



Revista del Instituto de
Investigaciones Educativas
Año 9 N.º 15 (Agosto 2005)

ESTÁNDARES PARA LA FORMACIÓN DE PROFESORES Y ACREDITACIÓN DE FACULTADES DE EDUCACIÓN EN PERÚ. ESTUDIO DE CASOS

*Dr. Francisco Farro Custodio**

INTRODUCCIÓN

La presente exposición, *Estándares para la formación de profesores y acreditación de facultades de educación en Perú. Estudio de casos*, pretende contribuir al desarrollo del conocimiento teórico y metodológico de la formación profesional docente, así como a la definición operacional e implementación de los estándares de calidad para la formación de profesores conducente a la acreditación de las facultades de educación del país.

Para lograr este propósito, el contenido del presente trabajo ha sido estructurado en cinco partes: en la primera parte, denominada **Fundamentación teórica**, se realiza una revisión sistematizada y actualizada de las experiencias e investigaciones que se vienen realizando en el campo del impacto de la globalización en la educación superior; específicamente, en la evaluación del desempeño de los docentes, su formación profesional y evaluación de desempeño.

En la segunda parte, **Estándares para la formación inicial de profesores**, se describen las experiencias exitosas en el tema: de los Estados Unidos de América y de Chile.

En la tercera parte, **Modelo de evaluación de competencias terminales para estudiantes de pedagogía**, se describen y grafican las variables más

* Magíster en Administración de la Educación por la Universidad del Valle Cali-Colombia, con postgrados y stage en Estados Unidos, Francia, Inglaterra.

relevantes que intervienen en la especificación y evaluación de competencias terminales en la carrera de Educación.

En la cuarta parte, **Estándares de calidad para la acreditación de las facultades de educación**, presentamos, en un modelo integrado, los principios, los factores, los estándares mínimos y los instrumentos para facilitar los procesos de autoevaluación, autorregulación y acreditación universitaria.

En la quinta parte, **Comentario final**, efectuamos una reflexión terminal al presente trabajo.

I. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

1.1. Generalidades

Un punto importante que muestran las investigaciones es que el desempeño que se observa en los profesores aparece asociado a la formación recibida y a la calidad de los programas que proveen esta preparación para enseñar. Se reconocen tradicionalmente tres dimensiones que deben ser desarrolladas en la formación profesional y particularmente en la formación de los profesores: *saber, saber ser y saber hacer. Saber evolucionar*¹, es decir, la capacidad de reconocer y adaptarse a los tiempos, también parece ser un componente para estos profesionales que deben reconocer las claves culturales de las nuevas generaciones. Una dimensión importante y no debidamente considerada en los estudios y en los proyectos de calidad de la formación de profesores es la dimensión: *aprender a vivir juntos*. La Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI de la UNESCO² incorpora esta dimensión como una de las competencias de alta significatividad para la sociedad y para los tiempos presentes. Prepararse para la convivencia y para convivencia en democracia apunta a desarrollar y evaluar valores y actitudes, como por ejemplo, el profundo respeto a la persona del otro y a sus derechos, lo que involucra empatía, tolerancia, solidaridad, apertura, donación, respeto a la diversidad, equidad y diálogo.

Los estándares que describen el desempeño profesional de calidad se consideran aspectos claves en el aseguramiento de la calidad del desempeño docente. Los estándares de profesores, al igual que aquellos que se

¹ De Ketele, J. M., citado por Zúñiga, 1996.

² Delors, Jacques. *La educación encierra un tesoro*: Informe de la UNESCO, París Francia, 1996, p. 44.

construyen para otros campos profesionales, lo hacen fundamentalmente a partir del amalgamamiento entre el conocimiento teórico y el conocimiento práctico, lo que se manifiesta en competencias relacionadas con un cuerpo de conocimiento experto (saber) y competencias o saberes instrumentales que le permiten al profesor ser competente para desempeñarse en una variedad de contextos escolares y de marcos sociales y culturales diversos.

En el intento por definir los marcos que determinan concretamente el rol docente y sus saberes se ha reflexionado en torno a la vorágine del cambio, la dinámica del sistema educacional, la calidad en la educación y la formación docente y sus funciones. A partir de ello surgen las interrogantes: ¿Qué hay tras estos cambios?, ¿qué tipos de instituciones, actores y procesos están en juego en el modelamiento de la experiencia de formación y, por tanto, de las competencias del profesorado?

En este proceso está en juego el componente central de la identidad profesional del profesorado, es decir, su saber específico. Su identidad profesional está en estrecha conexión con un cuerpo de saberes distintivos, y su identidad social está ligada a una posición social que define expectativas y nociones sobre lo adecuado, nociones que se organizan en relación a otras posiciones de la división social del trabajo³. Según Bourdieu: «Las agencias, agentes y procesos que constituyen el fenómeno de la formación de profesores participan o se ven determinados por tres formas de existencia de los símbolos»⁴.

El resultado de la formación es una determinada identidad profesional, constituida tanto por el conjunto de competencias adquiridas, como por los efectos del posicionamiento social de la profesión docente y sus instituciones de entrenamiento.

En la formación docente se ha observado un incremento en el enfoque de competencias. Bajo este enfoque subyace la necesidad de tener criterios observables, que deberían servir de base para la formación de profesores. Esto se basa en un nuevo paradigma, en el cual las competencias son las expresiones específicas del currículo comprensivo. Ante el atiborramiento de la mente, el exceso de explicaciones y el uso de los libros, surge la psicología cognitiva, como una respuesta tentativa. Sin embargo, el enfo-

³ Cox, Cristian y Gysling, Jacqueline, *La formación del profesorado en Chile, 1996*.

⁴ Bourdieu, P. *Outline of a theory of practice*. Cambridge University Press, Cambridge, 1977, p. 72.

que de las competencias debiera abarcar la necesidad de resolver un conjunto de problemas vinculados con los fines y las prácticas pedagógicas. Las competencias incluyen un saber y un uso específico del conocimiento. No basta con saber qué es el conocimiento sino que se requiere saber para qué sirve.

1.2 La universidad peruana y la globalización de la educación

La globalización como toda ideología, doctrina, tesis o teoría, tiene defensores y opositores. Para los defensores de la globalización, ésta es una suerte de procesos integrados que ha nacido con el avance incontenible de los medios de comunicación electrónicos y que tiene la virtud de eliminar distancias, acrecentar el conocimiento, generar cambios acelerados y facilitar el crecimiento de los negocios y de las inversiones. En cambio, los opositores sostienen que la globalización es el camino fácil y directo para que los ricos sean más ricos y los pobres más pobres.

