

ACUERDO N°094/2020

En sesión ordinaria del 08 de julio de 2020, con arreglo a las disposiciones del Decreto con Fuerza de Ley N°2 de 2009, que fija el texto refundido, coordinado y sistematizado de la Ley 20.370 con las normas no derogadas del Decreto con Fuerza de Ley N°1, de 2005, el Consejo Nacional de Educación ha adoptado el siguiente acuerdo:

VISTOS:

Lo dispuesto en el artículo 86, letra f) del DFL N°2, de 2009; los artículos 3°, letra d), 5° y 7° de la Ley N°20.529, que establece el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su Fiscalización; el artículo 19 letra j) de la Ley N°20.903 que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y modifica otras normas; el artículo 27 bis y el numeral i) del artículo 27 ter de la Ley N°20.129; los Criterios para evaluar Estándares Docentes definidos por el Consejo Nacional de Educación aprobados mediante Acuerdo N°065/2016; y

TENIENDO PRESENTE:

1. Que corresponde al Consejo Nacional de Educación, en esta etapa de evaluación, en ejercicio de sus atribuciones legales, informar favorablemente o con observaciones la propuesta presentada por el Ministerio de Educación, a través del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), con fecha el 13 de abril de 2020, denominada Instrumentos Referenciales de Política Docente, que considera la actualización del Marco para la Buena Enseñanza del sistema escolar, estructurado en Estándares de Desempeño, y los Estándares Pedagógicos, Generales y de la Formación Técnico Profesional, y Disciplinarios para la Formación Inicial Docente (FID).
2. Que, la Ley N°20.903, ordenó al Ministerio de Educación desarrollar nuevos estándares para la formación inicial docente y en su artículo sexagésimo transitorio, señaló que los Estándares Pedagógicos y Disciplinarios de formación inicial docente serán elaborados por el Ministerio de Educación y presentados para la aprobación del Consejo Nacional de Educación, en el plazo de dos años desde la entrada en vigencia de dicha ley.
3. Que, asimismo, en el artículo 19J de la Ley N° 20.903 se establece que los Estándares de Desempeño Profesional serán desarrollados en base a los dominios contenidos en el Marco para la Buena Enseñanza aprobado el año 2004, que son: a) Preparación de la enseñanza; b) Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje de los estudiantes; c) Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes; y d) Responsabilidades profesionales propias de la labor docente, incluyendo aquellas ejercidas fuera del aula, como el trabajo técnico-pedagógico colaborativo.
4. Que, cabe tener presente que el numeral (i) del artículo 27 ter de la Ley N° 20.129, señala que, para efectos de otorgar la acreditación de las carreras de pedagogía, la Comisión Nacional de Acreditación deberá establecer criterios y orientaciones relativos a procesos formativos que deberán ser coherentes con el perfil de egreso definido por la universidad y los Estándares Pedagógicos y Disciplinarios definidos por el Ministerio de Educación y aprobados por el

Consejo Nacional de Educación. Además, en relación con las evaluaciones diagnósticas, el artículo 27 bis de la Ley 20.129 establece en su inciso sexto que la segunda evaluación diagnóstica deberá ser rendida por los estudiantes como requisito para obtener el título profesional correspondiente, y medirá el logro de los Estándares Pedagógicos y Disciplinarios definidos por el Ministerio de Educación, aprobados por el Consejo Nacional de Educación.

5. Que, que con fecha 26 de septiembre de 2017, a través del Ordinario N°611/2017, el Ministerio de Educación presentó a consideración del Consejo la propuesta de actualización del Marco para la Buena Enseñanza, la que fue observada mediante el Acuerdo N°075/2017, y para la cual se transmitieron recomendaciones mediante el Oficio N°728/2017.
6. Que, con fecha 29 de marzo de 2018, a través del Ordinario N° 122/2018, el Ministerio de Educación presentó al Consejo Nacional de Educación la propuesta de Estándares Pedagógicos y Disciplinarios para la Formación Inicial Docente, la que fue observada mediante el Acuerdo N°070/2018.
7. Que, dada la observación de esa propuesta, el Consejo Nacional de Educación ha autorizado en tres ocasiones el uso prorrogado de los Estándares Orientadores para la Formación Inicial Docente como referencia para la prueba de Evaluación Nacional Diagnóstica (END) en sus aplicaciones de los años 2016, 2017, 2018 y 2019 (Acuerdos N°76/2016, N°104/2018 y N°062/2019).
8. Que con fecha 13 de abril de 2020, a través del Ordinario N° 10/95 de 2020, el Ministerio de Educación presentó al Consejo la propuesta de Instrumentos Referenciales de Política Docente, elaborada por el CPEIP, que considera el Marco para la Buena Enseñanza del sistema escolar, estructurado en Estándares de Desempeño, y los Estándares Pedagógicos, Generales y de la Formación Técnico Profesional, y Disciplinarios para la Formación Inicial Docente, y

CONSIDERANDO:

- 1) Que, para la evaluación de la propuesta de Instrumentos Referenciales de la Política Docente, se consultó a diversos expertos y profesionales vinculados con el diseño e implementación de la política educativa, lo que consideró un análisis documental realizado por seis consultores expertos y, al mismo tiempo, se recogió la opinión de profesionales especialistas en el campo de la formación docente (docentes, académicos y representantes del Colegio de Profesores), quienes fueron invitados en distintas sesiones en que el Consejo evaluó la propuesta. Además, para evaluar los Estándares Disciplinarios se consultó la opinión de 15 expertos en las distintas disciplinas que se presentaron; y, finalmente, con el fin de conocer la opinión de actores relevantes del sistema y de la formación inicial docente, se diseñaron dos cuestionarios, uno dirigido a una muestra de Decanos de Facultades de Educación y otro a una muestra de empleadores de docentes.
- 2) Que, a partir de los aportes de los evaluadores, invitados, así como del proceso de estudio y deliberación interna, el Consejo se ha formado una opinión acerca de la propuesta.
- 3) Que, a partir de ese análisis, el Consejo valora los siguientes aspectos de la propuesta individualizada precedentemente:

