

ACTA DE EVALUACIÓN DE LA TESIS DOCTORAL

Año académico 2016/17

DOCTORANDO: **RECABARREN HERRERA, MARGOT RAQUEL DEL CARMEN**

PROGRAMA DE DOCTORADO: **D342 DOCTORADO EN PLANIFICACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA**
DEPARTAMENTO DE: **CIENCIAS DE LA EDUCACION**
TITULACIÓN DE DOCTOR EN: **DOCTOR/A POR LA UNIVERSIDAD DE ALCALÁ**

En el día de hoy 03/07/17, reunido el tribunal de evaluación nombrado por la Comisión de Estudios Oficiales de Posgrado y Doctorado de la Universidad y constituido por los miembros que suscriben la presente Acta, el aspirante defendió su Tesis Doctoral, elaborada bajo la dirección de **LEONOR MARGALEF GARCÍA**.

Sobre el siguiente tema: *EL PROCESO DE PRÁCTICA Y LA CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO PROFESIONAL DOCENTE: EL CASO DEL PROGRAMA DE PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN MEDIA*

Finalizada la defensa y discusión de la tesis, el tribunal acordó otorgar la CALIFICACIÓN GLOBAL¹⁰ de (**no apto, aprobado, notable y sobresaliente**): SOBRESALIENTE

Alcalá de Henares, 3 de Julio de 2017

EL PRESIDENTE



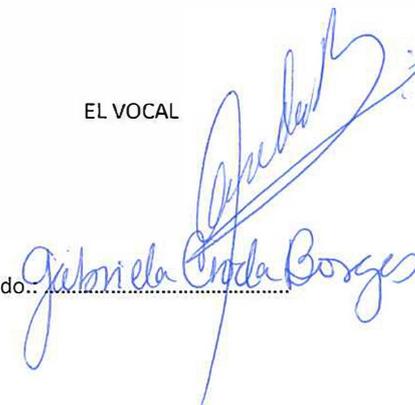
Fdo.: Diego de la Torre

EL SECRETARIO



Fdo.: Cristina López

EL VOCAL



Fdo.: Gabriela Cordero Borges

Con fecha 24 de Julio de 2017 la Comisión Delegada de la Comisión de Estudios Oficiales de Posgrado, a la vista de los votos emitidos de manera anónima por el tribunal que ha juzgado la tesis, resuelve:

- Conceder la Mención de "Cum Laude"
 No conceder la Mención de "Cum Laude"



FIRMA DEL ALUMNO,

Margot Recabarren R.

Fdo.:

La Secretaria de la Comisión Delegada



¹⁰ La calificación podrá ser "no apto" "aprobado" "notable" y "sobresaliente". El tribunal podrá otorgar la mención de "cum laude" si la calificación global es de sobresaliente y se emite en tal sentido el voto secreto positivo por unanimidad.

En aplicación del art. 14.7 del RD. 99/2011 y el art. 14 del Reglamento de Elaboración, Autorización y Defensa de la Tesis Doctoral, la Comisión Delegada de la Comisión de Estudios Oficiales de Posgrado y Doctorado, en sesión pública de fecha 24 de julio, procedió al escrutinio de los votos emitidos por los miembros del tribunal de la tesis defendida por *RECABARREN HERRERA, MARGOT RAQUEL DEL CARMEN*, el día 3 de julio de 2017, titulada *EL PROCESO DE PRÁCTICA Y LA CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO PROFESIONAL DOCENTE: EL CASO DEL PROGRAMA DE PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN MEDIA*, para determinar, si a la misma, se le concede la mención "cum laude", arrojando como resultado el voto favorable de todos los miembros del tribunal.

Por lo tanto, la Comisión de Estudios Oficiales de Posgrado resuelve otorgar a dicha tesis la

MENCIÓN "CUM LAUDE"

Alcalá de Henares, 27 julio de 2017
EL PRESIDENTE DE LA COMISIÓN DE ESTUDIOS
OFICIALES DE POSGRADO Y DOCTORADO



Firmado digitalmente por VELASCO
PEREZ JUAN RAMON - DNI
03087239H
Fecha: 2017.07.30 18:50:12 +02'00'

Juan Ramón Velasco Pérez

Copia por e-mail a:

Doctorando: RECABARREN HERRERA, MARGOT RAQUEL DEL CARMEN

Secretario del Tribunal: CRISTINA LAORDEN GUTIÉRREZ.

Directora de Tesis: LEONOR MARGALEF GARCÍA



Universidad
de Alcalá

ESCUELA DE DOCTORADO
Servicio de Estudios Oficiales de
Posgrado

DILIGENCIA DE DEPÓSITO DE TESIS.

Comprobado que el expediente académico de D./D^a _____
reúne los requisitos exigidos para la presentación de la Tesis, de acuerdo a la normativa vigente, y habiendo
presentado la misma en formato: soporte electrónico impreso en papel, para el depósito de la
misma, en el Servicio de Estudios Oficiales de Posgrado, con el nº de páginas: _____ se procede, con
fecha de hoy a registrar el depósito de la tesis.

Alcalá de Henares a _____ de _____ de 20 _____



Fdo. El Funcionario



ACUERDO DEL CONSEJO DEL DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA
EDUCACIÓN SOBRE LA TESIS DOCTORAL PRESENTADA POR DÑA.
MARGOT RAQUEL DEL CARMEN RECABARREN HERRERA,

Título de la Tesis: **“El Proceso de Práctica y la Construcción del Saber Profesional Docente el Caso del Programa de Pedagogía Educación Media”**

Programa de Doctorado: D342 “Planificación e Innovación Educativa”

Director de la Tesis: Dra. Leonor Margalef García

Como Director del Departamento de Ciencias de la Educación, hago constar que, en el Consejo de Departamento celebrado el 20 de abril de 2017, se acordó informar favorablemente la Tesis Doctoral presentada por Dña. Margot Raquel del Carmen Recabarren Herrera, dado que reúne los requisitos académicos y administrativos que la normativa establece.

Para que así conste firmo el presente informe a 20 de abril de 2017.

El Director del Departamento

Fdo.: Alejandro Iborra Cuéllar



**DRA. LEONOR MARGALEF GARCÍA, PROFESORA TITULAR DE UNIVERSIDAD DEL
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE ALCALÁ,
DIRECTORA DE LA TESIS DOCTORAL PRESENTADA POR MARGOT RAQUEL DEL
CARMEN RECABARREN HERRERA**

HACE CONSTAR:

Que la tesis doctoral titulada “El proceso de práctica y la construcción de conocimiento profesional docente: el caso del Programa de Pedagogía en Educación Media” del Programa de Doctorado Planificación e Innovación Educativa, se encuentra finalizada y reúne todas las condiciones necesarias para su tramitación y posterior defensa pública ante la correspondiente comisión.

Y para que así conste, firmo la presente en Alcalá de Henares, a
19 de abril de 2017

Directora de la tesis doctoral



Fdo Leonor Margalef García



UNIVERSIDAD DE ALCALÁ

DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**EL PROCESO DE PRÁCTICA Y LA CONSTRUCCIÓN DEL SABER
PROFESIONAL DOCENTE: EL CASO DEL PROGRAMA DE
PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN MEDIA**

MARGOT RAQUEL DEL CARMEN RECABARREN HERRERA

Tesis Doctoral

Directora

Dra. Leonor Margalef García

Alcalá de Henares, Abril 2017

Resumen

La presente investigación intenta desentrañar como los alumnos del Programa de Pedagogía en Educación Media (PEML) de la Universidad Andrés Bello, construyen el saber profesional docente a través de los procesos de práctica inicial y profesional. La investigación indaga sobre cómo se desarrolla esta construcción, a partir de las experiencias de los alumnos y los supervisores de las prácticas.

