DE LAS HIPÓTESIS**

En torno a la primera hipótesis planteada: **“El PBE tiene un impacto positivo en la Innovación de las prácticas pedagógicas de los docentes según sus percepciones”** el estudio realizado ha evidenciado la comprobación de la hipótesis planteada, debido a que el PBE a provocado un impacto directo sobre la innovación pedagógica de las docentes beneficiadas de acuerdo a sus propias percepciones.

Además ha sido posible interpretar que dicho impacto directo es de carácter positivo para las docentes. Por un lado, las docentes beneficiadas en su proceso de perfeccionamiento adquieren nuevos saberes que les permiten fortalecer sus diversas dimensiones de conocimiento y que posteriormente harán patente en su entorno escolar. De esta manera no sólo se enriquece la parte cognitiva, sino que también adquieren experiencias que cobran relevancia en su vida personal y profesional. Por otra parte, el impacto positivo se puede observar con la adquisición de nuevas metodologías y prácticas pedagógicas que han implementado de acuerdo a las necesidades de sus estudiantes y al contexto en el que se encuentran insertos.

Con respecto a la hipótesis dos: **“El PBE tiene un impacto positivo en el manejo de los dominios del MBE por parte de los docentes, demostrado según las percepciones de estudiantes y profesores”** se puede observar y, de acuerdo a lo mencionado anteriormente en los objetivos, que según la percepción de los estudiantes, los profesores, luego de su asistencia a la pasantía, presentan un manejo de los tres primeros dominios del MBE. El cuarto dominio, que es observable desde la percepción de los docentes, toma mayor importancia de acuerdo a las necesidades, tanto personales como de falencias institucionales observadas por ellas mismas.

Finalmente la hipótesis tres: **“El PBE tiene un impacto positivo en el aprendizaje de los estudiantes de los docentes beneficiados según sus percepciones”** se comprueba esta hipótesis ya que los estudiantes evidencian, en relación al concepto de aprendizaje manejado por el Ministerio (Vigotsky) se concluye que el PBE impacta en sus aprendizajes debido a que se convierte en el receptor directo de las experiencias innovativas llevadas a cabo por los profesores, las generan un cambio actitudinal y cognitivo en dichos estudiantes.

Estos resultados reflejan de manera objetiva y fehaciente la trascendencia del PBE en el ámbito escolar como el nexo que permite adquirir destrezas y saberes a través del trabajo activo participativo, desde la realidad proyectada hacia el aula, desde el contexto que, en forma externa, colabora e influye en el proceso educativo.

#### **VI.4. DE ASPECTOS TEÓRICOS.**

Vivimos en una época de cambio que exige nuevas y rápidas adaptaciones, además de la profesionalización y perfeccionamiento de los servicios en general. Esta tendencia, ha tenido también incidencia sobre la educación, lo que determina la necesidad de una capacitación continuada para todos los docentes, pues sin el estudio constante, sus conocimientos y desempeño resultarán prontamente obsoletos. Sin embargo, nadie llega a capacitarse por completo, a lo sumo, sólo se es un estudioso de los acontecimientos a medida que estos ocurren en la vida cotidiana, sin dejar de lado las nuevas prácticas tecnológicas que aceleran aún más el ritmo de vida de los seres humanos. De ahí los esfuerzos de la actual Reforma Educativa chilena, encaminada a evaluar el desempeño docente y certificar la calidad de la formación, tal como lo estipula el MBE, sin dejar de lado, el perfeccionamiento constante de los docentes, el que se lleva a cabo a partir de las fallencias presentadas en el sistema, como una forma o medida de certificar una buena calidad de educación y de ayudar a la formación profesional y personal del profesor, lo cual, en igual medida será provechoso para los educandos.

Con respecto a lo anterior, la perspectiva psico social proporciona un marco para estudiar el modo en que la formación permanente incide en el aprendizaje del docente y la forma en que contribuye a su perfeccionamiento. De lo cual, se desprende la importancia



que esto tiene, a su vez, en lo que significa el propio proceso de aprendizaje del alumno, quien en términos generales, también debiese verse beneficiado.

Quien a trabajado en forma más exhaustiva respecto al tema, y más específicamente sobre el aspecto psico social, ha sido Pichón Riviére quien concibe el aprendizaje del docente, precisamente desde una perspectiva psico social, y como un proceso de aprender a aprender o aprender a pensar, integrando de este modo, estructuras afectivas, conceptuales y de acción, estableciendo así mismo, conexiones con la formación permanente de los docentes, toda vez que ésta, implica un proceso íntegro de modificación de todas las dimensiones del docentes, que se expresa externamente a través de sus prácticas pedagógicas.

Por otro lado, se da a conocer un modelo de categorización de la Innovación en las prácticas pedagógicas que presenta cuatro niveles, los cuales favorecen a la comprensión de las distintas recepciones y manifestaciones de innovación que presentan los docentes beneficiados con el PBE.