- a) El esfuerzo de articulación y presentación de los distintos instrumentos bajo una única estructura, que promueve una visión sistémica de los referentes o marcos de actuación para la docencia en el país, desde la culminación de la formación inicial hasta el ejercicio profesional.
 - b) La intención de articular los instrumentos con la normativa y definiciones de política educativa vigentes, y el propósito de que los estándares contribuyan al desarrollo profesional.
 - c) No obstante que se advierte una falta de fundamentación sobre los cambios realizados a propósito de la consulta a los distintos actores y validación de las distintas etapas, que puede fortalecerse, se valora la realización de un proceso de participación y consulta a actores relevantes vinculados a la formación pedagógica y disciplinaria, y al desarrollo profesional.
- 4) Que, asimismo, del análisis de la propuesta de Instrumentos Referenciales de Política Docente surgieron un conjunto de observaciones:
- a) Sobre la **progresión** que se propone, no es claro que los estadios descritos para los distintos estándares y sus focos logren dar cuenta de cómo efectivamente progresan las competencias docentes ni tampoco que sean consistentes con el modo en que se concibe el progreso en los documentos fundantes presentados. En particular, se advierten las siguientes observaciones:
 - (i) El modelo utilizado para establecer la progresión es uniforme y se basa en la fórmula de recurrir para el mismo estándar o su foco a habilidades distintas (verbos) para describir los estadios, iniciándose con la habilidad de conocer o comprender, pasando por aplicar y evaluar críticamente para culminar con el trabajo colaborativo. Sin embargo, no es claro que el desarrollo progresivo de una competencia se desarrolle de esa forma. A modo de ejemplo, la práctica, el trabajo colaborativo y la capacidad de evaluar o analizar críticamente están presentes incluso desde la formación inicial.
 - (ii) El criterio utilizado para establecer el último nivel (nivel 3) es distinto al que se ha utilizado para definir los niveles anteriores y responde a un cambio en el rol asumido por el docente más que a la expresión más compleja, profunda o lograda de la misma competencia. Este modelo torna redundante el estándar número 10 que está precisamente focalizado en el trabajo del docente en la comunidad escolar.
 - (iii) Ligado a lo anterior, las descripciones de los estadios no parecen haberse nutrido de la evidencia acumulada, pues la referencia al uso de evidencias en la construcción de ellas se describe de modo muy general sin dar cuenta de una metodología sistemática de análisis de ella. Por lo mismo, no se advierte una relación entre los estándares, su descripción y los estadios descritos con su efecto en el aprendizaje de los estudiantes. Estos podrían haberse documentado con evidencia nacional o con literatura actualizada.
 - (iv) No se especifican los criterios que se utilizaron para definir los cuatro estadios de desarrollo (0, 1, 2 y 3), ni tampoco qué determina que se progrese de uno a otro.
 - (v) No se fundamenta el número de niveles considerados para la descripción de los estadios.

- (vi) No es clara la relación de la progresión con la Evaluación Nacional Diagnóstica (END). El estadio '0' de los estándares define las expectativas para la culminación de la formación inicial, sin embargo, la prueba diagnóstica debe aplicarse un año antes del egreso, por lo que se requiere clarificar y fundamentar de qué modo el nivel '0' debe considerarse como referente de dicha prueba. Asimismo, el uso predominante de verbos asociados a *conocer* y *comprender* parece estar determinado por la necesidad de ajustarse a lo que podría ser evaluado mediante esta prueba, lo que restringe en demasía los estándares FID y constituye una señal riesgosa para la formación inicial pues se excluye el desarrollo de habilidades prácticas y cognitivamente más complejas.
 - (vii) No es clara la relación de la progresión con la evaluación para la carrera docente. Los estadios descritos tienden a interpretarse inevitable y equívocamente como una descripción de los niveles que deben alcanzarse en la evaluación para subir en los tramos de la carrera, lo que puede ser una fuente de confusión.
 - (viii) Todo lo anterior presenta dificultades para cumplir el rol orientador o formativo definido para estos instrumentos referenciales, pues el avance o desarrollo (paso de un estadio a otro) describe una secuencia de progreso que no refleja adecuadamente el desarrollo de las competencias involucradas.
- b) Los nuevos estándares para la formación inicial y de desempeño docente **describen parcialmente** lo que los docentes deben saber y ser capaces de hacer para entregar oportunidades de aprendizaje de calidad a todos los estudiantes. Al respecto:
- (i) Existen aspectos imprescindibles del quehacer docente necesarios para promover la calidad y equidad de la educación en Chile, que se suprimen o pierden relevancia en la propuesta, como el cumplimiento del currículum, las habilidades de gestión de aula, la mediación y contextualización del aprendizaje, la consideración de las experiencias y aprendizajes previos de sus estudiantes, la gestión y organización del trabajo de los estudiantes en el aula, el aprovechamiento máximo del tiempo lectivo, la relación de los docentes con padres y apoderados, la investigación y la innovación pedagógica, entre otros.
 - (ii) La propuesta no logra abordar de manera adecuada el concepto de calidad docente en relación con la responsabilidad por la efectividad docente. La fundamentación ofrece una distinción entre el concepto de calidad docente y efectividad, optando por ofrecer un perfil docente centrado en la calidad y no en la efectividad o en la relación entre calidad y efectividad, que envía una señal errónea al sistema educativo y a la responsabilidad profesional de incidir positivamente en la vida de los estudiantes a través de su aprendizaje. Por ejemplo, una política docente que informe a los padres que lo más importante es lo que hace el profesor y no el impacto que ese hacer tiene en los estudiantes, da pie para que se menoscabe la responsabilidad profesional.
 - (iii) El componente ético no está suficientemente desarrollado y falta una mejor conexión con el compromiso de los profesores con el aprendizaje y desarrollo de todos los estudiantes, así como con otros

aspectos, como el cuidado de su seguridad y bienestar, el respeto a su privacidad, el buen trato, la relación con las familias y comunidad, ente otros.

- (iv) La relación y colaboración con los pares del docente se incorpora únicamente en el último estadio de desarrollo, lo que no sólo no refleja la práctica real de la profesión, sino que además sería inadecuado, ya que desde el inicio de la carrera los profesionales se benefician significativamente de la interacción con otros colegas. Esto podría desarrollarse en el dominio D en vez de incorporarse sistemáticamente como nivel más avanzado en los estadios.
- c) Aunque se valora el avance alcanzado en términos de **articulación** de los distintos instrumentos referenciales de política docente, esta no se encuentra suficientemente lograda, ya que:
- (i) No se incluye un análisis que describa y justifique los cambios propuestos en los nuevos instrumentos respecto de sus referentes actuales, específicamente MBE vigente y Estándares Orientadores FID.
 - (ii) Los ámbitos del saber disciplinario y de la didáctica específica solo son considerados en la definición de los estándares para Formación Inicial, excluyéndose de los Estándares de Desempeño Docente (salvo la alusión en el primer estándar). De este modo pareciera que dicho saber no se desarrolla ni debiera tener relevancia después de la formación inicial lo que se traduce en una disociación entre lo pedagógico, que se entiende solo como pedagógico general para los docentes en ejercicio, y la didáctica específica que solo se considera como referente para la formación inicial.
 - (iii) Los estándares pedagógicos generales que suponen docentes a cargo de conducir el aprendizaje con todo el grupo curso, son los mismos para las educadoras diferenciales, lo cual genera problemas de pertinencia.
 - (iv) En el caso de los estándares pedagógicos específicos para la EMTP, falta explicitar el enfoque didáctico para el desarrollo y evaluación de competencias y precisar conceptos relativos a éstas, ya que, por ejemplo, se habla de competencias laborales sin explicitar cuáles son.
- d) La reflexión y los antecedentes teóricos entregados no se ven reflejados en la **fundamentación** de aspectos específicos de la propuesta. Es el caso de las definiciones de evaluación formativa o interacciones pedagógicas.
- e) Hay **inconsistencias entre los marcos referenciales** utilizados para los estándares FID y los estándares de desempeño para los docentes en ejercicio. Son ejemplos de ello:
- (i) No es claro el modo en que el enfoque de “prácticas generativas” presentado en el Documento Fundante es aplicado y concretado en la propuesta de Estándares Pedagógicos FID;
 - (ii) Las bajas expectativas para la formación FID no son coherentes con el concepto de desarrollo profesional continuo de la Ley N°20.903, lo que tiene repercusiones para los criterios de acreditación de las carreras de pedagogía.
 - (iii) No es claro el modo en que la propuesta se vincula con currículo nacional, sus objetivos y enfoques disciplinarios.