A partir de la revisión de programas similares, tanto nacionales como internacionales, que apuntan a la formación pedagógica de licenciados-titulados, se describe el contexto que enmarca este Estudio de Caso. Se desarrollan líneas de análisis respecto de las creencias epistemológicas, la Teoría de la Actividad aplicada al proceso de práctica y el concepto de aprendizaje expansivo a la vez que se recoge el aporte de la teoría de la Complejidad.

Esta investigación se desarrolla desde una mirada cualitativa y su enfoque se basa en el paradigma interpretativo, utiliza una metodología de estudio de caso y centrada principalmente en la recogida de datos mediante las entrevistas y los relatos (bitácoras). Para la fase de análisis de los datos y la construcción de categorías se siguió el diseño de la teoría fundamentada.

Los hallazgos dan cuenta de un proceso complejo que revaloriza las experiencias previas, la importancia del modelado docente, la relación teoría-práctica, el valor del acompañamiento cercano, el crítico rol de la planificación de la enseñanza, las dificultades del alumno en el “cruce de fronteras”, y la relación entre escuela - profesor guía – alumno en práctica – profesor supervisor – universidad. El enfoque realista, el monitoreo cercano y la reflexión aparecen como claves para mejorar los procesos.

Palabras Claves: Preparación de Profesores, Formación profesional, Teoría Actividad, Proceso Práctica Profesional, Supervisión

Abstract

The present research tries to unravel how the students of the Program of Pedagogy for Secondary Education (PEML) build the professional teaching knowledge through the practice processes of initial and professional practicum experiences. This research investigates how this construction is developed; taking not only student's and graduate experiences, but university practicum supervisors' points of view as well.

Starting from the review of similar programs, both national and international, which are aimed at the educational training of graduates, the context that frames this case study is described.

Lines of analysis are developed regarding the epistemological beliefs, the activity theory applied to the practicum process and the concept of expansive learning, as well as the contribution of the complexity theory.

This research is developed from a qualitative perspective, and its approach is based on the interpretative paradigm; it uses a case study methodology and it is mainly focused on data collection through interviews and reports (logs). For the phase of analysis data and the construction of categories, the design of the grounded theory was followed.

The findings reveal a complex process that reassesses previous experiences, the importance of teacher modeling, the theory-practice relationship, the value of close accompaniment, the critical role of teaching planning, the pupil's difficulties in what is called the "crossing boundaries", and the relationship between school - teacher at school class - the student practicum experience itself – the university practicum supervisor - university. Realistic approach, close monitoring, and reflection appear as keys to improving processes

Keywords Teacher Preparation, Vocational Training, Activity Theory, Professional Practical Process, Supervision.



A mi madre, por sus raíces.

A mi hija, por sus alas.

Agradecimientos

“Siempre hay que encontrar el tiempo para agradecer a las personas que hacen una diferencia en nuestras vidas”. John F. Kennedy

Dar gracias es una bendición..., significa que hemos recibido un don o un regalo de alguien..., y cuento mis dones como las estrellas, porque son muchos¡¡

Gracias en primer lugar a mi querida profesora guía Leonor Margalef, por su paciencia y por sus aportes, su profesionalismo y el cuidado en revisar y corregir... ¡todo! Sin ella estas páginas no habrían sido escritas.

Desde mi hogar hacia afuera..., gracias Madre querida por tu amor y apoyo sin cuestionamientos, y por tu ejemplo que llevo muy dentro. Gracias a mi hermana querida por ayudar tantas veces a transcribir entrevistas, gracias a mi familia por el apoyo y el respaldo. Y a ti, gracias Margarita linda porque tus cuidados y silencioso apoyo fueron inapreciables, gracias por estar ahí..., siempre.

Gracias querida Cecilia por tu apoyo permanente, fuiste un puntal muy importante para poder salir adelante, colega y amiga, tu respaldo me permitió lograr esta meta, me dio los espacios necesarios, me brindó una mano y un apoyo a lo largo de estos meses tan complejos. Gracias por tus apreciaciones y aportes a la investigación. Gracias también a Gloria por sus aportes al proyecto.

Gracias a mis alumnos generación 2016 que generosamente entregaron sus experiencias y su sentir, sus aprendizajes, dudas y recomendaciones: Gonzalo, Barham, Calú, Bárbara, Maureen, Renato, Javiera. Gracias a los profesores supervisores que compartieron conmigo sus experiencias: Yanina, Pamela, Cecilia, Gloria. Gracias a los alumnos y profesores de las sedes de Concepción y República que regalaron su tiempo y experiencias. Y gracias también Irailde y Sole.

Gracias a Jorge y a Carlos, directores de las sedes de Concepción y de República, por la acogida, por ayudarme a reunir los testimonios de alumnos y supervisores, y sobre todo, por el cariño y gentileza que siempre demostraron.

Gracias a la Facultad de Educación en la persona de Maria Gabriela y de Carmen Gloria. El apoyo al proyecto de investigación fue relevante para poder salir adelante y poder desplazarme a las sedes y desarrollar parte de esta tesis con el apoyo de Cecilia.

Gracias a Lorena y a su apoyo en el trabajo de análisis con el NVivo-9, fuiste muy importante para este proyecto, aprendí mucho de ti. Y a ti querida Beatriz por tu respaldo y permanente motivación. Gracias a mis queridísimas colegas de piso: Norma, Sandra, Pini y Ximena. Su cariño y preocupación fueron también contención y apoyo en momentos complejos.

Gracias a Gonzalo, el mejor y más rápido transcriptor que haya conocido. Facilitaste mucho la tarea, se agradece de corazón. Y gracias también Evelyn por tu trabajo, profesional y dedicado, que elevó la categoría final de mi tesis.

Gracias a Pamela Labra..., aunque ella no lo sabe, su tesis me sirvió de inspiración.

Gracias Erika por tus sugerencias y correcciones, por el cariño que venía con ellas y por brindarme inspiración.

Gracias Profesor Yrjö Engeström. Su gentileza al responder a mis dudas demostró generosidad con su saber, valores que hacen a un profesor de corazón.

Y a ustedes, Betty y Mary, que supieron ayudarme a tener la cabeza despejada y a fortalecer el espíritu, semana tras semana...., no saben lo importante que llegaron a ser para terminar esta tarea.

Gracias a quienes nos acogieron en Santiago (entre Paris y Londres), en la sede de la Universidad de Alcalá, especialmente a Carmencita y al staff de apoyo, en quiénes siempre encontramos comprensión y ayuda. Gracias a mis compañeros y compañeras en esta aventura, fue importante la contención mutua, especialmente cuando ya estábamos colapsadas. Gracias

a todos los profesores que viajaron hasta este rincón del mundo, y que sesión tras sesión, con profesionalismo y cariño, nos brindaron sus conocimientos y nos acercaron a la meta deseada.

Gracias a la fuerza que el Hacedor y Padre de las energías me brindaba cada día para seguir adelante.

Gracias a la vida, que me ha dado tanto.....