## **VI.5. DE ASPECTOS METODOLÓGICOS.**

Por ser un estudio de carácter cualitativo, que se basa en el levantamiento de las percepciones de ambos actores involucrados en el PBE, el cual nos entrega resultados fehacientes del impacto de este PBE, se puede concluir que las variables adoptadas para realizar un modelo evaluativo del PBE fueron las más acertadas para llegar a conclusiones empíricas de los resultados, puesto que una de las variables evaluativas como el MBE, está institucionalmente validada tanto por entidades gubernamentales como por los propios docentes. Por otra parte, el estudio recientemente hecho, como es la categorización de Innovación realizado por el Dr. Luis Osandón, entrega cuatro niveles que permiten la

clasificación de la propia innovación llevada a cabo por las docentes luego de su participación en la pasantía.

## **VI.6. DE LOS RESULTADOS**

El modelo de relaciones positivas propuesto entre la variable independiente PBE y su relación con la innovación pedagógica, el aprendizaje de los estudiantes y el mayor manejo de los dominios del MBE por parte de las docentes, que constituyen el foco de estudio, tiene por objetivo dar cuenta de esa relación. Describir cómo el PBE tiene un impacto directo sobre ello, puede constituir un aporte para el diseño de un modelo de evaluación que contraste los propósitos de la formación permanente.

A la luz de dichos resultados se llega a la conclusión que el PBE debe ser considerado como una propuesta que propicia el desarrollo profesional de los docentes, el que es capaz de modificar aspectos como el psico-social y práctico, lo que se demuestra cuando ambos actores manifiestan haber modificado aspectos actitudinales frente a los procesos de enseñanza- aprendizaje. En el caso de los profesores presentan un tipo de innovación llamado empoderamiento alternativo, puesto que ellos internalizan del PBE sólo aquellos aspectos que favorecen y potencian su contexto educativo. En lo que respecta al manejo de los dominios del MBE por parte de los docentes beneficiados, se puede observar que ellos, fortalecen aquellos dominios que abarcan aspectos que consideran relevantes de intervenir y mejorar de acuerdo a su realidad educativa, aplicando criterios que van en beneficio tanto de avances en metodologías de trabajo que vayan en beneficio de los aprendizajes de sus estudiantes. Por otro lado, transversalmente aplican

## VI.7. LIMITACIONES

En el presente apartado se pretende dar a conocer una serie de limitaciones que, como en todo estudio que se precie de cauteloso y focalizado, han dificultado, de alguna manera, el ideal desarrollo de este análisis constituyendo un constante desafío para las investigadoras.

Estas limitaciones surgen a raíz de una lectura crítica a las proyecciones que este análisis pueda tener en el área de la formación y desarrollo profesional docente. De esta forma, se pueden mencionar las siguientes limitaciones:

- El Marco para la Buena Enseñanza, en un principio, está basado en los Estándares de Desempeño para la Formación inicial docente, lo que inmediatamente nos remite al hecho de que no existe una concatenación de aplicación en cuanto a los dominios constituyentes de tal marco. A la luz de los resultados se hace necesario que este instrumento otorgue mayor importancia al dominio que incluye las responsabilidades profesionales por ser un elemento encauzador de las tres restantes.

- Por otro lado, por ser ambos estudios poco significativos cuantitativamente hablando, es decir, la poca cantidad de personas encuestadas no implica significancia, puesto que en el caso de los alumnos ellos no constituyen la totalidad de estos, sino que, solo son un grupo muestral elegido por las docentes beneficiadas. Además de ser sólo tres docentes las encuestadas de un grupo de 24 beneficiados con dicha pasantía.

- Indudablemente y, a causa de distintos factores tales como falta de recursos, tiempo y accesibilidad geográfica, fue imposible obtener y acceder a la bibliografía deseada y especializada que se requería.

- No existe conocimiento ni evidencia de la metodología propuesta en el perfeccionamiento para llevar a cabo los objetivos que esta plantea, lo que nos impidió un análisis más acabado de estos mismos objetivos.

## **VI.8. PROYECCIONES DEL ESTUDIO**

En síntesis se puede concluir que este estudio ha desarrollado nuevas líneas de investigación que procuren profundizar los estudios realizados y verificar si realmente el MBE se utiliza adecuadamente para evaluar la formación permanente del profesorado, con el fin de obtener una visión amplia, crítica y detallada respecto a la funcionalidad del PBE.

Por otro lado, de acuerdo a los resultados expuestos en esta investigación, con respecto a la categorización de innovación en las prácticas pedagógicas, ésta al no ser un modelo teórico estático puede ser reformulada y ampliada de acuerdo a nuevas evidencias empíricas, es decir pueden ser desarrollados más niveles de Innovación.