- f) Los **dominios del marco** están desperfilados, se traslapan y se empobrecen respecto del instrumento vigente. Se advierten las siguientes observaciones específicas a los dominios MBE y los estándares derivados de ellos:

(i) Dominio A: Preparación del proceso de enseñanza y aprendizaje.

El excesivo énfasis en la planificación como una tarea aislada, como un fin en sí misma, invisibiliza que esta debe orientarse al diseño de experiencias en el aula, que aseguren el desarrollo y aprendizaje de los estudiantes, que sean significativas, con una organización del conocimiento disciplinario bien secuenciado, con metas desafiantes y adecuada al contexto y a los estudiantes específicos para los cuales se desarrolla.

El efecto en el aprendizaje de lo que se diseña no está presente y la flexibilidad se limita a la capacidad de contextualización. Además, carece de coherencia con el curriculum y no se hace cargo de que este comprende conocimientos, habilidades y actitudes de los estudiantes, situando a la disciplina como única fuente del conocimiento escolar.

(ii) Dominio B: Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje. Un ambiente que favorece el aprendizaje y el desarrollo emocional no sólo requiere ser acogedor y seguro, sino que también hay que posibilitar la reflexión y la concentración; el trabajo individual y en grupos. Para ello son importantes la organización del tiempo, del espacio y de los recursos; la existencia de normas y rutinas que contribuyan a formar hábitos de trabajo y de respeto a los demás, minimizando roces y pérdidas de tiempo.

Lo socioemocional se plantea en función de los aprendizajes y no en la perspectiva de cómo favorecer el desarrollo completo de los estudiantes. Además, carece de especificidad respecto a la diversidad.

(iii) Dominio C: Enseñanza para el aprendizaje de todas y todos los estudiantes. No considera aspectos claves como la comunicación de expectativas de aprendizaje, el aprovechamiento óptimo del tiempo de trabajo en aula y la capacidad para entregar explicaciones de los contenidos con claridad y para modelar procedimientos, entre otros. Un aspecto esencial en la enseñanza es asegurar a los estudiantes el acceso a una información correcta, clara y adecuada a su edad, ya sea mediante explicaciones del docente u otras fuentes, escritas, digitales, visuales, etc. Igualmente se echa de menos alguna mención de los recursos y materiales que un docente debe conocer y manejar, fuera de los digitales.

Aparecen omisiones importantes como el trabajo de los estudiantes y la manera de organizar éste. El único modelo de clase que se evidencia parece excesivamente basado en la participación oral, sin hacer referencia a otras maneras incluso más efectivas de interactuar con los conocimientos y desarrollar habilidades, como son leer, escribir, jugar, salir a terreno, resolver problemas, aplicar los conocimientos a situaciones reales, hacer proyectos, manipular, experimentar, demostrar, construir modelos, etc.

Se valora la inclusión de las interacciones pedagógicas, pero falta la modelación. Reduce la evaluación a la aplicación de técnicas, la retroalimentación está insuficientemente tratada y la reflexión durante la clase está mal expresada, aspectos que son relevantes para la mejora y efectividad del aprendizaje. Además, no se presenta

referencia alguna al dominio disciplinario o de la didáctica específica, quedando solo al servicio de la planificación (Dominio A) y no de la enseñanza.

(iv) Dominio D: Compromiso con sus responsabilidades y desarrollo profesional. No considera el perfeccionamiento y la mejora continua, ni el compromiso de efectividad con que los estudiantes aprendan. Reduce la pertenencia a la profesión docente a la sala de clases y al establecimiento, sin considerar al docente en tanto sujeto inserto en un contexto específico que se relaciona con políticas educativas y normas. Está ausente el trabajo con las familias, padres y apoderados y otros actores de su contexto sociocultural, limitando también su vínculo a momentos esporádicos y a un proyecto educativo especializado. Queda invisibilizada la identificación de espacios de colaboración para la interdisciplinariedad.

g) En relación con los **Estándares Pedagógicos y Disciplinarios para la FID**, surgen las siguientes observaciones:

(i) Lo que se ha entregado, no parece ajustarse totalmente al concepto de estándares para la formación inicial de los docentes de Chile, sino que parece orientarse más bien a un marco de referencia para la END.

(ii) No se entrega un diagnóstico de la formación y desarrollo docente, y se incorpora escasa evidencia empírica o antecedentes que respalden y fundamenten los estándares propuestos y su nivel de exigencia. Pese a ser mencionados, no se muestran ni analizan los resultados de END, ni se especifican las evidencias que fueron utilizadas para construir los Estándares Pedagógicos Generales FID, aspecto clave a incorporar, dados los alcances propuestos para estos estándares. En este sentido, es importante clarificar si la END se elabora en referencia a estos estándares o bien si se acotará a aquello que se puede evaluar un año antes del egreso para no restringir los estándares FID.

(iii) No se hace alusión específica al contexto de la FID, ni a referentes en el área del aprendizaje profesional.

(iv) Exhiben una visión lineal de la formación inicial, (primero la teoría y luego la práctica) que se aleja de los enfoques actuales que buscan justamente que desde los primeros años los estudiantes realicen actividades prácticas, aprendan de ellas y las relacionen con los conceptos teóricos que van adquiriendo.

(v) No se especifican indicadores vinculados a la comprensión del proceso de aprendizaje de los estudiantes y sus múltiples requerimientos en el quehacer en el aula, como el trabajo de los alumnos, la gestión de clases, la conducta de los estudiantes, entre otros.