INDICE

Contenido

Resumen2	
Abstract	3
Dedicatoria	4
Agradecimientos	5
INDICE	8
Índice Ilustraciones	11
Índice Tablas	13
Acrónimos	13
INTRODUCCIÓN	14
CAPÍTULO I Problema y Contexto: El Programa de Pedagogía en Educación Media.	19
Introducción	19
1.1. Contexto del problema. Procesos de formación docente: la complejidad del escenario y del proceso que conlleva ser profesor hoy en día.	20
1.2. La formación docente del profesor de Educación Media o Secundaria: una breve mirada a las propuestas nacionales e internacionales.	26
1.2.1. Las propuestas internacionales.	28
1.2.2. La formación Inicial profesores en España: El Master Universitario español.....	32
1.2.3. La formación del profesor de Educación Media en el Contexto Nacional: los programas especiales para licenciados y titulados.....	36
1.3. El Programa de Pedagogía en Educación Media para Licenciados como contexto de Investigación.....	39
1.3.1. Una mirada al proceso de crecimiento.....	41
1.3.2. Misión	43
1.3.3. Visión	43
1.3.4. Objetivos.....	43
1.3.5. Síntesis del Perfil de Egreso	44
1.3.6. Características de la Práctica Inicial.....	47
1.3.7. Características de la Práctica Profesional	50

1.4. Antecedentes del problema: La práctica profesional y las teorías que explican la construcción del conocimiento docente	53
1.4.1. Profesionalidad y Formación Docente.....	63
1.5. La construcción del conocimiento docente.....	70
1.6. Problemas, preguntas y objetivos de la Investigación	77
1.6.1. Objetivo General.....	81
1.6.2. Objetivos Específicos:	81
Palabras al cierre del capítulo	83
CAPÍTULO II Marco Teórico	86
Introducción	86
2.1. El profesor que se requiere para el siglo XXI	87
2.2. Modelos de formación docente	89
2.3. El Modelo Realista: la propuesta de Fred Korthagen para la formación docente	94
2.4. Investigaciones sobre la formación práctica en Chile: tensiones y desafíos.....	98
2.5. Creencias epistemológicas y concepciones de aprendizaje, aplicadas a la construcción del saber profesional docente.....	105
2.6. Aprendizaje de los Profesores desde la Teoría de la Actividad aplicada al proceso de práctica.	108
2.6.1. Teoría de la Actividad desde Vygotsky a Leontiev.....	108
2.6.2. Teoría de la Actividad y Aprendizaje Expandido: el aporte de Engeström.....	115
2.7. La construcción del saber pedagógico desde la teoría de la complejidad	123
2.8. Los saberes de los docentes en el contexto del proceso de práctica profesional	127
Palabras al cierre del capítulo	141
CAPÍTULO III El Proceso Metodológico	145
Introducción	145
3.1. Diseño Metodológico	145
3.2. Etapas y Fases de la investigación	150
3.3. Selección de Participantes de la Investigación	154
3.3.1. Tratamiento de recogida de información y análisis	156
Factores considerados en la recopilación de la información	158
Proceso de recolección de la información	160
3.4. Los estándares y la calidad en una investigación cualitativa no estandarizada.....	161

3.5. Análisis de contenido.....	162
3.4.1. Procedimiento a seguir en el análisis de contenido.....	164
3.4.2. Análisis de contenido con el programa N-VIVO9	169
Palabras al cierre del capítulo	172
CAPÍTULO IV Análisis e Interpretación de Resultados	174
Introducción	174
4.1. Del proceso de análisis e interpretación de resultados	174
4.2. Análisis transversal de nodos: la presencia de las experiencias previas	175
4.2.1. Vivencias de los alumnos: la presencia de las experiencias previas.....	177
4.2.2. Las experiencias previas en la conformación de la identidad docente. Dibujando al “ser profesor”	186
4.3. Análisis del nodo de la práctica inicial: el impacto del primer contacto con la realidad educativa.	201
4.4. Análisis del nodo de la práctica profesional: el impacto del “hacer” en la práctica educativa, en la construcción del saber profesional docente.	213
4.4.1. Teoría de la actividad y aprendizaje expandido	214
4.4.2. La mediación y la reflexión en la construcción del saber profesional docente.....	220
4.4.3. El alumno en el “cruce de fronteras”	226
4.5. Análisis del nodo de la práctica profesional: los aspectos de mayor conflicto en el proceso de práctica	232
4.5.1. La Planificación de la Enseñanza.....	234
4.5.2. El encuentro entre Teoría y Práctica	242
Palabras al cierre del capítulo	255
CAPÍTULO V – Discusión y Conclusiones	258
DISCUSIÓN.....	258
• Discusión 1 – Sobre la Teoría de Sistemas de Actividad y el Aprendizaje Expandido	258
• Discusión 2 – Sobre los Modelos de Supervisión de Prácticas Docente: una deuda en formación inicial	261
• Discusión 3 – Sobre el proceso de Construcción del Saber Profesional Docente.	266
CONCLUSIONES	271
BIBLIOGRAFÍA	278

ANEXOS	292
1. Decreto Universitario N°1966 /2012, del 28 de diciembre del 2012 - Define Malla Curricular y Plan de Estudios del PEML (se adjuntan página 1 a 3 /de 7- como muestra)	293
2. Perfil de Egreso - Pedagogía en Educación Media para Licenciados.....	296
3. Convenio de Ejecución de Proyecto de Investigación	300
4. Autorización de Participantes en la Investigación.....	301
5. Entrevistas a diferentes participantes.....	302
6. Ejemplo de Transcripción de Entrevista	308
7. Ejemplo Análisis de Bitácora	313
8. Ejemplo de Análisis de Nodos	315

Índice Ilustraciones

ILUSTRACIÓN 1 - PROGRAMA PEDAGOGÍA EDUCACIÓN MEDIA (ELABORACIÓN PROPIA)	41
ILUSTRACIÓN 2 - DIMENSIONES DEL PERFIL DE EGRESO	46
ILUSTRACIÓN 3 - SECUENCIA DE LA PRACTICA PROFESIONAL	53
ILUSTRACIÓN 4 - PROBLEMA Y CONTEXTO INVESTIGACIÓN	82
ILUSTRACIÓN 5 - DIMENSIONES DEL APRENDIZAJE	95
ILUSTRACIÓN 6- MODELO ALACT, KORTHAGEN, 2010, P.91	97
ILUSTRACIÓN 7 - TEORIA DE LA ACTIVIDAD- RELACIÓN ENTRE ACTIVIDADES, TAREAS Y OPERACIONES / LEONTIEV	110
ILUSTRACIÓN 8 - MODELO VYGOTSKY - EXTRAÍDO DE Y. ENGSTRÖM, EL APRENDIZAJE EXPANSIVO EN EL TRABAJO, 2001	115
ILUSTRACIÓN 9 – MODELO LEONTIEV – EXTRAÍDO DE Y. ENGSTRÖM, EL APRENDIZAJE EXPANSIVO EN EL TRABAJO, 2001	116
ILUSTRACIÓN 10 - MODELO TEORIA DE LA ACTIVIDAD - IMAGEN EXTRAÍDA DE Y. ENGSTRÖM. EL APRENDIZAJE EXPANSIVO EN EL TRABAJO. 2001	117
ILUSTRACIÓN 11 - TIPOS DE CONOCIMIENTO DOCENTE – MICHEL ERAUT, 1994	130
ILUSTRACIÓN 12 - SABERES DOCENTES - MAURICE TARDIF, 2009	136
ILUSTRACIÓN 13 - DIMENSIONES Y COMPONENTES DEL CONOCIMIENTO PROFESIONAL - PORLÁN, RIVERO Y MARTÍN DEL POZO, 1997.	138