Tanto los defensores como los opositores vienen exponiendo sus ideas y argumentos a través de sus obras, en eventos nacionales e internacionales, en los medios de comunicación social y hasta en masivas manifestaciones a favor o en contra (Cornejo, 2002)⁵.

- NN.UU.⁶: «La mundialización está generando nuevas amenazas a la seguridad humana, tanto en los países ricos como en los países pobres: 1) Volatilidad económica e inseguridad financiera, 2) Inseguridad de los empleos y de los ingresos, 3) Inseguridad en materia de salud, 4) Inseguridad cultural, 5) Inseguridad personal, 6) Inseguridad ambiental, 7) Inseguridad política y de la comunidad.
- Annan⁷, Secretario General de la ONU: «Si queremos que la globalización nos brinde lo mejor, debemos aprender a gobernar mejor a nivel local y nacional, y también a nivel internacional en forma de unidad».

En el Perú, como es natural, la globalización, también, tiene defensores y opositores:

- Morelli⁸: «Argentina es el laboratorio del caso más severo de desmanejo de la globalización. Sin reformar, Argentina continuará encareciéndose

⁵ Cornejo Tavella, Carmen, *La Universidad Peruana y la Globalización de la Educación*, Lima, Junio, 2002.

⁶ NN.UU. *Informe Desarrollo Humano*. 1999.

⁷ Annan Kofi, Secretario General de la ONU, «Debe reconsiderarse la Globalización» en *El expresio*, Lima, 31-5-2001.

⁸ Morelli, Jorge, «Aviso de despedida», en *El expresio*, Lima, 19-4-2002.

junto con el dólar. Como Ecuador. Como Perú. Sin papel en la economía global, ése sería el aviso de despedida para todos nosotros».

Pareciera que la globalización se ha concebido y aplica como una «teoría económica», sin embargo, ella ya ha invadido el campo de la Educación y corresponde a ésta, en todos sus niveles y modalidades, formar a los niños, jóvenes y adultos, varones y mujeres, para los acelerados cambios que se están produciendo y producirán, con mayor énfasis, en todas las áreas del quehacer humano.

- Sayal⁹, Asesor Principal del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO: «Los programas educativos de un país ya no pueden ser definidos en términos del país únicamente. La globalización de las sociedades demanda un sistema educativo, el cual tiene que conciliar el sistema internacional de valores, tales como la moral universal y las condiciones éticas de tolerancia, solidaridad y derechos humanos con los sistemas de valores locales y nacionales».
- Oliart¹⁰: «Sobrevivir en el mundo globalizado exige nuevos individuos y la escuela de hoy propone patrones de comunicación y de integración social que subvierten el orden tradicional y, lo hacen insostenible...».
- Palomino¹¹: «La globalización ha permitido y muchas veces ha promovido, un cambio radical en la concepción de la 'educación' asociada a expresiones como 'la era de la información', 'la supercarretera de la información' o la 'sociedad del conocimiento'. La educación global requiere un cambio actitudinal importante en las personas a la par que una modificación de políticas en las instituciones».

En este acelerado proceso de cambios, sin lugar a dudas, la mayor responsabilidad corresponde y corresponderá a la educación superior, y en ella a la Universidad, porque sus egresados deben ser de la más alta calidad humana y profesional.

- D' Alessio¹²: «La globalización de la economía y de los mercados exige, hoy día, una capacitación diferente a la tradicional que se ha impartido por muchos años en las escuelas de negocios, en la cual el componente «internacional» sea gravitante. Hay que graduarse de MBA con las competencias necesarias para insertarse en esta nueva economía y estar preparados para la dura competencia».

⁹ Sayal, Bikas C., «Nuevos retos para la educación, en *El comercio*, Lima, 7-1-1998.

¹⁰ Oliart, Patricia, *Leer y escribir en un mundo sin letras, Reflexiones sobre la globalización*, Lima, 1999.

¹¹ Palomino Iparraguirre, Luis, «Globalización y educación», Lima, 8-2-2002

¹² D' Alessio, Fernando, «Globalización, maestrías y empleo», en *El comercio*, Lima, 26-2-2002.

Está a la vista que para vivir en la llamada «Aldea Global» se requiere competir y ganar, ser profesional del más alto nivel, ser un líder triunfador.

A partir del conocimiento de la realidad de la universidad peruana y de lo expresado en las referencias bibliográficas, surgen algunas interrogantes:

- ¿Qué políticas de Estado, con apremiante urgencia, requiere la universidad peruana para orientar su quehacer de conformidad a su naturaleza, fines y objetivos?
- ¿Las universidades, públicas y privadas, con sus fortalezas y debilidades, están preparadas para ser partícipes de los acelerados cambios que genere e impone la globalización?
- ¿Cuál será el impacto de la globalización de la educación en las universidades del Perú?
- ¿Qué nuevos perfiles profesionales generará la globalización, respecto a la formación profesional?
- ¿Las universidades, públicas y privadas, cuentan con el potencial humano y con los recursos legales, económicos, tecnológicos, gerenciales, etc. para competir con éxito interna y externamente?

De la inmediata y efectiva respuesta a estas interrogantes y a otras, depende, en gran medida, que la universidad peruana afronte con éxito los desafíos de la globalización de la educación.

1.3. Hacia la comprensión del concepto de calidad

La calidad aparece como un concepto medular en la gestión educacional y, por ende, en el proceso de formación superior. No obstante, su concepción no es unívoca y se le define desde muy variadas perspectivas. Tomando algunas definiciones, se observa que la calidad es comprendida de forma muy distinta, es multidimensional, dependiendo por ejemplo, del nivel que en la estructura del sistema tienen los distintos actores, de la envergadura de las decisiones dentro del sistema, de los fines y objetivos que se empeñen en alcanzar. De hecho, la calidad en educación puede ser entendida como «excepción», como estándares excepcionalmente altos. Se podría decir que se asocia, que trata con una élite (estudiantes, procesos académicos, servicios, etc.) y, en consecuencia, los resultados necesariamente son altos.

Una segunda aproximación considera la calidad como adecuación a un propósito. Es muy importante, en este sentido, definir claramente el «propósito» y «adecuación» o pertinencia de las estrategias desde la percep-

ción de los árbitros o jueces relevantes para alcanzar la meta propuesta. Esta concepción de la calidad como *consistencia* es, tal vez, una de las más recurrente en el campo educacional.