(vi) Se comunican expectativas muy bajas respecto de lo que se espera que las carreras de pedagogía logren con sus egresados, utilizando verbos como “conocer” o “comprender”, insuficientes para orientar la práctica pedagógica.

(vii) Debe tener siempre a la vista el respeto de la autonomía de las instituciones de educación superior para diseñar los programas de formación.

(viii) Precisar la redacción de algunos descriptores, y considerar que no todas las competencias planteadas requieren ser observables o evaluables a través de una prueba estandarizada. Al respecto, se

requiere incorporar evidencia nacional de observaciones de aula o desempeño docente para sustentar la propuesta.

(ix) Falta explicitar y calendarizar su implementación.

- 5) Que, asimismo, del análisis de la propuesta de los **Estándares Disciplinarios para la FID**, se valoran los esfuerzos en la reducción y en la síntesis respecto de los Estándares Orientadores vigentes; no obstante, es posible realizar las siguientes observaciones de carácter general:
- a) Los estándares son muy heterogéneos y divergentes entre sí: (i) sus introducciones no son homogéneas en su objetivo ni contenido, (ii) en el modo en que diferencian lo disciplinario y el conocimiento pedagógico del contenido (mientras en algunos casos hay estándares completos de conocimiento disciplinario, en otros no los hay y en la mayoría no parece haber claridad en la diferencia entre unos y otros) y (iii) en cómo se describen los indicadores de didáctica específica (por ejemplo, en algunos casos solo se pide que el futuro docente sea capaz de planificar o diseñar la enseñanza, mientras en otros se explicitan aspectos específicos de la disciplina, o del conocimiento del currículum, de cómo aprende el estudiante, y la evaluación de aprendizajes)
 - b) Las habilidades consideradas en los indicadores tienden a ser muy básicas en la mayoría de los estándares y a concentrarse, en varios casos en “conocer” o “comprender”, excluyendo habilidades prácticas.
 - c) La diferencia entre los requerimientos para el docente de básica y media para una misma disciplina no queda bien resuelta, ya que a veces comparten la misma introducción y en todos los de Básica se omiten aspectos fundamentales del ciclo, referidos por ejemplo a cómo es el nivel de desarrollo de los niños en su pensamiento y las habilidades de la disciplina y a cómo forman sus conceptos básicos. Especialmente llamativo en este aspecto es el débil tratamiento de la iniciación a la lectura y escritura
 - d) En los estándares que aplican para distintos niveles (por ejemplo, Educación diferencial, Arte, Música), no se especifican los requerimientos de conocimiento y de práctica necesarios para ejercer en los distintos niveles escolares ni se alude al desarrollo de los niños en esas habilidades
 - e) En la mayoría de los estándares disciplinarios se nota ausencia del conocimiento sobre cómo aprenden los estudiantes cada disciplina, los patrones que se han observado y las dificultades y errores comunes. Tampoco se visualizan aquellas rutinas y normas propias de la enseñanza en la disciplina y el diseño y uso de recursos evaluativos más pertinentes.
 - f) Requieren mayor especificación para orientar la FID de manera consistente con las Bases Curriculares, por ejemplo, para algunas disciplinas el propósito formativo no recoge el enfoque del currículum. Además, la baja presencia de enfoques interdisciplinarios y la ausencia de algunos ejes de la asignatura en algunas disciplinas, plantea la inquietud respecto de si los docentes estarán preparados para impartir por ejemplo las asignaturas de Ciencias Naturales, y en particular, Ciencias para la Ciudadanía. Asimismo, no se observan menciones a otras formas de relacionar disciplinas, como el aprendizaje basado en proyectos, la investigación o el uso de lectura, escritura o matemáticas en diversas asignaturas,
 - g) En varios casos se incluyen estándares que aluden a la valoración o actitud favorable que se espera manifieste el docente (por ejemplo, comprende la importancia de, comprende el enfoque, etc.), pero sin clarificar qué se espera que sea capaz de hacer o saber.

- 6) Que, adicionalmente, del mismo análisis surgen una serie observaciones específicas a la propuesta que, por su especificidad, serán transmitidos mediante Oficio al Ministerio de Educación, con el propósito de contribuir a mejorar la propuesta.

EL CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN, POR UNANIMIDAD DE SUS MIEMBROS PRESENTES Y EN EJERCICIO DE SUS FACULTADES LEGALES, ACUERDA:

- 1) Observar la propuesta de Instrumentos Referenciales de Política Docente, que considera la actualización del Marco para la Buena Enseñanza del sistema escolar, estructurado en Estándares de Desempeño, y los Estándares Pedagógicos, Generales y de la Formación Técnico Profesional, y Disciplinarios para la Formación Inicial Docente, presentada por el Ministerio de Educación.
- 2) Comunicar al Ministerio de Educación el presente Acuerdo y encomendar a la Secretaria Ejecutiva que transmita a través de un oficio, las sugerencias específicas formuladas durante el proceso de evaluación.
- 3) Publicar el presente Acuerdo en la página web institucional.


Anely Ramirez Sánchez
Secretaria Ejecutiva
Consejo Nacional de Educación




Pedro Montt Leiva
Presidente
Consejo Nacional de Educación



Santiago, 10 de julio de 2020.

Resolución Exenta N° 181

VISTO:

Lo dispuesto en los artículos 86°, 90° y 91° del Decreto con Fuerza de Ley N° 2, de 2009, del Ministerio de Educación, que fija el texto refundido, coordinado y sistematizado de la Ley N° 20.370, con las normas no derogadas del Decreto con Fuerza de Ley N° 1, de 2005, del Ministerio de Educación; la Ley N° 20.529, que establece el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su Fiscalización; la Ley N° 20.903 que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y modifica otras normas; la Ley N° 20.129, de 2006, que establece el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior; lo prescrito en el inciso séptimo del artículo 3° de la Ley 19.880, de 2003, que establece bases de los procedimientos administrativos que rigen los actos de los Órganos de la Administración del Estado; el Decreto Supremo N° 359, de 2014, del Ministerio de Educación, y la Resolución N° 7, de 2019, de la Contraloría General de la República, y

CONSIDERANDO:

- 1) Que, el Consejo Nacional de Educación es un organismo público autónomo, con personalidad jurídica y patrimonio propio;
- 2) Que corresponde al Consejo Nacional de Educación, en ejercicio de sus atribuciones legales, aprobar los estándares pedagógicos y disciplinarios definidos por el Ministerio de Educación;
- 3) Que, con fecha 13 de abril de 2020, a través del Ordinario N° 10/95 de 2020, el Ministerio de Educación presentó al Consejo la propuesta de Instrumentos Referenciales de Política Docente, elaborada por el CPEIP, que considera el Marco para la Buena Enseñanza del sistema escolar, estructurado en Estándares de Desempeño, y los Estándares Pedagógicos, Generales y de la Formación Técnico Profesional, y Disciplinarios para la Formación Inicial Docente;
- 4) Que, en sesión ordinaria celebrada con fecha de 8 de julio de 2020, el Consejo adoptó el Acuerdo N° 094/2020, respecto de la propuesta de Instrumentos Referenciales de Política Docente, y
- 5) Que, la Secretaria Ejecutiva del Consejo Nacional de Educación, debe cumplir sus acuerdos, pudiendo, para tales efectos, celebrar los actos administrativos que sean necesarios para el debido cumplimiento de las funciones de este organismo.