ILUSTRACIÓN 14 - SECUENCIA DE ORGANIZACIÓN INFORMACIÓN. ELABORACIÓN PROPIA, BASADA EN TEXTO DE FLICK (2004) INTRODUCCIÓN A LA INVESTIGACION CUALITATIVA, Y EN RESEÑA DE OLGA CASTIBLANCO (2010)	164
ILUSTRACIÓN 15 - SECUENCIA ANALISIS E INTERPRETACION - ELABORACIÓN PROPIA, BASADA EN TEXTO DE FLICK (2004) INTRODUCCIÓN A LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA, Y EN RESEÑA DE OLGA CASTIBLANCO (2010)	165
ILUSTRACIÓN 16 - PROCESO TRIANGULACIÓN - ELABORACIÓN PROPIA BASADA EN EL TEXTO DE FLICK (2004) INTRODUCCIÓN A LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA, Y RESEÑA DEL OLGA CASTIBLANCO (2010)	166
ILUSTRACIÓN 17- ANÁLISIS CATEGORIA / SUBCATEGORÍA - EJEMPLO	169
ILUSTRACIÓN 18: IMÁGENES DE MUESTRA ELABORADAS POR LOS ALUMNOS. LAS TRES DE LA PRIMERA FILA FUERON ELABORADAS POR ALUMNOS VARONES, LAS TRES DE LA SEGUNDA FILA POR ALUMNAS.	190
ILUSTRACIÓN 19 - EXTRAÍDO DE BEIJAARD, MEIJER Y VERLOOP, 2004, P. 124	192
ILUSTRACIÓN 20 - IMÁGENES CON REPRESENTACIÓN DEL DOCENTE EN UN TRABAJO EN FORMATO CIRCULAR	193
ILUSTRACIÓN 21 - IMÁGENES CON REPRESENTACIÓN DEL DOCENTE EN POSTURA FRONTAL FRENTE AL CURSO	194
ILUSTRACIÓN 22 - IMÁGENES QUE REPRESENTAN LA DISCIPLINA O EL SABER QUE SE ENSEÑA	194
ILUSTRACIÓN 23 - IMÁGENES CON REPRESENTACIÓN TRADICIONAL DEL AULA DE CLASES	195
ILUSTRACIÓN 24 – NUBE DE PALABRAS CREADA CON TAGUL	198
ILUSTRACIÓN 25 - MODELO TEORIA DE LA ACTIVIDAD – IMAGEN EXTRAÍDA DE Y. ENGSTRÖM. EL APRENDIZAJE EXPANSIVO EN EL TRABAJO. 2001	218
ILUSTRACIÓN 26 - MODELO TEORÍA DE LA ACTIVIDAD DE ENGSTRÖM, APLICADO AL CONTEXTO DEL PROCESO DE PRÁCTICA PROFESIONAL	219
ILUSTRACIÓN 27 - PROCESOS DE PRÁCTICA Y RELACIÓN CON EL CONTEXTO	243
ILUSTRACIÓN 28 - RELACIÓN TEORÍA - PRÁCTICA	244
ILUSTRACIÓN 29 - TEORÍA DE SISTEMAS DE ACTIVIDAD APLICADO AL PROCESO DE PRÁCTICA PROFESIONAL EN EL PEML, BASADO EN ENGSTRÖM, 2017	260

Índice Tablas

TABLA 1 - COMPARACIÓN DE EXPERIENCIAS INTERNACIONALES DE FORMACIÓN CONSECUTIVA DE PROFESORES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA	30
TABLA 2- COMPARACIÓN DE PROGRAMAS NACIONALES DE PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN MEDIA PARA PROFESIONALES	37
TABLA 3 - SEDES Y TIPOS DE PARTICIPANTES DE LA INVESTIGACIÓN	155
TABLA 4 - DISTRIBUCION DE LOS PARTICIPANTES DE LA INVESTIGACIÓN	157
TABLA 5 - SUPERVISORES DE PRÁCTICA PROFESIONAL	157
TABLA 6 - FACTORES / CATEGORÍAS A PESQUISAR	158
TABLA 7 - CATEGORÍAS, PARTICIPANTES DE LA INEVSTIGACIÓN E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN	159
TABLA 8 - DESCRIPCIÓN DE LAS CATEGORÍAS	167
TABLA 9 - REGISTRO COBERTURA EXPERIENCIAS PREVIAS	177
TABLA 10 - COBERTURA REGISTRO - PRACTICA INICIAL	202
TABLA 11 - REGISTRO DE COBERTURA DE LA CATEGORÍA – SOLO REGISTROS SELECCIONADOS EN FORMA DIRECTA EN ESTE ANÁLISIS	214

Acrónimos

CENAP	Comisión Nacional De Acreditación
FID	Formación Inicial Docente
MECESUP	Programa de Mejoramiento de la Calidad y la Equidad de la Educación Superior
MINEDUC	Ministerio Nacional de Educación
OCDE	Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico
OEI	Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura
PEML	Programa Pedagogía Educación Media para Licenciados

INTRODUCCIÓN

Ser profesor para mí significa ser alguien que asume el desafío de educar no solo en lo que tiene que ver con conocimientos, sino que también en lo que tiene que ver con la vida. Si logramos que nuestros estudiantes aprendan de nuestra disciplina y que además se conviertan en buenas personas, podemos decir que hemos hecho un buen trabajo (Gonzalo)

Hay una diferencia que para mí me hizo mucho sentido en el ser docente y ser profesor, porque el profesor es el que “profesa”, entonces uno es un modelo constante, entonces, entra a la sala y se dice “el profesor es como un ser completo que no puede dejar el corazón fuera de la sala” (Gisela)

En mis inicios como profesora de Historia, cuando entraba al salón de clases para trabajar con los alumnos de educación media (secundaria), intentaba que todos esos estudiantes que componían mi clase, logran “aprender”. Lo hacía lo mejor que mi escasa experiencia e intuición me señalaban. ¿Cuántas herramientas prácticas me habían entregado durante el proceso para ello? No muchas. Mi “práctica profesional”, instalada al finalizar el proceso formativo de cinco años, fue de escasos dos meses, desnutrida de orientaciones, y no me había entregado mayores herramientas para enfrentar ese salto enorme que significaba hacerse cargo de un aula, de un grupo de alumnos, a lo largo de un año, muchos años de ahí en adelante. ¿Cuántas veces me visitó mi profesor guía en mi proceso de práctica profesional? Una vez, solo una. En todo caso, era casi lo habitual para esa época y para el proceso de formación de profesores. Pero tenía en mi archivo personal de respaldo una vida entera como hija de una profesora de educación básica, y a mis 9 y 10 años, muchas horas compartiendo con ella en su salón de clases en un primero básico, como “ayudante”, muchas horas de ayudar a pintar con témpera, en la mesa del comedor, diversos animales, plantas y números en grandes cartulinas, que luego adornarían su salón de clases, recortando letras, pegando mapas, láminas..., etc. Hasta el día de hoy esas tempranas imágenes forman parte de mi ser y conocimiento

pedagógico. Hasta ahora, al entrar a una sala, se aparecen imágenes, palabras, que están en el sustrato de base de mi formación docente, indelebles a pesar del tiempo.

¿Por qué debería ser importante para otras personas (y no solo para mí), el leer y pensar acerca del tema o problema que he escogido? La importancia y trascendencia de la formación inicial docente es reconocida transversalmente por investigaciones y estudios nacionales e internacionales. ¿Por qué estudiar el proceso de construcción del saber profesional docente en un grupo de alumnos del Programa de Pedagogía en Educación Media? La relevancia de este estudio radica en que cada uno de estos profesionales a su vez impactará en la vida de muchos alumnos, durante los años que se dedique la labor docente.