Una tercera definición de la calidad se asocia a «valor por dinero». En este campo, la calidad se refiere a la eficiencia y eficacia y entonces se podría pensar que la ecuación perfecta es mayor educación a un menor costo.

Una cuarta aproximación expresa que la calidad es un proceso de transformación en el cual el estudiante es un participante activo. El proceso educativo puede transformarse por medio del estímulo y el emponderamiento del estudiante, vale decir, desarrollando conocimiento y habilidades, particularmente la habilidad para «pensar y actuar de tal manera que trascienda el sentido común, los prejuicios y los marcos de referencia» (Harvey & Knight, 1996)¹³. La literatura muestra que la única definición significativa es la que se refiere a la transformación y considera la calidad como *meta calidad*. En el caso de la educación superior, se supone que ésta debería transformar las experiencias de vida de los estudiantes (Biggs, 1989, Remsden, 1993)¹⁴, y en ese sentido, habría que interrelacionar las distintas perspectivas de calidad al servicio de este propósito (Alvarez y otros, 2001)¹⁵.

En el contexto de la formación superior de profesores, la calidad necesita ser comprendida como un proceso de transformación, que no puede separarse de aprendizaje, enseñanza, evaluación, práctica y estructuras organizacionales, cultura de los departamentos y facultades (Horsburgh, 1998)¹⁶.

1.4. Fines de la evaluación del desempeño de los docentes: metas, estándares y evaluación

Las metas, los estándares y los procedimientos de evaluación forman parte central de todo proceso de mejoramiento de la educación. Interrelacionados, pueden expresar mucho de la calidad de un sistema y

¹³ Harvey, L. & Knight, F., *Transforming Higher Education* (Buckingham, The Society for Research into Higher Education and Open University Press), 1996.

¹⁴ Biggs, J. «Approaches to the enhancement of tertiary teaching». *Higher Education Research and Development*, 1989, pp.7-26.

¹⁵ Alvarez, Verushka y otros, *Relevancia de la evaluación de competencias para el desempeño docente: la formación de profesores*. Centro Interuniversitario de Desarrollo-CINDA. Fondo de Desarrollo Institucional. Ministerio de Educación Chile. Evaluación de aprendizajes relevantes al egreso de la educación superior. Santiago, marzo de 2001.

¹⁶ Horsburgh, M., 1998 «Quality Monitoring in two Institutions: a Comparison» *Quality in Higher Education*, vol. 4, N.º 2.

de los procesos de enseñanza-aprendizaje, toda vez que se asocian a la formulación de políticas que han orientado dicho sistema y tales prácticas. Las *metas* representan aspiraciones, resultados esperados. El establecimiento de éstas y su especificación es un paso importante para el mejoramiento educativo al igual que un proceso de evaluación bien diseñado. Una vez que se han definido y consensuado las metas, es necesario establecer estándares concretos para alcanzarlas. Así, se establecen metas de mejoramiento en áreas disciplinarias específicas (p.e. lenguaje, matemática), se requiere establecer *estándares curriculares* en esas disciplinas que especifiquen *qué deberían aprender los estudiantes, qué se debería enseñar y cuál es el nivel de rendimiento que debería demostrarse*. Junto a esto, el establecimiento de estándares produce un efecto importante en los actores, a saber, que eleva el nivel de expectativas acerca del desempeño, y, en muchos casos, la creación de un clima de altas aspiraciones para el aprendizaje de los alumnos y las alumnas.

Debido a que las evaluaciones emanan directamente de los estándares, en principio deberían crearse sólo después de haberse concluido la especificación de las metas y los estándares. En la práctica, el proceso tiende a ser interactivo. Las evaluaciones tratan de traducir los estándares a indicadores medibles del desempeño, preservando la intención o propósito original. Asimismo, es necesario considerar las condiciones o características socioculturales y educacionales del contexto de aplicación.

Los antecedentes antes señalados indican la importancia de establecer vínculos entre todos los elementos que contribuyan al logro de metas educativas y los diferentes componentes del proceso -alumnos, profesores y currículo-, a fin de que las evaluaciones tengan la máxima eficacia (Álvarez y otros)¹⁷.

Un aspecto crucial en la especificación e interrelación de estos elementos tiene que ver con la concepción de la evaluación misma y los fines o uso que se hará de la información que ésta genere. Este aspecto lo trataremos más adelante.

1.5. La formación inicial de profesores en una perspectiva de aprendizaje

La formación inicial de profesores supone la preparación de profesionales de la educación en distintas disciplinas, lo cual integra la formación peda-

¹⁷ Álvarez, Verushka y otros. Op. cit. pp. 170-171.

gógica y la especializada. Por ello, y en la perspectiva de un proceso de formación de profesionales, lo que se evalúa no son conductas segmentadas, sino habilidades complejas.

Esta complejidad, en el sentido de un ámbito que incluye variados tipos de desempeños, requiere un modelo de evaluación que pueda dar cuenta de esa complejidad. Por otra parte, la evaluación de los profesores en formación se sitúa en el ámbito del desempeño práctico en situaciones reales de actuación profesional. En esta perspectiva, la evaluación auténtica y de desempeños responde a las condiciones cada vez más complejas de la formación inicial de profesionales.

En relación con los aprendizajes relevantes para la formación inicial de profesores, se puede identificar al menos seis ámbitos que requieren atención¹⁸:

- Conocimiento de su disciplina.
- Habilidades de diagnóstico de realidades socioeducativas.
- Habilidades para diseñar prácticas de enseñanza.
- Habilidades para diseñar procesos de evaluación de los aprendizajes de estudiantes.
- Habilidades para reflexionar sobre su propia práctica.
- Capacidad de trabajar en equipo y proponer alternativas de desarrollo de su unidad educativa.

1.6. La experiencia de evaluación de desempeño en estudiantes de pedagogía

Varios autores han establecido cuáles serían las competencias profesionales de un profesor, entre ellos podemos citar a De los Ríos,¹⁹ quienes señalan las siguientes competencias generales:

- Habilidad para innovar.
- Capacidad para enfrentar la diversidad sociocultural.
- Desempeño crítico y creativo del rol profesional.
- Habilidad para aplicar conocimientos disciplinarios.