RESUELVO:

ARTÍCULO PRIMERO: Ejecútese el Acuerdo N° 094/2020 del Consejo Nacional de Educación, adoptado en sesión ordinaria de fecha 8 de julio de 2020, cuyo texto es el siguiente:

“ACUERDO N°094/2020

En sesión ordinaria del 08 de julio de 2020, con arreglo a las disposiciones del Decreto con Fuerza de Ley N°2 de 2009, que fija el texto refundido, coordinado y sistematizado de la Ley 20.370 con las normas no derogadas del Decreto con Fuerza de Ley N°1, de 2005, el Consejo Nacional de Educación ha adoptado el siguiente acuerdo:

VISTOS:

Lo dispuesto en el artículo 86, letra f) del DFL N°2, de 2009; los artículos 3°, letra d), 5° y 7° de la Ley N°20.529, que establece el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su Fiscalización; el artículo 19 letra j) de la Ley N°20.903 que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y modifica otras normas; el artículo 27 bis y el numeral i) del artículo 27 ter de la Ley N°20.129; los Criterios para evaluar Estándares Docentes definidos por el Consejo Nacional de Educación aprobados mediante Acuerdo N°065/2016; y

TENIENDO PRESENTE:

1. Que corresponde al Consejo Nacional de Educación, en esta etapa de evaluación, en ejercicio de sus atribuciones legales, informar favorablemente o con observaciones la propuesta presentada por el Ministerio de Educación, a través del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), con fecha el 13 de abril de 2020, denominada Instrumentos Referenciales de Política Docente, que considera la actualización del Marco para la Buena Enseñanza del sistema escolar, estructurado en Estándares de Desempeño, y los Estándares Pedagógicos, Generales y de la Formación Técnico Profesional, y Disciplinarios para la Formación Inicial Docente (FID).
2. Que, la Ley N°20.903, ordenó al Ministerio de Educación desarrollar nuevos estándares para la formación inicial docente y en su artículo sexagésimo transitorio, señaló que los Estándares Pedagógicos y Disciplinarios de formación inicial docente serán elaborados por el Ministerio de Educación y presentados para la aprobación del Consejo Nacional de Educación, en el plazo de dos años desde la entrada en vigencia de dicha ley.
3. Que, asimismo, en el artículo 19J de la Ley N° 20.903 se establece que los Estándares de Desempeño Profesional serán desarrollados en base a los dominios contenidos en el Marco para la Buena Enseñanza aprobado el año 2004, que son: a) Preparación de la enseñanza; b) Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje de los estudiantes; c) Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes; y d) Responsabilidades profesionales propias de la labor docente, incluyendo aquellas ejercidas fuera del aula, como el trabajo técnico-pedagógico colaborativo.
4. Que, cabe tener presente que el numeral (i) del artículo 27 ter de la Ley N° 20.129, señala que, para efectos de otorgar la acreditación de las carreras de pedagogía, la Comisión Nacional de Acreditación deberá establecer criterios y orientaciones relativos a procesos formativos que deberán ser coherentes con el perfil de egreso definido por la universidad y los Estándares Pedagógicos y Disciplinarios definidos por el Ministerio de Educación y aprobados por el Consejo Nacional de Educación. Además, en relación con las evaluaciones diagnósticas, el artículo 27 bis de la Ley 20.129 establece en su inciso sexto que la segunda evaluación diagnóstica deberá ser rendida por los estudiantes como requisito para obtener el título profesional correspondiente, y medirá el logro de los Estándares Pedagógicos y Disciplinarios definidos por el Ministerio de Educación, aprobados por el Consejo Nacional de Educación.

5. Que, con fecha 26 de septiembre de 2017, a través del Ordinario N°611/2017, el Ministerio de Educación presentó a consideración del Consejo la propuesta de actualización del Marco para la Buena Enseñanza, la que fue observada mediante el Acuerdo N°075/2017, y para la cual se transmitieron recomendaciones mediante el Oficio N°728/2017.
6. Que, con fecha 29 de marzo de 2018, a través del Ordinario N° 122/2018, el Ministerio de Educación presentó al Consejo Nacional de Educación la propuesta de Estándares Pedagógicos y Disciplinarios para la Formación Inicial Docente, la que fue observada mediante el Acuerdo N°070/2018.
7. Que, dada la observación de esa propuesta, el Consejo Nacional de Educación ha autorizado en tres ocasiones el uso prorrogado de los Estándares Orientadores para la Formación Inicial Docente como referencia para la prueba de Evaluación Nacional Diagnóstica (END) en sus aplicaciones de los años 2016, 2017, 2018 y 2019 (Acuerdos N°76/2016, N°104/2018 y N°062/2019).
8. Que con fecha 13 de abril de 2020, a través del Ordinario N° 10/95 de 2020, el Ministerio de Educación presentó al Consejo la propuesta de Instrumentos Referenciales de Política Docente, elaborada por el CPEIP, que considera el Marco para la Buena Enseñanza del sistema escolar, estructurado en Estándares de Desempeño, y los Estándares Pedagógicos, Generales y de la Formación Técnico Profesional, y Disciplinarios para la Formación Inicial Docente, y

CONSIDERANDO:

- 1) Que, para la evaluación de la propuesta de Instrumentos Referenciales de la Política Docente, se consultó a diversos expertos y profesionales vinculados con el diseño e implementación de la política educativa, lo que consideró un análisis documental realizado por seis consultores expertos y, al mismo tiempo, se recogió la opinión de profesionales especialistas en el campo de la formación docente (docentes, académicos y representantes del Colegio de Profesores), quienes fueron invitados en distintas sesiones en que el Consejo evaluó la propuesta. Además, para evaluar los Estándares Disciplinarios se consultó la opinión de 15 expertos en las distintas disciplinas que se presentaron; y, finalmente, con el fin de conocer la opinión de actores relevantes del sistema y de la formación inicial docente, se diseñaron dos cuestionarios, uno dirigido a una muestra de Decanos de Facultades de Educación y otro a una muestra de empleadores de docentes.
- 2) Que, a partir de los aportes de los evaluadores, invitados, así como del proceso de estudio y deliberación interna, el Consejo se ha formado una opinión acerca de la propuesta.
- 3) Que, a partir de ese análisis, el Consejo valora los siguientes aspectos de la propuesta individualizada precedentemente:
 - a) El esfuerzo de articulación y presentación de los distintos instrumentos bajo una única estructura, que promueve una visión sistémica de los referentes o marcos de actuación para la docencia en el país, desde la culminación de la formación inicial hasta el ejercicio profesional.
 - b) La intención de articular los instrumentos con la normativa y definiciones de política educativa vigentes, y el propósito de que los estándares contribuyan al desarrollo profesional.
 - c) No obstante que se advierte una falta de fundamentación sobre los cambios realizados a propósito de la consulta a los distintos actores y validación de las distintas etapas, que puede fortalecerse, se valora la realización de un proceso de participación y consulta a actores relevantes vinculados a la formación pedagógica y disciplinaria, y al desarrollo profesional.