Los profesores de Chile poseen hoy algunos indicadores máximos según la OCDE, por ejemplo, en la relación profesor alumnos, Chile ocupa el cuarto lugar después de China, Japón y Corea, con una media de 32 alumnos por sala, en tanto la media de la OCDE es de 23 alumnos por sala (2016, p. 396). “The biggest classes in primary education are observed in Chile (30 students per classroom)¹ (p. 397). En relación a cuánto tiempo invierte el profesor enseñando, Chile tiene el segundo más alto indicador, después de Colombia: “The number of teaching hours in public lower secondary schools **averages 694hours per year**, ranging from 459 hours in Greece to **over 1000 hours in Chile, Colombia and Mexico**”²

Estos indicadores son parte de un complejo panorama en la educación chilena.

Los profesores importan, pero todavía en Chile no tienen el reconocimiento social y las condiciones adecuadas para una profesión del impacto que tiene el ser profesor hoy en día.

A pesar de ello, el proceso de formación inicial docente es una de las prioridades en las políticas gubernamentales, incentivando proyectos y convenios para el mejoramiento de la formación, inspirado entre otros estudios, en la célebre frase del informe McKinsey que declara que “la calidad de un sistema educativo tiene como techo la calidad de sus docentes” (Barber y Mourshed, 2007)

¹ “Las clases más grandes de educación primaria se observan en Chile (30 alumnos por aula)

² “El número de horas de enseñanza en las escuelas secundarias públicas es de 694 horas por año, desde 459 horas en Grecia hasta más de 1 000 horas en Chile, Colombia y México”

Tomando como antecedentes otros estudios, especialmente el de Pamela Labra (2011), esta investigación sigue una ruta paralela, ya que se enfoca en los procesos vividos por alumnos y profesores supervisores, recogiendo información a través de entrevistas y de la revisión de bitácoras.

El primer capítulo corresponde al Planteamiento del Contexto y del Problema, en donde se describen, entre otros, los objetivos y las preguntas de investigación. En el capítulo I se define el Problema y el Contexto de investigación: El Programa de Pedagogía en Educación Media. Se profundiza en la estructura del programa y se recogen experiencias formativas similares, tanto nacionales como internacionales. A su vez se contextualiza en torno al significado e importancia del proceso de construcción del saber profesional docente.

El segundo capítulo, Marco Teórico, presenta diversos modelos de formación docente y se aventura en las investigaciones sobre el tema de la formación inicial docente con toda la complejidad que este proceso implica. Se desarrollan líneas de análisis respecto de las creencias epistemológicas, la Teoría de la Actividad aplicada al proceso de práctica, especialmente desde los aportes de Leontiev a Engeström, y se recoge el aporte de Morin con su teoría de la Complejidad. Se recopilan posturas y clasificaciones de diversos autores sobre los saberes de los docentes en el contexto del proceso de práctica profesional .

El capítulo tercero aborda el Proceso Metodológico y el diseño de la Investigación. Describe las fases de la investigación y el delicado proceso de recogida, tratamiento y análisis de la información. En el análisis de contenido se plantea el procedimiento seguido y el uso del programa N-VIVO9

El capítulo cuarto es probablemente el más complejo y desafiante, ya que aborda la interpretación de los datos. Desgrana la información recopilada, la contrasta y analiza a la luz de lo que aportan los diferentes informantes, así como se recurre a la triangulación teórica, realizando un análisis transversal de los nodos.

Luego el quinto capítulo aporta la Discusión y las Conclusiones. Abre nuevas interrogantes, deja espacios para otras posibilidades de investigación, cuestiona, perfila nuevas búsquedas.

Finalmente se agregan los anexos, las evidencias y las referencias bibliográficas.

Gracias a quienes decidan emprender el viaje junto a estas páginas, acompañando una tarea investigativa en búsqueda de respuestas.



CAPÍTULO I

PROBLEMA Y CONTEXTO: EL PROGRAMA DE PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN MEDIA

La formulación de un problema es más importante que su solución.

Albert Einstein

CAPÍTULO I Problema y Contexto: El Programa de Pedagogía en Educación Media.

Introducción

En este capítulo se sitúa el marco temático de la tesis. Para ello es fundamental comprender lo que el proceso de formación de profesores involucra para una sociedad, para un país y para los sujetos involucrados, los alumnos que participan en una sala de clases, en una situación de aprendizaje y que son la responsabilidad de cualquier profesor; los alumnos de educación media o secundaria en este caso.

La formación docente es un tema complejo, desafiante y de permanente estudio, puesto que involucra formación de futuros profesores en el marco de propuestas curriculares concretas, la puesta en acción de dicha propuesta de formación universitaria, prácticas incluidas, y la concreción del proceso al otorgar a un determinado profesional, el título de profesor, y dejarlo en posición de transformarse en un actor social relevante por un prolongado periodo de desempeño profesional.

Pero ¿cómo se llega a ser profesor? ¿Qué conocimientos forman parte de ese “ser profesor”? ¿Cómo se adquieren esos conocimientos? Como se forma un docente no es un tema menor para cualquier país. Hay mucho en juego en ello, como para no atender lo que involucra formar un profesor, especialmente en un contexto, como el chileno, en que las demandas de calidad, las reformas a la educación, la generación de estándares de egreso, la evaluación docente, la carrera docente, son todas temáticas de actual interés.

Dentro de las ofertas de formación de profesores de educación media o secundaria en Chile, existen los programas de formación simultánea de 4 a 5 años de duración que integran formación de especialidad y pedagógica, y los formación consecutiva, que proponen una formación pedagógica intensiva a quienes ya poseen una especialidad de base. El Programa de Pedagogía en Educación Media para Licenciados (en adelante el PEML) es unas de esas alternativas. En este contexto y campo de significados se sitúa el eje de la investigación: ¿Qué tipo de conocimiento acerca der “ser profesor” construyen los alumnos del PEML a lo largo de

sus procesos de práctica? Es preciso, para comprender la trascendencia de esta investigación, que los alumnos de este programa son licenciados en algún área de especialidad y que desarrollan el programa a lo largo de un año, con una malla de formación consecutiva e intensiva.

La elaboración de esta tesis tiene como propósito profundizar en la forma como los alumnos del programa adquieren el sentido del ser docente, como llegan a insertarse en el programa, que procesos de transformación personal se producen durante la formación y como finalmente, desde la perspectiva de cada uno de ellos, se sienten con las capacidades y competencias pedagógicas en proceso de adquisición a partir de su experiencia de aprendizaje en el PEML: esto es, cómo construyen el saber profesional docente, con focalización en los procesos de práctica

1.1. Contexto del problema. Procesos de formación docente: la complejidad del escenario y del proceso que conlleva ser profesor hoy en día.

La formación docente es un tema de gran alcance y de permanente cuestionamiento, un tema en el que no existen respuestas sencillas, que coloca a organizaciones internacionales y a los países que las componen, como la comunidad europea, la OCDE, a los países latinoamericanos y a la sociedad chilena en estos momentos; frente a una coyuntura compleja. Tener buenos profesores asegura en gran medida, mejores aprendizajes en los estudiantes, mejores resultados, indicadores positivos en las mediciones nacionales e internacionales, mejora social.

Pero la educación y la calidad es un problema multifactorial, en el que aspectos curriculares y académicos, interactúan con aspectos económicos y financieros, con políticas de desarrollo país, con aspectos sociales y culturales, con expectativas personales y de desarrollo de vida de los involucrados, aspectos todos ellos que no tienen una solución sencilla, ni lineal, ni única, pero cuya respuesta se hace imperativa para tener posibilidades de desarrollo social y económico en el contexto mundial, global e interconectado, en el contexto específico de una nación y en el contexto más cercano e inmediato, el de las personas que lo conforman.