¹⁸ Álvarez, Verushka. *Evaluación de desempeños en estudiantes en práctica en el programa de innovación a la formación inicial de profesores en la Universidad de la Frontera*. CINDA-Ministerio de Educación-Santiago de Chile, marzo 2001, p. 205.

¹⁹ De los Ríos : «Paradigmas y Competencias Profesionales», en *Las nuevas demandas del desempeño profesional y sus implicancias para la docencia universitaria*. CINDA, Santiago de Chile, 2002.

Recientemente, el Ministerio de Educación de Chile ha definido cuatro áreas o facetas de acción en las cuales se debe evaluar el desempeño docente:

- Preparación del acto de enseñar.
- Creación en el aula de un ambiente propicio para el aprendizaje.
- Enseñanza.
- Trabajo profesional en la institución educativa y fuera de ella.

Las tablas de desempeño, en este nuevo contexto de la formación inicial, emergen como instrumentos de evaluación que permiten dar cuenta de la complejidad que supone el desempeño y establece un proceso de evaluación que efectivamente provea ayuda al desempeño de los profesores en formación.

La tabla de desempeño, como instrumento, permite una evaluación a poco tiempo de iniciado el proceso de formación en la que el profesor que presta la asesoría puede establecer en qué nivel de desempeño se ubican los estudiantes en cada aprendizaje descrito, y así proveer las ayudas necesarias. Posteriormente, se utilizan en evaluaciones de medio término y de término con los mismos propósitos, donde finalmente el juicio evaluativo da origen a una calificación. Estos instrumentos se complementan con los portafolios de cada estudiante o grupos de estudiantes, con reuniones de asesoría, tanto con los profesores en la universidad como con los profesores colaboradores, y con observaciones en aula. Esto permite un panorama complejo y enriquecido del desempeño de los profesores en formación. Complementario con esto, las tablas de desempeño son documentos públicos que están a disposición de los alumnos y alumnas desde el inicio del proceso, lo cual les permite tener claridad respecto de lo que se espera de ellos en cada etapa de su trabajo.

En tal sentido, los resultados que se obtienen con las tablas de desempeño han permitido perfilar un proceso de evaluación, retroalimentación, ayuda y calificación, que los estudiantes valoran como positivo a la hora de evaluar el trabajo docente.

II. ESTÁNDARES PARA LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES

Los estándares se generan a partir del consenso que se establece entre distintos actores, niveles y sectores comprometidos con el desempeño de los docentes. Uno de los ámbitos de mayor implicancia recae en las

instituciones formadoras de profesores. El diseño del currículo, su estructura, los contenidos fundamentales, junto a aspectos de política y administración institucional, como la misión y los sellos para la formación, la determinación de perfiles de los candidatos, los procesos de selección y admisión, y los recursos y servicios disponibles para dicha formación constituyen aspectos centrales de los estándares para la formación inicial de los profesores.

2.1. La experiencia norteamericana

El Consejo Nacional para la Acreditación de la Formación de Profesores de Estados Unidos (NCATE)²⁰ ha estructurado siete (7) ámbitos que contemplan los diferentes y particulares aspectos que cubren sus estándares de calidad para esta formación. Estos ámbitos se refieren a lo siguiente:

- Marco conceptual.
- Diversidad.
- Vitalidad (soporte) intelectual.
- Tecnología.
- Comunidad profesional.
- Evaluación.
- Medición de desempeño.

Los ámbitos anteriores se focalizan en cuatro grandes áreas de aplicación:

- 1) *Los candidatos*, vale decir, la población-objetivo de estudiantes a la cual la institución aspira a formar. Las instituciones formadoras deben definir las características específicas deseables del perfil de estudiantes.
- 2) *El diseño, naturaleza y los fundamentos de la formación profesional*. Esto se refiere a la naturaleza de los contenidos generales, profesionales y pedagógicos a internalizar; las competencias profesionales a desarrollar específicas para el desempeño docente propiamente tal o para actividades de apoyo a la labor pedagógica; las prácticas pedagógicas.
- 3) *La institución formadora*, es decir, la escuela o facultad formadora de profesores. Ello se refiere a la estructura, al cuerpo docente, áreas profesionales que se abordan y la solvencia y competencia intelectual de la facultad.

²⁰ National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE). Información obtenida de <http://www.ncateorg/accred/initial/design.htm>

- 4) *La unidad encargada de la formación profesional en educación.* Este ámbito se refiere a aspectos como gobierno y administración transparente de la unidad, recursos para la enseñanza, y recursos y presupuestos de operación de la unidad para cumplir con su misión y con claridad de la oferta.

Los estándares de esta agencia acreditadora subrayan ciertos indicadores de calidad para la formación inicial de profesores, como el hecho que las instituciones formadoras partan de una filosofía institucional y de una epistemología del conocimiento, presupuestos básicos para el diseño de *qué enseñar*. Los indicadores se centran en el *desempeño de los candidatos a profesores*, estimulan *la presencia de la tecnología*, *la necesidad de saber atender la diversidad*, *la importancia que las instituciones desarrollen la colaboración y el establecimiento de redes de apoyo*, etc.

La naturaleza, cobertura y sentido general que presenta el ejemplo de estándares citado en los párrafos anteriores, es posible encontrarlas en otras agencias y otros contextos. Ellos representan, a *grosso modo*, áreas generales básicas mínimas a las que las instituciones deben poner especial atención para impartir una educación profesional docente de calidad. La recurrencia de estos ámbitos e indicadores de calidad también se observa en experiencias, como la realizada en Chile.

2.2. La experiencia chilena

La reforma de la educación en marcha contempla la formación y el perfeccionamiento de los profesores como un polo esencial de desarrollo para el éxito de ella misma. Como consecuencia de este desafío, el Ministerio de Educación ha puesto en ejercicio una serie de programas e instrumentos. De manera muy particular, se encuentra en plena ejecución un programa especialmente orientado al mejoramiento de la formación inicial en 17 instituciones de educación superior.

En este contexto, y para servir a estos procesos, se han elaborado estándares de desempeño para la formación inicial de docentes (Avalos, B., Mineduc, 2000),²¹ los que se han generado a partir de la conjunción entre el Ministerio de Educación, los representantes de las instituciones formadoras y los representantes del Colegio de Profesores (Asociación Gremial). Estos estándares formulados y recientemente publicados por el

²¹ Ministerio de Educación de Chile. División de Educación Superior. Programa de Fortalecimiento Inicial Docente, noviembre 2000, p. 10.