- 4) Que, asimismo, del análisis de la propuesta de Instrumentos Referenciales de Política Docente surgieron un conjunto de observaciones:
- a) Sobre la **progresión** que se propone, no es claro que los estadios descritos para los distintos estándares y sus focos logren dar cuenta de cómo efectivamente progresan las competencias docentes ni tampoco que sean consistentes con el modo en que se concibe el progreso en los documentos fundantes presentados. En particular, se advierten las siguientes observaciones:
- (i) El modelo utilizado para establecer la progresión es uniforme y se basa en la fórmula de recurrir para el mismo estándar o su foco a habilidades distintas (verbos) para describir los estadios, iniciándose con la habilidad de conocer o comprender, pasando por aplicar y evaluar críticamente para culminar con el trabajo colaborativo. Sin embargo, no es claro que el desarrollo progresivo de una competencia se desarrolle de esa forma. A modo de ejemplo, la práctica, el trabajo colaborativo y la capacidad de evaluar o analizar críticamente están presentes incluso desde la formación inicial.
 - (ii) El criterio utilizado para establecer el último nivel (nivel 3) es distinto al que se ha utilizado para definir los niveles anteriores y responde a un cambio en el rol asumido por el docente más que a la expresión más compleja, profunda o lograda de la misma competencia. Este modelo torna redundante el estándar número 10 que está precisamente focalizado en el trabajo del docente en la comunidad escolar.
 - (iii) Ligado a lo anterior, las descripciones de los estadios no parecen haberse nutrido de la evidencia acumulada, pues la referencia al uso de evidencias en la construcción de ellas se describe de modo muy general sin dar cuenta de una metodología sistemática de análisis de ella. Por lo mismo, no se advierte una relación entre los estándares, su descripción y los estadios descritos con su efecto en el aprendizaje de los estudiantes. Estos podrían haberse documentado con evidencia nacional o con literatura actualizada.
 - (iv) No se especifican los criterios que se utilizaron para definir los cuatro estadios de desarrollo (0, 1, 2 y 3), ni tampoco qué determina que se progrese de uno a otro.
 - (v) No se fundamenta el número de niveles considerados para la descripción de los estadios.
 - (vi) No es clara la relación de la progresión con la Evaluación Nacional Diagnóstica (END). El estadio '0' de los estándares define las expectativas para la culminación de la formación inicial, sin embargo, la prueba diagnóstica debe aplicarse un año antes del egreso, por lo que se requiere clarificar y fundamentar de qué modo el nivel '0' debe considerarse como referente de dicha prueba. Asimismo, el uso predominante de verbos asociados a *conocer* y *comprender* parece estar determinado por la necesidad de ajustarse a lo que podría ser evaluado mediante esta prueba, lo que restringe en demasía los estándares FID y constituye una señal riesgosa para la formación inicial pues se excluye el desarrollo de habilidades prácticas y cognitivamente más complejas.
 - (vii) No es clara la relación de la progresión con la evaluación para la carrera docente. Los estadios descritos tienden a interpretarse inevitable y equívocamente como una descripción de los niveles que deben alcanzarse en la evaluación para subir en los tramos de la carrera, lo que puede ser una fuente de confusión.
 - (viii) Todo lo anterior presenta dificultades para cumplir el rol orientador o formativo definido para estos instrumentos referenciales, pues el avance o desarrollo (paso de un estadio a otro) describe una secuencia de progreso que no refleja adecuadamente el desarrollo de las competencias involucradas.

- b) Los nuevos estándares para la formación inicial y de desempeño docente **describen parcialmente** lo que los docentes deben saber y ser capaces de hacer para entregar oportunidades de aprendizaje de calidad a todos los estudiantes. Al respecto:
- (i) Existen aspectos imprescindibles del quehacer docente necesarios para promover la calidad y equidad de la educación en Chile, que se suprimen o pierden relevancia en la propuesta, como el cumplimiento del currículum, las habilidades de gestión de aula, la mediación y contextualización del aprendizaje, la consideración de las experiencias y aprendizajes previos de sus estudiantes, la gestión y organización del trabajo de los estudiantes en el aula, el aprovechamiento máximo del tiempo lectivo, la relación de los docentes con padres y apoderados, la investigación y la innovación pedagógica, entre otros.
 - (ii) La propuesta no logra abordar de manera adecuada el concepto de calidad docente en relación con la responsabilidad por la efectividad docente. La fundamentación ofrece una distinción entre el concepto de calidad docente y efectividad, optando por ofrecer un perfil docente centrado en la calidad y no en la efectividad o en la relación entre calidad y efectividad, que envía una señal errónea al sistema educativo y a la responsabilidad profesional de incidir positivamente en la vida de los estudiantes a través de su aprendizaje. Por ejemplo, una política docente que informe a los padres que lo más importante es lo que hace el profesor y no el impacto que ese hacer tiene en los estudiantes, da pie para que se menoscabe la responsabilidad profesional.
 - (iii) El componente ético no está suficientemente desarrollado y falta una mejor conexión con el compromiso de los profesores con el aprendizaje y desarrollo de todos los estudiantes, así como con otros aspectos, como el cuidado de su seguridad y bienestar, el respeto a su privacidad, el buen trato, la relación con las familias y comunidad, ente otros.
 - (iv) La relación y colaboración con los pares del docente se incorpora únicamente en el último estadio de desarrollo, lo que no sólo no refleja la práctica real de la profesión, sino que además sería inadecuado, ya que desde el inicio de la carrera los profesionales se benefician significativamente de la interacción con otros colegas. Esto podría desarrollarse en el dominio D en vez de incorporarse sistemáticamente como nivel más avanzado en los estadios.
- c) Aunque se valora el avance alcanzado en términos de **articulación** de los distintos instrumentos referenciales de política docente, esta no se encuentra suficientemente lograda, ya que:
- (i) No se incluye un análisis que describa y justifique los cambios propuestos en los nuevos instrumentos respecto de sus referentes actuales, específicamente MBE vigente y Estándares Orientadores FID.
 - (ii) Los ámbitos del saber disciplinario y de la didáctica específica solo son considerados en la definición de los estándares para Formación Inicial, excluyéndose de los Estándares de Desempeño Docente (salvo la alusión en el primer estándar). De este modo pareciera que dicho saber no se desarrolla ni debiera tener relevancia después de la formación inicial lo que se traduce en una disociación entre lo pedagógico, que se entiende solo como pedagógico general para los docentes en ejercicio, y la didáctica específica que solo se considera como referente para la formación inicial.
 - (iii) Los estándares pedagógicos generales que suponen docentes a cargo de conducir el aprendizaje con todo el grupo curso, son los mismos para las educadoras diferenciales, lo cual genera problemas de pertinencia.