El último informe de la OCDE, Panorama de la Educación 2016, recoge una serie de importantes datos que permiten una mirada comparativa entre las realidades educacionales de diferentes países, y que permite plantear una serie de interrogantes en cada realidad: ¿Qué es necesario hacer para mejorar, para tener una mejor educación, una de mayor calidad? Muchos estudios plantean un análisis en torno a la figura del profesor, de su origen, de sus motivaciones, de su desarrollo profesional, y de sus conflictos.

La educación, por el poderoso impacto socio-cultural y su gravitante importancia en el desarrollo y sustentabilidad económica de una nación, ha pasado a ser un proceso de permanente preocupación social, política y económica. Tal como lo expresa el MINEDUC chileno, al declarar los *Estándares de Egreso para Carreras de Pedagogía en Educación Media*,

El desarrollo de un sistema de educación equitativo y de calidad se ha posicionado cada vez con mayor fuerza como un tema prioritario en nuestro país. Dado que la educación ha demostrado ser un factor clave en el desarrollo y el crecimiento de las naciones –favoreciendo la equidad, la integración y la cohesión social– estimular su mejoramiento continuo es un desafío de la máxima importancia. (MINEDUC, 2012, p.6).

Según Álvarez (2015), la figura del profesor está en el centro de los actuales estudios, ya que establecen una relación directa entre la calidad de los sistemas educativos y la calidad de sus docentes. Tal es la conclusión del Informe McKinsey que dice que “la calidad de un sistema educativo tiene como techo la calidad de sus docentes” (Barber y Mourshed, 2007, p.19), o como plantean Hargreaves y Shirley (2012) cuando afirman que “no hay cambio educativo sostenible que ignore al profesor” (como se citó en Álvarez 2015, p. 2).

El informe de la consultora McKinsey, declara que la calidad de un sistema educativo no puede exceder la calidad de sus profesores. Este informe es el resultado de una investigación llevada a cabo por McKinsey & Company entre mayo de 2006 y marzo de 2007. Su objetivo fue intentar comprender por qué los sistemas educativos con más alto nivel del mundo alcanzan resultados mucho mejores que la mayoría de los demás, y por qué ciertas reformas educativas tienen tanto éxito, cuando muchas otras no logran acercarse siquiera a su cometido.

Sus conclusiones son claras y se resumen en tres aspectos básicos que inciden en que los diez países con mejores resultados en las pruebas PISA obtengan éxitos académicos muy por encima del resto de los Estados. Estos tres aspectos básicos son: a) Garantizar que el sistema sea capaz de brindar la mejor instrucción posible a todos los niños y niñas, b) Atraer a los mejores postulantes para la carrera docente, y, c) Desarrollar a los postulantes hasta convertirlos en los mejores maestros.

Según Hargreaves y Fullan (2014) la enseñanza se encuentra en una encrucijada en la cima del mundo.

Nunca antes los profesores, la enseñanza y el futuro de la enseñanza han cobrado tanta importancia. Ahora existe un consenso general de que entre todos los factores internos en las escuelas que afectan al aprendizaje (...), el más importante es el del profesor –no en cuanto a niveles, evaluaciones, recursos y ni siquiera el liderazgo escolar, sino la calidad del docente. Los maestros son importantes. (Hargreaves y Fullan, 2014, p.14).

Existe absoluta conciencia respecto del rol del profesor en las sociedades modernas. “Los docentes son el factor más importante en la organización y entrega de los servicios educativos” (Robalino, 2007, p.1). Lo que es evidente también, según el Informe Delors (1966), es que “ninguna reforma de la educación ha tenido nunca éxito contra el profesorado o sin su concurso”. El capítulo siete de ese informe, *El personal docente en busca de nuevas perspectivas*, está centrado en el papel asignado a la educación en el desarrollo de sociedades e individuos y en el reto por mejorar la calidad de la educación. En él se argumenta que la sociedad requiere docentes competentes, capaces de tomar decisiones, enfrentar y resolver problemas complejos, en contextos sociales difíciles, pero que a la vez, como contrapartida, para que el profesor sea capaz de cumplir con eficiencia la misión de educar, la sociedad “tiene que reconocer al maestro como tal y dotarle de la autoridad necesaria y de los adecuados medios de trabajo.” (Delors, 1966, p.39).

En efecto, existe un volumen considerable de investigación que señala que la importancia acerca de que la calidad de los profesores y su enseñanza es el factor más importante para explicar los resultados de los alumnos, ya sea que investiguen sobre el “efecto profesor” (McCaffrey, Lockwood, Koretz, Louis y Hamilton, 2004); o que refuercen el valor del profesor

como agente primordial de cambio (Barber y Mourshed, 2007); que estudien el impacto del docente en el desempeño de los alumnos (Hanushek y Rivkin, 2006); o estudien el análisis de la calidad docente observando su práctica profesional (Danielson, 2007; Darling-Hammond, 2012; Papay, 2012). Por tanto, si los profesores son claves del cambio educativo, para asegurar el derecho de los alumnos a aprender, los países deben asumir el desafío de formular e implementar políticas y estrategias dirigidas a contar con un cuerpo docente que disponga de las competencias profesionales y éticas necesarias para esta tarea. “Esas políticas, a su vez, deben asegurar las condiciones necesarias para un ejercicio pleno y satisfactorio de la profesión docente” (Robalino, 2007, p.1). Informes internacionales como el de la OCDE, han destacado el importante papel que el profesorado juega en relación con las posibilidades de aprendizaje de los alumnos. Se afirma que los profesores “cuentan”, que son importantes para ayudar a mejorar la calidad de la enseñanza que reciben los alumnos. En la investigación no solo se verifica la relevancia del profesor en la calidad de los aprendizajes de los alumnos, sino que también hay evidencias de que éstos varían en su eficacia. Las diferencias entre los resultados de los alumnos a veces son mayores dentro de la propia escuela que entre escuelas. La enseñanza es un trabajo exigente, y no es posible para cualquiera ser un profesor eficaz y mantener esta eficacia a lo largo del tiempo (OCDE, 2005).

Respecto de la importancia del profesor, y de la calidad de este, el estudio TEDS-M³ realizado el 2008, determina que la calidad del profesor es un factor sistemáticamente clave, y que la calidad y motivación de los profesores es sistemáticamente significativa, mientras que otros factores no lo son. (MEDC, INEE, 2014).

Según Magaly Robalino, el desempeño integral de un profesor, puede entenderse como:

“el proceso de movilización de sus capacidades profesionales, su disposición personal y su responsabilidad social para: articular relaciones significativas entre los componentes que impactan la formación de los alumnos; participar en la gestión educativa; fortalecer una cultura institucional democrática, e intervenir en el diseño, implementación y evaluación de políticas educativas locales y nacionales, para promover en los estudiantes aprendizajes y desarrollo de competencias y habilidades para la vida” (2007, p.11).

³ El TEDS-M es el primer estudio que permite comparaciones internacionales del conocimiento adquirido de los profesores de matemáticas durante su proceso de formación.

En la investigación realizada por Jesús Manso (2012) acerca de “La formación Inicial del profesorado de Educación Secundaria”, se respalda sin lugar a dudas, la creciente importancia que la figura del profesorado, hasta tal punto, que recientes y muy conocidas investigaciones a nivel internacional reconocen la eficacia de los docentes como el más importante factor que influye en el rendimiento de los estudiantes (Darling-Hammond *et al.*, 2005; Davis, 2006; Haskins y Loeb, 2007)(como se citó en Manso, 2012). Y según el informe de la Comisión al Consejo y Parlamento Europeo, los profesores

“..., son los mediadores entre un mundo que cambia rápidamente y los alumnos que están a punto de entrar en él. La profesión docente es cada vez más compleja. Las exigencias a los profesores van en aumento. Los entornos en los que trabajan plantean cada vez más retos” (Comisión de las Comunidades Europeas, 2007, p.2).