Ministerio de Educación se orientan a establecer criterios para evaluar el desempeño docente que se espera observar al término del período de formación inicial. El propósito principal que se ha tenido es poner a disposición de las instituciones formadoras un instrumento con el cual podrán establecer *el umbral de calidad exigible que satisfaga las demandas de la educación nacional, según los cuales puedan juzgar la preparación del futuro docente y su capacidad para enfrentar sus tareas.*

Los estándares son de naturaleza genérica y expresan posiciones teóricas respecto a la concepción de la enseñanza y el aprendizaje. Su formulación corresponde a descripciones de formas de desempeño, de acuerdo al ordenamiento lógico en que se producen y se suceden los actos de enseñanza y los procesos de aprendizaje.

Al igual que otras aproximaciones ilustradas por la literatura, los estándares seleccionados para la formación inicial de docentes también se expresan en términos de lo *que sabe y puede hacer* un profesor principiante. En consecuencia, se sustentan en el siguiente marco conceptual:

- La base de conocimientos y capacidades requeridas para un buen ejercicio docente,
- los elementos constitutivos o claves del proceso de enseñanza-aprendizaje,
- los contenidos del campo disciplinario,
- los alumnos y alumnas, es decir, niños y/o jóvenes a quienes se va a educar,
- tecnología de la información,
- el proceso de enseñanza -formas de organización de la enseñanza y el currículo en los distintos niveles-, y
- las bases sociales de la educación y la formación docente.

Con relación a los elementos constitutivos del proceso de enseñanza-aprendizaje, los estándares aluden de manera preferencial al *ambiente de aprendizaje* propicio para desarrollar las estrategias que permitirán alcanzar las metas previstas; *la comprensión del estado y características de aprendizaje de los estudiantes* sujetos de su intervención; *la capacidad de reflexión, de análisis y toma de distancia* respecto del propio quehacer docente; *la capacidad de ser versátil, flexible* y utilizar distintos instrumentos y fuentes para acceder al conocimiento; la capacidad para hacer frente a lo inesperado, lo nuevo y, sobre todo, lo diverso.

Los estándares expresan criterios de desempeño en cuanto áreas o facetas, las que se ilustran a continuación:

RESUMEN DE ESTÁNDARES PARA LA FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES EN CHILE²²

FACETA A: Preparación para la enseñanza: organización del contenido en función del aprendizaje del estudiante

- Criterio A-1** El nuevo profesor o profesora demuestra estar familiarizado con los conocimientos y con las experiencias previas de sus alumnos.
- Criterio A-2** El nuevo profesor o profesora formula metas de aprendizaje claras, apropiadas para todos los alumnos y coherentes con el marco curricular nacional.
- Criterio A-3** Demuestra dominio de los contenidos que enseña. Hace notar relaciones entre los contenidos ya conocidos, los que están y los que proyecta enseñar.
- Criterio A-4** Crea o selecciona materiales, métodos y actividades de enseñanza apropiados para los alumnos y coherentes con las metas de la clase.
- Criterio A-5** Crea o selecciona estrategias de evaluación apropiadas para los alumnos y congruentes con las metas de enseñanza.

FACETA B: Preparación de un ambiente propicio para el aprendizaje de los alumnos

- Criterio B-1** La profesora o el profesor propicia un clima de equidad, confianza, libertad y respeto en su interacción con los alumnos y de ellos entre sí.
- Criterio B-2** El futuro profesor o profesora establece relaciones empáticas con los alumnos.
- Criterio B-3** Propone expectativas de aprendizaje desafiantes para los alumnos.

²² Ministerio de Educación de Chile, *Programa de Formación Inicial de Profesores*, Santiago de Chile, noviembre, 2000.

Criterio B-4 Establece y mantiene normas consistentes y consensuadas de disciplina en el aula.

Criterio B-5 Procura que el ambiente físico sea seguro y propicio para el aprendizaje.

FACETA C: Enseñanza para el aprendizaje de los alumnos

Criterio C-1 El nuevo profesor o profesora procura que las metas y los procedimientos involucrados en el aprendizaje sean claros.

Criterio C-2 Procura que el contenido de la clase sea comprensible para los alumnos.

Criterio C-3 Más allá del conocimiento de hechos o datos, el profesor o profesora estimula a los alumnos a ampliar su forma de pensar.

Criterio C-4 El profesor o profesora verifica el proceso de comprensión de los contenidos por parte de los alumnos mediante procedimientos de retroalimentación o de información que faciliten el aprendizaje.

Criterio C-5 El profesor o profesora utiliza el tiempo disponible para la enseñanza en forma efectiva.

FACETA D: Profesionalismo docente

Criterio D-1 El nuevo profesor o profesora evalúa el grado en que se alcanzaron las metas de aprendizaje.

Criterio D-2 El futuro profesor o profesora autoevalúa su eficacia en el logro de resultados.

Criterio D-3 Demuestra interés por construir relaciones profesionales con colegas y participa en acciones conjuntas del establecimiento.

Criterio D-4 Asume responsabilidades en la orientación de sus alumnos.

Criterio D-5 El futuro maestro se comunica con los padres de familia o apoderados.

Criterio D-6 Demuestra comprender la políticas nacionales de educación y la forma como su escuela contribuye a esas políticas.

III. MODELO DE EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS TERMINALES PARA ESTUDIANTES DE PEDAGOGÍA

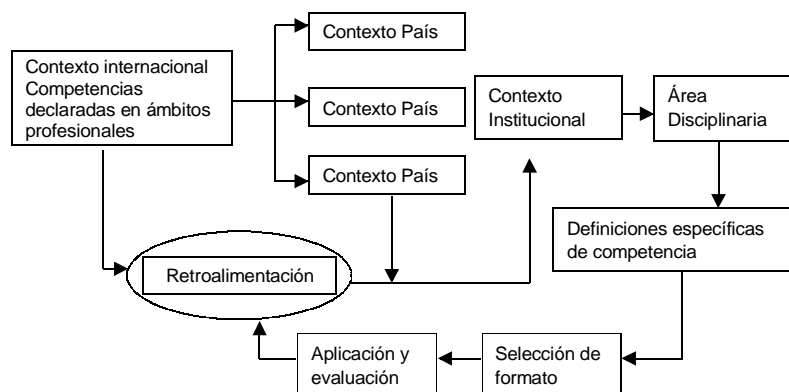
De lo anteriormente expuesto, podemos deducir que existe una gran cantidad de variables que intervienen en la especificación y evaluación de competencias terminales en las carreras profesionales. En general, es necesario identificar en fuentes confiables las competencias relevantes, precisar sus alcances, construir instrumentos de evaluación y estudiar el significado de los resultados de la evaluación. Estas razones y otras más hacen ver la necesidad de contar con un modelo conceptual del proceso de evaluación de competencias profesionales.