Sin duda, esta investigación puede ser el punto de partida para otros estudios que persigan un mismo norte, es decir, que busquen no sólo evidenciar datos sino, además, ser parte de aportes teóricos- empíricos que evidencien el funcionamiento de los programas educacionales que han aflorado en esta vorágine de cambios que se han presentado, tanto para estudiantes como para docentes, lo que, por otro lado, implica dar a conocer cuáles son los reales impactos que se han evidenciado luego de su implementación y puesta en marcha.

Sin ser el punto principal de motivación, sin duda este estudio, puede ser de apoyo para docentes que requieran información empírica sobre los resultados que ha generado el PBE, además de ser un registro tangible de la importancia de generar espacios en donde la

innovación tenga como fin primordial el aprendizaje de los estudiantes y no la innovación por la innovación.

**CAPÍTULO VII**  
**BIBLIOGRAFÍA**

- Adelman, N. (1998). *Teachers, time and school reform*. In A. Hargreaves (Ed.), *ASCD Yearbook, Rethinking educational change with heart and mind*. (pp. 92-100). Virginia: Association for Supervisión and Curriculum Development.
- Assael, Y.; Newman, A. (1996). *Investigación evaluativa sobre la propuesta de perfeccionamiento: Talleres de Educación Democrática*. Informe Final. FONDECYT N°1940806.
- Avalos, B. (2002). *Profesores para Chile, Historia de un proyecto*. Santiago: MINEDUC.
- Baron, Robert. (1996). *Psicología*. México : Pearson Educación.
- Carrasco, Carolina; Encina Vanessa; Zepeda, Astrid. (2006). *Impacto de la formación permanente sobre el aprendizaje de los estudiantes: el caso del programa de becas en el exterior*. Tesis de pre grado para título de Profesor en Lenguaje y Comunicación y grado de Licenciado en Educación. Valdivia. UACH.
- Corvalán, Soledad. (2006). *Impacto del Programa de Becas sobre la Innovación Pedagógica de los docentes beneficiados de la X región*. Tesis de pre grado para título de Profesora de Lenguaje y Comunicación. Valdivia. UACH.
- Davidoff, Linda. (1989). *Introducción a la psicología*. Madrid : McGraw-Hill.
- Davini, C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Edwards, V. (1992). *Hacia la construcción del perfeccionamiento docente*. En *Cómo aprende y enseña el docente*. Santiago: PIIE.
- Fullan, M. (1999). *Change forces. The sequel*. London: Falmer Press.

- Garay, T. (1996). *Innovación educativa: una tarea permanente*. México: Trillas.
- Imbernon, F. (1996). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Biblioteca de aula.
- Infante, M. (1997). *Evaluación de las pasantías de profesores en el extranjero: Informe final*. Santiago: MINEDUC.
- MINEDUC (2002). *Seis años de una política de perfeccionamiento docente: evaluación programa de becas en el exterior para profesionales de la educación*. Santiago: MINEDUC.
- MINEDUC (2003a). *Becas en el Extranjero para profesionales de la educación*. Boletín Informativo. Santiago: MINEDUC.
- Miranda, Ch. (2004). *Impacto del Programa de Becas en Exterior sobre la autoestima profesional, el pensamiento crítico y la innovación en las prácticas pedagógicas de los docentes beneficiados*. Tesis de Grado para Doctorado en Ciencias de la Educación. Santiago: PUC.
- Miranda, Christian. (2005). *Formación permanente de profesores: impacto en sus competencias profesionales*. Santiago. PUC.
- OCDE (2004). *Informe del Comité Técnico sobre el sistema educativo chileno*. Santiago: MINEDUC.
- Osandón, Luis. (2006). *Los docentes frente a una innovación curricular. Experiencias de resignificación de los programas de estudio en Historia y Ciencias sociales Volumen I*. Tesis presentada a la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile para optar al grado de Doctor en Ciencias de la Educación. Santiago. PUC.



- Pascual, E. (1995). *Incidencia de las condiciones laborales e institucionales en el desempeño profesional de los educadores de Enseñanza Media*. En Revista Pensamiento Educativo, N°16, pp. 245-266.
- Pichon-Rivière, P. (1985b). *El proceso grupal*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Pichon-Rivière, P. (1986). *El grupo operativo*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Pichon-Rivière, P.; Quiriga, M. (1995). *Enfoques y perspectiva en psicología social*. Buenos Aires: Ediciones Cinco.
- Rodríguez, C.; Cabezón, E.; Nuñez, I. (2000). *Informe evaluativo del programa de becas en el exterior*. Santiago: Ministerio de Hacienda.
- Schiefelbein, E. (1992). *Relación entre la calidad de la educación y el modelo de enseñanza frontal en América Latina*. En Boletín Proyecto Principal de Educación en América Latina y El Caribe, N°29, pp. 3-18.
- Vygotski, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Grijalbo.