Por su parte, la OCDE, una de las organizaciones preocupada de la formación docente, publicó otro documento al respecto, el 2009, *Política de educación y formación: los docentes son importantes*, que expresa que los profesores pasan a ser el recurso más importante y significativo de la unidad educativa y, como tales, “son esenciales para los esfuerzos de mejora de la escuela.” (OCDE, 2009, p.22). Según la OCDE, para los próximos cinco a diez años, en algunos países, la fuerza de trabajo de profesores se verá incrementada en un número de profesores mucho mayor que en los pasados veinte años. Pero a pesar de ello, si la profesión docente no se percibe como una profesión atractiva, “se corre el riesgo de que vaya disminuyendo la calidad de los centro escolares, y sería difícil recuperarse de una espiral de deterioro” (OCDE, 2009, p.23).

La figura del profesor, su formación, los conocimientos pedagógicos y disciplinares que debe poseer, la puesta en movimiento de estos conocimientos a través de una práctica diaria y el impacto de la misma en la generación de aprendizajes en los estudiantes, conforman un ciclo complejo, proceso que es intervenido y estudiado desde múltiples enfoques, y en diferentes momentos de su desarrollo.

Tal como expresan Consuelo Vélaz de Medrano y Denise Vaillant

“los docentes importan para influir en el aprendizaje de los estudiantes y para mejorar la calidad de la educación. Importan, en definitiva, como un recurso necesario e imprescindible para la

sociedad del conocimiento. Y puesto que el profesorado cuenta, necesitamos que nuestros sistemas educativos sean capaces de atraer a los mejores candidatos para convertirse en docentes. Necesitamos buenas políticas para que la formación inicial de estos profesores les asegure las competencias que van a requerir a lo largo de su extensa trayectoria profesional. Y la sociedad necesita buenos maestros y profesores cuya práctica profesional cumpla con el compromiso de respetar el derecho de los alumnos a aprender”. (Vélaz de Medrano y Vaillant, 2011, p.11).

Según lo declarado por Ingvarson, la profesión docente y las escuelas de un país “constituyen una infraestructura tan importante en la viabilidad económica de largo plazo, como los tipos de infraestructura más obvios como por ejemplo la producción de energía y el transporte” (2013, p.21). Esta profesión se caracteriza por poseer un cuerpo específico de habilidades, conocimientos y disposiciones que la diferencian de otras profesiones, especificidades desde las cuales se construyen los Estándares Pedagógicos y Disciplinarios para la Formación Inicial Docente, y que comprenden la docencia como un fenómeno con características complejas que involucran elementos pedagógicos, psicológicos, sociales, culturales y disciplinarios.

Es por esa razón que el Ministerio de Educación del gobierno de Chile (MINEDUC), ha definido, entre 2012 y 2014, los estándares de egreso para las carreras de Educación Parvularia, Educación Básica y Educación Media. Los estándares de egreso en Educación Media, abarcan las diferentes áreas de especialización: matemáticas, lenguaje, física, química, biología, historia y ciencias sociales. A inicios del 2014, se definieron en las especialidades de artes musicales, artes visuales, inglés y educación física. Estos estándares consideran los conocimientos pedagógicos y los de especialidad, y se refieren a aquellos conocimientos de los que el futuro docente debe ser capaz de dar cuenta para un ejercicio de calidad en su desempeño docente. Los estándares son el parámetro más reciente definido por el MINEDUC, que se suman a definiciones de calidad previamente establecidas, como el Marco para la Buena Enseñanza y los criterios de evaluación de desempeño docente. En estos momentos, los estándares de egreso se encuentran en revisión, con el aporte y participación de diferentes universidades y especialistas.

De acuerdo al informe de la OCDE (2015b), *Reformulando La Carrera Docente En Chile, Evidencia internacional seleccionada*, solicitado por el gobierno de Chile, se requiere abordar

los desafíos de mejorar la calidad y equidad del sistema educacional chileno en todos los frentes, lo que incluye no solo los niveles educacionales, sino todos los procesos de gestión, financiamiento y coordinación de la educación y la estructura de la carrera docente, sino también la selección y formación de profesores en el sistema de educación superior. Este documento presenta también evidencias y prácticas internacionales en el reclutamiento y desarrollo profesional docente. Se destaca que los sistemas de educación de alto desempeño aseguran una equidad en la distribución de los recursos materiales y humanos entre los colegios.

“Desde el punto de vista de los recursos humanos, los buenos profesores son el bien máspreciado para cerrar las brechas de logros. Chile necesita considerar los costos de atraer y retener a estos profesores en los colegios, y compararlos con los beneficios que pueden traer a estos colegios y al mejoramiento de todo el sistema educacional chileno” (OCDE, 2015b, p.9).

El ser profesor entraña una enorme carga social profesional, que en el contexto descrito se hace aún más compleja. El profesor de educación media o secundaria tiene a su vez que enfrentar este desafío desde una perspectiva disciplinar: desarrollar aprendizajes de calidad en alumnos adolescentes, desde un saber disciplinar concreto. Los procesos formativos que permiten llegar a ser profesor hoy plantean una propuesta cuya intención es responder de la mejor manera a este desafío: ¿Cómo se llega a ser profesor?, especialmente, ¿Cómo se llega a ser profesor de educación media?

1.2. La formación docente del profesor de Educación Media o Secundaria: una breve mirada a las propuestas nacionales e internacionales.

En América Latina, la formación de docentes para el nivel secundario surgió como espacio educativo diferenciado sólo a principios del siglo XX. Antes de esa fecha, al igual que en otros lugares del mundo, los profesores de escuelas secundarias eran principalmente miembros de la élite que ejercían alguna de las profesiones liberales (abogados, médicos o ingenieros). Las primeras experiencias de formación específica tuvieron lugar en las escuelas normales, como cursos especializados de dos o tres años centrados en las disciplinas del currículo humanista (Dussel, 1997).

La primera propuesta para formar profesores en educación media en Chile, surge en los años 40 del siglo XIX. A estos se los conocía como profesores de educación secundaria, y eran personas que poseían conocimientos de alguna especialidad pero carecían de una formación específica para la enseñanza. Según Ávalos estos profesores eran destacados profesionales, sin embargo, estaban “ayunos de esas dotes e inhábiles para tratar con los adolescentes, porque ignoraban su psicología” (Ávalos, 2002, p.18).

Las universidades tradicionales, la mayoría a partir de la segunda mitad del siglo XX, ofrecían las carreras de pedagogía iniciando los estudios desde lo disciplinar, por lo tanto se estudiaba primero una especialidad (historia, matemáticas, castellano, etc.), y con posterioridad se abría la alternativa de estudiar pedagogía, y en muchas de estas casas de estudio superior, era necesario escoger entre obtener el grado de licenciado en la especialidad, o seguir la vertiente pedagógica. Quienes se decidían por seguir cursando la licenciatura, no obtenían el título profesional de “profesor de”, necesario y habilitante para ejercer docencia en la enseñanza media o secundaria en el país. “En 1994, por iniciativa de la Facultad de Filosofía y Humanidades, la Universidad de Chile reasumió su responsabilidad histórica de formar profesores de enseñanza secundaria”(Vivanco, s.f.). Como parte de las alternativas, ofrece capacitación docente a quienes ya han obtenido su licenciatura en la Facultad, ya que este modo se garantiza una sólida formación en la especialidad.