Un modelo que reúna las condiciones señaladas debe especificar las variables más relevantes, así como sus relaciones y las etapas secuenciales del proceso de evaluación. En concreto, para la definición de las competencias profesionales se deben tomar en consideración el contexto internacional y los diversos contextos del país que inciden en el desempeño profesional, así como también las condiciones y características propias de la institución formadora. Del mismo modo, están condicionadas por el campo o área disciplinaria en que se desempeñará el estudiante. Una vez que se ha definido técnicamente la competencia deseada, es necesario establecer las condiciones y los aspectos formales de cómo se evaluará su logro.

Habiendo establecido las cuestiones formales, se procede a la evaluación aplicada de los instrumentos en las condiciones especificadas. La secuencia de este proceso no es lineal, ya que existe interacción entre los diversos elementos que intervienen. Más aún, los resultados de la evaluación de las competencias pueden retroalimentar el sistema incidiendo en el contexto institucional, y más específicamente generando cambios curriculares.

La siguiente figura esquematiza el modelo desarrollado para llevar a efecto la evaluación de competencias en la carrera de Educación.

MODELO DE EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN²³



Como se puede observar en el esquema, el modelo consta de los ocho componentes siguientes:

3.1. Contexto internacional. Competencias declaradas en ámbitos profesionales

El contexto internacional está referido a las competencias declaradas y consensuadas en distintos países en ámbitos profesionales, tales como los sistemas productivos y educativos, las agencias acreditadoras, colegios profesionales y otros.

Se supone que las competencias a verificar son relevantes para el desarrollo del país desde una óptica internacional. La globalización de los intercambios profesionales ha conducido a un reconocimiento de la similitud de las características deseables de los profesionales, independientemente de su país de origen. Los sistemas de acreditación de carreras profesionales suelen especificar esas competencias, las que se convierten en referentes muy significativos para el diseño curricular en esta disciplina con relación a las características del perfil de egreso.

²³ Centro Interuniversitario de Desarrollo-CINDA, *Evaluación de aprendizajes relevantes al egreso de la educación superior*. Santiago de Chile, marzo de 2001, pp. 14-17.

3.2. Contexto país

El contexto del país para el cual las competencias asumen formas especiales que deben ser precisadas y a la vez validadas. No obstante que determinadas competencias son consideradas como objetivos educativos relevantes en diversos países. Para cada país, cada competencia tiene relevancia y características propias. Esto depende de su nivel de desarrollo industrial, de su lenguaje, cultura, el desarrollo del sistema educativo y otros factores locales que contribuyen a perfilar mejor las competencias.

3.3. Contexto institucional

Asimismo, se debe establecer el contexto institucional que implica la definición de ciertas competencias propias de la entidad, incorporando aspectos valorativos instrumentales u otros. De hecho, cada institución establece perfiles de egreso en los que imprime algún sello propio, aspecto que también afecta el alcance de las competencias. Ese sello puede ser valórico, de contexto de trabajo u otros.

3.4. Área disciplinaria

El área disciplinaria que determina las características propias de cada campo de desempeño profesional. Particularmente, en el caso de las competencias especializadas, el área disciplinaria influye en el alcance de las competencias. Por ejemplo, la aplicación de conocimientos de la especialidad incide en la formación de profesores de las diversas disciplinas.

3.5. Definiciones específicas de competencias

Es necesario considerar las definiciones específicas y las diversas técnicas de cada competencia con el fin de validarlas. Esto implica, en ciertas situaciones, desagregarlas para poder medirlas y luego verificar su relevancia en el medio nacional. Asimismo, es preciso establecer contenidos concretos, procedimientos de ejecución, etc.

En definitiva, se deben definir con cierta precisión los alcances de una determinada competencia. Por ejemplo, comunicarse efectivamente es una competencia general que, en el presente, es reconocida en prácticamente todos los contextos como relevante. Sin embargo, ella engloba múltiples aspectos, tales como el idioma de comunicación, los medios, la forma (escrita, oral, gráfica, etc.), el nivel de logro pretendido, el objetivo perseguido, etc.

Para evaluar es necesario definir con precisión lo que se pretende medir. En esta definición se deben integrar consideraciones internacionales, nacionales, institucionales y disciplinarias. De acuerdo al modelo, en esta etapa se integran todos los elementos anteriores. Las definiciones, por otra parte, conllevan la necesidad de limitar el alcance de las competencias y de generar definiciones que faciliten la medición.

3.6. Selección del formato

La selección del formato y la generación de los instrumentos que implica definir los modos de medición tales como prueba oral, escrita, actuación en terreno, así como la elaboración de los instrumentos para estos fines, es parte de este proceso.

Es necesario establecer la forma y los medios con que se evaluarán las competencias definidas. Intervienen aquí el análisis de instrumentos, el contexto de evaluación (en terreno, en ambiente de examinación u otros), los contenidos a evaluar, las habilidades específicas a verificar, etc.

3.7. Aplicación y evaluación

La aplicación y la evaluación implican validar y aplicar los instrumentos. Este proceso exige definiciones en cuanto a sujetos a evaluar, período y tiempo de aplicación de instrumentos o métodos de evaluación, formas de calificar, jueces evaluadores y otros múltiples aspectos metodológicos.

3.8. Retroalimentación

La retroalimentación implica validar y contrastar los resultados con los antecedentes relevantes del medio nacional e internacional. Se postula que las anteriores etapas y elementos del modelo conducen a resultados de evaluación que deben ser a su vez verificados. Todos los matices de contexto (nacional, internacional y otros), como las maneras de medir, sumados a otros factores, hacen que los resultados de las evaluaciones tengan un valor que necesariamente debe ser precisado y vuelto a poner en relación a los contextos de base, en especial, el nacional y el internacional.