- (iv) En el caso de los estándares pedagógicos específicos para la EMTP, falta explicitar el enfoque didáctico para el desarrollo y evaluación de competencias y precisar conceptos relativos a éstas, ya que, por ejemplo, se habla de competencias laborales sin explicitar cuáles son.
- d) La reflexión y los antecedentes teóricos entregados no se ven reflejados en la **fundamentación** de aspectos específicos de la propuesta. Es el caso de las definiciones de evaluación formativa o interacciones pedagógicas.
- e) Hay **inconsistencias entre los marcos referenciales** utilizados para los estándares FID y los estándares de desempeño para los docentes en ejercicio. Son ejemplos de ello:
 - (i) No es claro el modo en que el enfoque de “prácticas generativas” presentado en el Documento Fundante es aplicado y concretado en la propuesta de Estándares Pedagógicos FID;
 - (ii) Las bajas expectativas para la formación FID no son coherentes con el concepto de desarrollo profesional continuo de la Ley N°20.903, lo que tiene repercusiones para los criterios de acreditación de las carreras de pedagogía.
 - (iii) No es claro el modo en que la propuesta se vincula con currículo nacional, sus objetivos y enfoques disciplinarios.
- f) Los **dominios del marco** están desperfilados, se traslapan y se empobrecen respecto del instrumento vigente. Se advierten las siguientes observaciones específicas a los dominios MBE y los estándares derivados de ellos:
 - (i) Dominio A: Preparación del proceso de enseñanza y aprendizaje.
El excesivo énfasis en la planificación como una tarea aislada, como un fin en sí misma, invisibiliza que esta debe orientarse al diseño de experiencias en el aula, que aseguren el desarrollo y aprendizaje de los estudiantes, que sean significativas, con una organización del conocimiento disciplinario bien secuenciado, con metas desafiantes y adecuada al contexto y a los estudiantes específicos para los cuales se desarrolla.
El efecto en el aprendizaje de lo que se diseña no está presente y la flexibilidad se limita a la capacidad de contextualización. Además, carece de coherencia con el currículum y no se hace cargo de que este comprende conocimientos, habilidades y actitudes de los estudiantes, situando a la disciplina como única fuente del conocimiento escolar.
 - (ii) Dominio B: Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje. Un ambiente que favorece el aprendizaje y el desarrollo emocional no sólo requiere ser acogedor y seguro, sino que también hay que posibilitar la reflexión y la concentración; el trabajo individual y en grupos. Para ello son importantes la organización del tiempo, del espacio y de los recursos; la existencia de normas y rutinas que contribuyan a formar hábitos de trabajo y de respeto a los demás, minimizando roces y pérdidas de tiempo.
Lo socioemocional se plantea en función de los aprendizajes y no en la perspectiva de cómo favorecer el desarrollo completo de los estudiantes. Además, carece de especificidad respecto a la diversidad.
 - (iii) Dominio C: Enseñanza para el aprendizaje de todas y todos los estudiantes. No considera aspectos claves como la comunicación de expectativas de aprendizaje, el aprovechamiento óptimo del tiempo de trabajo en aula y la capacidad para entregar explicaciones de los contenidos con claridad y para modelar procedimientos, entre otros. Un aspecto esencial en la enseñanza es asegurar a los estudiantes el acceso a una información correcta, clara y adecuada a su edad, ya sea mediante explicaciones del docente u otras fuentes, escritas, digitales, visuales, etc. Igualmente se echa de menos alguna mención de los recursos y materiales que un docente debe conocer y manejar, fuera de los digitales.
Aparecen omisiones importantes como el trabajo de los estudiantes y la manera de organizar éste. El único modelo de clase que se evidencia parece

excesivamente basado en la participación oral, sin hacer referencia a otras maneras incluso más efectivas de interactuar con los conocimientos y desarrollar habilidades, como son leer, escribir, jugar, salir a terreno, resolver problemas, aplicar los conocimientos a situaciones reales, hacer proyectos, manipular, experimentar, demostrar, construir modelos, etc.

Se valora la inclusión de las interacciones pedagógicas, pero falta la modelación. Reduce la evaluación a la aplicación de técnicas, la retroalimentación está insuficientemente tratada y la reflexión durante la clase está mal expresada, aspectos que son relevantes para la mejora y efectividad del aprendizaje. Además, no se presenta referencia alguna al dominio disciplinario o de la didáctica específica, quedando solo al servicio de la planificación (Dominio A) y no de la enseñanza.

(iv) Dominio D: Compromiso con sus responsabilidades y desarrollo profesional. No considera el perfeccionamiento y la mejora continua, ni el compromiso de efectividad con que los estudiantes aprendan. Reduce la pertenencia a la profesión docente a la sala de clases y al establecimiento, sin considerar al docente en tanto sujeto inserto en un contexto específico que se relaciona con políticas educativas y normas. Está ausente el trabajo con las familias, padres y apoderados y otros actores de su contexto sociocultural, limitando también su vínculo a momentos esporádicos y a un proyecto educativo especializado. Queda invisibilizada la identificación de espacios de colaboración para la interdisciplinariedad.

g) En relación con los **Estándares Pedagógicos y Disciplinarios para la FID**, surgen las siguientes observaciones:

(i) Lo que se ha entregado, no parece ajustarse totalmente al concepto de estándares para la formación inicial de los docentes de Chile, sino que parece orientarse más bien a un marco de referencia para la END.

(ii) No se entrega un diagnóstico de la formación y desarrollo docente, y se incorpora escasa evidencia empírica o antecedentes que respalden y fundamenten los estándares propuestos y su nivel de exigencia. Pese a ser mencionados, no se muestran ni analizan los resultados de END, ni se especifican las evidencias que fueron utilizadas para construir los Estándares Pedagógicos Generales FID, aspecto clave a incorporar, dados los alcances propuestos para estos estándares. En este sentido, es importante clarificar si la END se elabora en referencia a estos estándares o bien si se acotará a aquello que se puede evaluar un año antes del egreso para no restringir los estándares FID.