En esta etapa de retroalimentación se supone que es necesario llevar a cabo una actividad crucialmente relevante, a saber, verificar la relevancia práctica que la competencia efectivamente medida tiene en los contextos de referencia. En teoría, la relevancia de una competencia bien especifica-

da se podría validar a priori, a lo menos en el contexto nacional. Sin embargo, en el caso de educación, la práctica indica que es preferible contar con los resultados de la evaluación para que esa confrontación resulte más provechosa. La evaluación pone de manifiesto matices a veces no predecibles del objeto de evaluación.

El modelo plantea que una vez completado el ciclo de medición y retroalimentación, es posible que sea necesario redefinir las competencias para que se ajusten mejor a las realidades del campo ocupacional o para que se puedan medir con más eficacia. Lo anterior no es independiente de los efectos institucionales de este proceso, dentro de los cuales podría llegarse a la necesidad de revisar los perfiles de egreso de algunas carreras.

IV. ESTÁNDARES DE CALIDAD PARA LA ACREDITACIÓN DE FACULTADES DE EDUCACIÓN

La experiencia a lo largo de estos años ha demostrado que no basta con trabajar en el ámbito de la sala de clases, sino que es necesario incorporar los diferentes aspectos de la docencia, entendido como: *el proceso de reproducción cultural orientado a la formación y desarrollo de las personas que participan en él y por lo cual reciben una acreditación social válida en la cultura en la cual se realiza*²⁴. En consecuencia, es importante incidir sobre el conjunto complejo de componentes y actores involucrados directa o indirectamente en la generación de los aprendizajes.

A partir de esta concepción de la docencia acuñada desde la experiencia concreta, es necesario enfrentar el tema de calidad con una visión más holística, incluyendo dimensiones como: la relevancia social, la integridad, la efectividad, los procesos administrativos y pedagógicos, la disponibilidad de recursos humanos, materiales y de información, así como la eficiencia y eficacia en su uso. Algunas de estas dimensiones, tratamos de incorporar más adelante.

Por otro lado, la especificación de las nuevas demandas sociales en la formación profesional está asociada a ciertas competencias fundamentales para los nuevos escenarios que deberán enfrentar los profesionales en un futuro próximo, entre las cuales se pueden distinguir las vinculadas

²⁴ Ayarza Hernán y González Luis Eduardo. (Editores). *Gestión de la docencia e internacionalización en las universidades chilenas*. Santiago, CINDA. Marzo de 1998. Proyecto FDI 1997.

al plano económico laboral, al científico tecnológico, al ético, al cultural y al demográfico. Entre los requerimientos de formación para estos nuevos escenarios se pueden destacar²⁵:

- La capacidad creativa y la preparación para el trabajo autónomo, el espíritu emprendedor y las condiciones para adaptarse a situaciones emergentes.
- La potencialidad para estar en un proceso de actualización permanente, incluyendo el dominio conceptual de los elementos básicos de su campo profesional.
- La capacidad de trabajo en red, en el cual cada uno asume su responsabilidad individual en un proceso productivo colectivo. Ello implica tener condiciones para el trabajo en grupos interdisciplinarios y complejos.
- La capacidad para comunicarse y manejar las herramientas informáticas, y el dominio tanto del idioma materno como de otros idiomas de carácter universal.
- La idoneidad para identificar, acceder, seleccionar y utilizar información relevante en la instancia oportuna.

El desafío de formar profesionales, para enfrentar las demandas de los nuevos escenarios durante la vida activa del egresado, implica por lo menos tres esferas de cambio importantes en la educación superior: la curricular, la metodológica y la evaluativa.

El punto de partida de todo proceso de evaluación de facultades y carreras es la determinación de la existencia de principios, factores y lineamientos, así como del nivel en el que los mismos influyen en el quehacer y desempeño de la institución.

4.1. Definición de los principios

Los principios son un conjunto de enunciados acerca de los criterios valorativos aplicados a una facultad. Su contenido debe estar inmerso en todos o en la mayoría de los factores o aspectos referenciales de la evaluación, porque es mandatario que formen parte de o constituyan esencia de su estructura, organización y función.

²⁵ ZURITA, Reginaldo. «A propósito de la evaluación, ¿para qué formar profesionales?» En *Evaluación de aprendizajes relevantes al egreso de la educación superior*. Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA). Santiago de Chile, marzo de 2001, pp. 10-13.

Este conjunto de características, que por definición constituyen criterios valorativos, debe enmarcar el proceso de evaluación; así, la medida en que estas características estén presentes determinará el nivel de calidad alcanzado por la facultad. Por otra parte, la ausencia de una o más de estas características indicará una seria deficiencia en la organización, estructura u operación de la misma. En la redacción de los instrumentos debe considerarse que por lo menos uno de los principios sea verificado en cada pregunta.

Los principios que fijan las bases cualitativas de los factores son de dos tipos: de carácter ético y de carácter funcional. Los de carácter ético son cinco: universalidad, integridad, equidad, idoneidad y coherencia; los de carácter funcional son tres: eficacia, eficiencia y pertinencia (Consortio de Universidades)²⁶.

4.2. Definición de factores, lineamientos y variables

Los factores son elementos que por sus características son componentes fundamentales de toda institución académica e indispensables en el desarrollo de sus funciones. Estos elementos pueden ser humanos, físicos, postulados y declaraciones de principios, conjuntos funcionales, o combinaciones de ellos.

Los factores, dentro de un proceso de autoevaluación, se verifican primero por su existencia y la difusión de esa existencia, y luego por su adecuación o desempeño funcional, dentro del marco de uno o más de los principios que han sido mencionados anteriormente.

Los factores generalmente aceptados para fines de acreditación son:

1. Organización académica.
2. Currículo.
3. Plana docente.
4. Proceso de admisión de nuevos estudiantes.
5. Competencias adquiridas por estudiantes y graduandos.
6. Metodología para la evaluación y seguimiento del aprendizaje.
7. Organización administrativa.

²⁶ Consortio de Universidades. *Autoevaluación institucional. Manual para instituciones de educación superior*. Comité Editorial del Consortio de Universidades. Lima, 1999. pp.19-21

8. Servicios académicos complementarios.
9. Infraestructura física y equipamiento.
10. Investigación y contribución intelectual.²⁷

Estos 10 factores deben ser estudiados y analizados por separado, e indicar qué es lo que se debe evaluar en la institución o facultad.

Con el fin de facilitar la orientación y la formulación de las preguntas diseñadas para evaluar los factores, se requiere un conjunto de variables de carácter tanto cualitativo como cuantitativo. Este conjunto de variables se determina por medio de los *lineamientos*, los cuales permiten determinar los datos obtenidos en el proceso de recolección de información.

Independientemente de las características cualitativas o cuantitativas, existen cuatro tipos básicos de lineamientos, los que están en función de lo que se pretenda medir o registrar en el factor, éstos son:

1. Presencia del factor y su difusión o concordancia con los requerimientos.
2. Existencia de normatividad o procedimientos operativos.
3. Precisión y cumplimiento de alcances u objetivos y utilidad para los fines.
4. Grado de satisfacción del usuario.

Las *variables evaluativas* son asumidas como una parte general, abstracta y delimitada del objeto de evaluación; en cambio, el *indicador* se asume como la evidencia de la existencia del atributo, del elemento y de la variable del objeto de evaluación. A cada indicador hay que asignarle un valor y su correspondiente fuente de verificación.

4.3. Propuesta de estándares mínimos de acreditación de facultades de educación

Los *estándares de acreditación* son los requisitos o condiciones que son exigibles a las facultades o escuelas superiores como medio para garantizar la calidad e idoneidad de la formación profesional que imparten.

Los estándares mínimos de acreditación de las facultades de educación generalmente aceptados, a nivel nacional e internacional, son los siguientes:²⁸

²⁷ Este factor fue propuesto a la CAFME en el Seminario Nacional de Evaluación y Acreditación de facultades de derecho, por el autor de la presente ponencia. Lima, enero y abril de 2002.

²⁸ Comisión para la Acreditación de Facultades o Escuelas de Medicina (CAFME), Lima, enero de 2002.

- **Organización académica**

La facultad debe estar organizada en unidades académicas para planificar, ejecutar, evaluar y controlar el cumplimiento del currículo, y para hacer el seguimiento del rendimiento académico de los estudiantes.

La organización académica debe contar con reglamentos que definen las funciones y responsabilidades de los encargados de la dirección académica y de los profesores.

- **Currículo**

El currículo es el documento que debe establecer el perfil profesional del graduando, las competencias del estudiante y graduando, los cursos, sus creditajes y prerrequisitos académicos.

El currículo debe promover el desarrollo integral del estudiante, atendiendo su progreso intelectual, físico, psicoafectivo y ético, así como la consolidación de competencias que faciliten el continuo proceso de aprendizaje del graduado.

El currículo debe ser periódicamente revisado y actualizado.

- **Plana docente**

La facultad debe contar con una plana docente en número y tiempo de dedicación suficiente para cubrir adecuadamente las actividades docentes, de investigación y de tutoría. Además, debe contar con mecanismos de selección y de evaluación de los docentes conforme a las necesidades y objetivos académicos del programa.

- **Proceso de admisión de nuevos estudiantes**

La facultad debe determinar los criterios para la programación del número de vacantes, las modalidades de ingreso, el perfil del postulante y los requisitos de admisión que garantizan un proceso de admisión equitativo.

- **Competencias adquiridas por estudiantes y graduandos**

El estudiante y el graduando deben adquirir competencias generales (integración de conocimientos, actitudes, valores, habilidades y destrezas) que les permita analizar y resolver problemas prototipo.

El estudiante y graduando deben adquirir competencias generales y aptitudes para: analizar e interpretar los hechos sociales y educativos, plantear soluciones en relación a su formación, prestar servicios profesionales como tutor, orientador y consultor educacional, y participar activamente en la renovación normativa y educacional del país.

- **Metodología para la evaluación y seguimiento del aprendizaje**

La facultad debe establecer reglas claras y universales de evaluación de los estudiantes que correspondan a la naturaleza de las actividades académicas y a las estrategias pedagógicas. Debe contar con mecanismos de seguimiento del proceso de aprendizaje que identifiquen los principales problemas académicos que enfrenta el estudiante durante su permanencia en la institución y que sirvan para implementar acciones correctivas.

- **Organización administrativa**

La facultad debe estar organizada en unidades académicas para planificar, evaluar y controlar la administración de los recursos humanos, equipos y materiales.

- **Servicios académicos complementarios**

La facultad debe contar con los recursos físicos y equipos suficientes, accesibles y actualizados que ayuden al proceso de aprendizaje de los estudiantes.

- **Infraestructura física y equipamiento**

La facultad debe contar con la planta física, el mobiliario y el equipamiento suficiente y adecuado para el desarrollo de las actividades académicas.

- **Investigación y desarrollo educativo**

La facultad debe promover y realizar un conjunto de actividades dirigidas a la investigación para generar nuevos conocimientos y a la contribución intelectual en el marco de la política institucional, en estrecha relación con la realidad de su entorno social, cultural y económico.

La labor docente junto con la actividad de investigación debe constituir el aporte fundamental de la facultad al conocimiento y a la sociedad.

V. COMENTARIO FINAL

En suma, «la revolución tecnológica está creando un nuevo entorno educativo que promete revolucionar las formas de organización, la gestión, los métodos pedagógicos, la trasmisión de los contenidos de enseñanza y las formas de aprendizaje» (Brunner, 2000)²⁹. En este escenario, los estudiantes de pedagogía tendrían que evolucionar desde una declaración de intenciones que, ciertamente, es un primer paso hacia el desarrollo de competencias que les permitan integrar las nuevas tecnologías en su desempeño profesional, lo cual no es posible si las facultades de pedagogía no incorporan en los procesos de formación, como un objetivo transversal, el uso de tecnologías y los marcos conceptuales que existen (aprendizaje colaborativo asistido por computador, *teaching with technology*, diseño, desarrollo y evaluación de software educativo, etc.) en el uso de las Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación (NTIC) en la enseñanza.

La educación es un proceso que debe ser permanentemente repensado, pues es fundamentalmente variable en el tiempo y espacio, siendo así un quehacer eminentemente cultural. Frente a la alternativa de optar entre competencias, roles y estándares de excelencia para configurar los futuros planes de formación docente, las propuestas presentadas en este trabajo han adoptado el modelo basado en estándares, entendidos como «patrones que sirven de guía para el logro de una educación de calidad». La calidad total en el currículo y, por ende, en la enseñanza se garantizará mediante el alcance de los estándares y contando con la participación activa de todos los sectores sociales: personal docente, padres, comunidad, industria y autoridades en general.

²⁹ Brunner, J. J. *Educación: Escenarios de futuro, nuevas tecnologías y sociedad de la información*, op. cit.