(iii) No se hace alusión específica al contexto de la FID, ni a referentes en el área del aprendizaje profesional.

(iv) Exhiben una visión lineal de la formación inicial, (primero la teoría y luego la práctica) que se aleja de los enfoques actuales que buscan justamente que desde los primeros años los estudiantes realicen actividades prácticas, aprendan de ellas y las relacionen con los conceptos teóricos que van adquiriendo.

(v) No se especifican indicadores vinculados a la comprensión del proceso de aprendizaje de los estudiantes y sus múltiples requerimientos en el quehacer en el aula, como el trabajo de los alumnos, la gestión de clases, la conducta de los estudiantes, entre otros.

(vi) Se comunican expectativas muy bajas respecto de lo que se espera que las carreras de pedagogía logren con sus egresados, utilizando verbos como “conocer” o “comprender”, insuficientes para orientar la práctica pedagógica.

(vii) Debe tener siempre a la vista el respeto de la autonomía de las instituciones de educación superior para diseñar los programas de formación.

(viii) Precisar la redacción de algunos descriptores, y considerar que no todas las competencias planteadas requieren ser observables o evaluables a través de una prueba estandarizada. Al respecto, se requiere incorporar evidencia nacional de observaciones de aula o desempeño docente para sustentar la propuesta.

(ix) Falta explicitar y calendarizar su implementación.

- 5) Que, asimismo, del análisis de la propuesta de los **Estándares Disciplinarios para la FID**, se valoran los esfuerzos en la reducción y en la síntesis respecto de los Estándares Orientadores vigentes; no obstante, es posible realizar las siguientes observaciones de carácter general:
- a) Los estándares son muy heterogéneos y divergentes entre sí: (i) sus introducciones no son homogéneas en su objetivo ni contenido, (ii) en el modo en que diferencian lo disciplinario y el conocimiento pedagógico del contenido (mientras en algunos casos hay estándares completos de conocimiento disciplinario, en otros no los hay y en la mayoría no parece haber claridad en la diferencia entre unos y otros) y (iii) en cómo se describen los indicadores de didáctica específica (por ejemplo, en algunos casos solo se pide que el futuro docente sea capaz de planificar o diseñar la enseñanza, mientras en otros se explicitan aspectos específicos de la disciplina, o del conocimiento del currículum, de cómo aprende el estudiante, y la evaluación de aprendizajes)
 - b) Las habilidades consideradas en los indicadores tienden a ser muy básicas en la mayoría de los estándares y a concentrarse, en varios casos en “conocer” o “comprender”, excluyendo habilidades prácticas.
 - c) La diferencia entre los requerimientos para el docente de básica y media para una misma disciplina no queda bien resuelta, ya que a veces comparten la misma introducción y en todos los de Básica se omiten aspectos fundamentales del ciclo, referidos por ejemplo a cómo es el nivel de desarrollo de los niños en su pensamiento y las habilidades de la disciplina y a cómo forman sus conceptos básicos. Especialmente llamativo en este aspecto es el débil tratamiento de la iniciación a la lectura y escritura
 - d) En los estándares que aplican para distintos niveles (por ejemplo, Educación diferencial, Arte, Música), no se especifican los requerimientos de conocimiento y de práctica necesarios para ejercer en los distintos niveles escolares ni se alude al desarrollo de los niños en esas habilidades
 - e) En la mayoría de los estándares disciplinarios se nota ausencia del conocimiento sobre cómo aprenden los estudiantes cada disciplina, los patrones que se han observado y las dificultades y errores comunes. Tampoco se visualizan aquellas rutinas y normas propias de la enseñanza en la disciplina y el diseño y uso de recursos evaluativos más pertinentes.
 - f) Requieren mayor especificación para orientar la FID de manera consistente con las Bases Curriculares, por ejemplo, para algunas disciplinas el propósito formativo no recoge el enfoque del currículum. Además, la baja presencia de enfoques interdisciplinarios y la ausencia de algunos ejes de la asignatura en algunas disciplinas, plantea la inquietud respecto de si los docentes estarán preparados para impartir por ejemplo las asignaturas de Ciencias Naturales, y en particular, Ciencias para la Ciudadanía. Asimismo, no se observan menciones a otras formas de relacionar disciplinas, como el aprendizaje basado en proyectos, la investigación o el uso de lectura, escritura o matemáticas en diversas asignaturas,
 - g) En varios casos se incluyen estándares que aluden a la valoración o actitud favorable que se espera manifieste el docente (por ejemplo, comprende la importancia de, comprende el enfoque, etc.), pero sin clarificar qué se espera que sea capaz de hacer o saber.

- 6) Que, adicionalmente, del mismo análisis surgen una serie observaciones específicas a la propuesta que, por su especificidad, serán transmitidos mediante Oficio al Ministerio de Educación, con el propósito de contribuir a mejorar la propuesta.

EL CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN, POR UNANIMIDAD DE SUS MIEMBROS PRESENTES Y EN EJERCICIO DE SUS FACULTADES LEGALES, ACUERDA:

- 1) Observar la propuesta de Instrumentos Referenciales de Política Docente, que considera la actualización del Marco para la Buena Enseñanza del sistema escolar, estructurado en Estándares de Desempeño, y los Estándares Pedagógicos, Generales y de la Formación Técnico Profesional, y Disciplinarios para la Formación Inicial Docente, presentada por el Ministerio de Educación.
- 2) Comunicar al Ministerio de Educación el presente Acuerdo y encomendar a la Secretaria Ejecutiva que transmita a través de un oficio, las sugerencias específicas formuladas durante el proceso de evaluación.
- 3) Publicar el presente Acuerdo en la página web institucional.

Firman: Pedro Montt Leiva y Anely Ramírez Sánchez, Presidente y Secretaria Ejecutiva del Consejo Nacional de Educación, respectivamente”.

ARTÍCULO SEGUNDO: Notifíquese el presente acto administrativo a la institución interesada en conformidad con lo establecido en el acuerdo respectivo.

ANÓTESE, NOTÍFIQUESE Y COMUNÍQUESE,


Anely Ramírez Sánchez
Secretaria Ejecutiva
Consejo Nacional de Educación



ARS/CGM/mgg

DISTRIBUCION:

- Ministerio de Educación	2
- Consejo Nacional de Educación	3

TOTAL	<u>5</u>
-------	----------



Este documento ha sido firmado electrónicamente de acuerdo con la ley N° 19.799

Para verificar la integridad y autenticidad de este documento ingrese el código de verificación: 1888758-af6b27 en:

<https://fed.gob.cl/verificarDoc/docinfo>