En la actualidad, las universidades chilenas dan la carrera de pedagogía para Educación Media en dos modalidades. La primera que ofrece la formación en la especialidad y la pedagógica en una misma malla curricular integrada, o modelo de formación simultáneo, que considera especialidad y pedagogía (la mayoría todavía en la modalidad de iniciar el estudio en lo disciplinar para luego abordar lo pedagógico), mientras que la segunda es una modalidad secuencial post-licenciatura, que consiste en la preparación profesional en un año o en un año y medio a quienes ya completaron estudios de licenciatura en una o más especialidades, que en muchos casos se visualiza como una “continuidad de estudios”

En esta modalidad de continuidad de estudios, o modelo de formación consecutiva, se plantean varias alternativas de programas que van de uno a dos años de formación pedagógica, que posibilitan integrar el conocimiento disciplinar (área de la licenciatura), con los componentes pedagógicos y que permitan, a su vez, movilizar el saber de la especialidad en una práctica pedagógica que sea capaz de producir aprendizajes en los alumnos. Entre estas propuestas está el Programa de Pedagogía en Educación Media para Licenciados, en adelante el PEML, de la Universidad Andrés Bello, eje del presente estudio.

Las diversas propuestas de programas de esta naturaleza, han debido pasar por procesos de acreditación, que certifican una malla formativa que cumple los requerimientos de la Comisión Nacional de Acreditación, dependiente del MINEDUC. En este caso específico este PEML esta re-acreditado por cinco años 2015-2020, después de una primera acreditación por cuatro años 2010 – 2014.

1.2.1. Las propuestas internacionales.

Así como las propuestas nacionales, existen también algunas internacionales que proponen rutas formativas similares, de formato consecutivo: primero se obtiene alguna especialidad, generalmente avalada por un título profesional o una licenciatura, y posteriormente se desarrolla la formación pedagógica en programas generalmente muy intensivos y de duración no mayor a un año y medio.(Rittershausen, Jerez y Contreras, 2015; Revisión, 2012).

El programa de **Stanford, USA**, es un Programa de post-formación para licenciados en una especialidad, conducente a Master of Arts en Educación, previo a la certificación del estado de California. Propone preparar al profesor para responder a las demandas intelectuales y prácticas de la profesión docente, Atender las necesidades de una población estudiantil diversa con equidad y rigor académico, Revitalizar y fortalecer la profesión preparando líderes para las escuelas del mañana. La duración del Programa es de tiempo completo, por 12 meses, distribuido en cinco períodos formativos. El modelo de práctica que propone es de una alta vinculación con las Escuelas, 4 actividades de prácticas con su respectivo seminario de

acompañamiento, Mentoría permanente y consultoría personalizada, Protocolos detallados, Diversidad (distintos lugares, realidades y niveles) y de 20 horas a la semana.

El programa de **Queen's, CA**, tiene como objetivo formar un profesional crítico reflexivo, capaz de integrar el conocimiento teórico, práctico y experiencial en la comprensión y resolución de problemas profesionales. Dura un año, y el Prácticum consiste en 10 semanas de práctica regular dentro de la escuela, organizada en 2 períodos.

La **Universidad de Toronto, CA**, ofrece una Licenciatura en Educación / Diplomado en Educación Tecnológica de duración de un programa de un año, posterior al programa de pregrado. Los graduados obtienen un grado de Licenciatura en Educación (BED) o un grado de Diplomado en Educación Tecnológica (DipTechEd) y son recomendados para una certificación de enseñanza en Ontario (OTC) en el Colegio de Profesores de Ontario.

En el **Institute of Education de la University of London**, se ofrecen programas centrales (para profesores de primaria o secundaria), son programas consecutivos, para graduados, y tienen duración de 1 año (o dos en tiempo parcial).

La propuesta de la Universidad de **Birmingham, UK**, tiene como propósito Formar profesionales de excelencia capaces de conducir la enseñanza, de interesar a los estudiantes en su trabajo y que logren disfrutar del aprendizaje. Tiene una duración de 36 semanas en las escuelas y en la Universidad (total de 9 meses). En ese tiempo se desarrollan 4 módulos que integran teoría y práctica, asociados y articulados vertical y horizontalmente y 2 módulos de prácticas, que se focalizan en un tramo específico de la educación secundaria. La dedicación a la docencia es progresiva y llegan a asumir la mitad de la carga de un profesor en un nivel específico.

El programa de la **British Columbia, CA**, tiene como objetivo preparar a los profesores para sus responsabilidades como educador en los contextos locales y globales con un alto sentido de responsabilidad social y ética en relación con sus alumnos y la sociedad en general. Tiene una duración de 12 meses organizado en tres cuatrimestres. También es un programa de post-formación que ofrece la licenciatura en educación, grado que es requisito para acceder a la certificación para ejercer como profesor.

En **Nanyang Technological University National Institute of Education** se ofrece un Diploma in Education Art / Music, duración de 1 año; que forma profesores de educación secundaria (especialidad; prácticas) a lo largo de la carrera (2 períodos de práctica: 4 y 10 semanas); permite a poseedores de diplomas politécnicos a enseñar estas especialidades en escuelas secundarias; el formato que utiliza es consecutivo.

Tabla 1 - COMPARACIÓN DE EXPERIENCIAS INTERNACIONALES DE FORMACIÓN CONSECUTIVA DE PROFESORES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA⁴

Programas Analizados	Intención de la Formación	Tópicos claves de la formación	Características de la Formación	Modelo de Práctica
Stanford, USA	Preparar al profesor para: <ul style="list-style-type: none"> • Responder a las demandas intelectuales y prácticas de la profesión docente. • Atender las necesidades de una población estudiantil diversa con equidad y rigor académico. • Revitalizar y fortalecer la profesión preparando líderes para las escuelas del mañana. 	<ul style="list-style-type: none"> • Currículum e Instrucción • Fundamentos psicológicos y sociales • Lenguaje y alfabetización • Estrategias pedagógicas • Práctica • Seminario de acompañamiento 	<ul style="list-style-type: none"> • Duración: Programa tiempo completo de 12 meses, distribuido en cinco períodos formativos. • Programa de post formación para licenciados en una especialidad, conducente a Master of Arts en Educación, previo a la certificación del estado de California. 	<ul style="list-style-type: none"> • Alta vinculación con las Escuelas • 4 actividades de prácticas con su respectivo seminario de acompañamiento. • Mentoría permanente y consultoría personalizada • Protocolos detallados • Diversidad (distintos lugares, realidades y niveles). • 20 horas a la semana
Queen's, CA	<ul style="list-style-type: none"> • Visión del graduado: profesional crítico reflexivo. Capaz de integrar el conocimiento teórico, práctico y experiencial en la comprensión y resolución de problemas profesionales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Contexto escolar • Plan de estudios, enseñanza y aprendizaje • Evaluación • Fines educativos, Propósitos, valores y fundamentos filosóficos e históricos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Duración: 30 créditos – 1 año • Énfasis de la formación en 5 ejes: <ul style="list-style-type: none"> · Didáctica específica · Prácticum · Estudios profesionales · Profundización o exploración de áreas alternativas: electivo · Focus 	<ul style="list-style-type: none"> • PRACTICUM : Actividad que consiste en 10 semanas de práctica regular dentro de la escuela, organizada en 2 períodos • FOCUS: Instancia de práctica alternativa de 3 semanas, como espacio para explorar áreas de interés comunes entre los candidatos y la facultad, orientada a dar una

⁴ Basado en: Experiencias Internacionales de Formación Consecutiva de Profesores de Educación Secundaria, Sylvia Rittershausen (UC-Uchile), Oscar Jerez (Uchile). Inés Contreras (UC). Seminario de formación consecutiva, PUCV, marzo 2015.

Programas Analizados	Intención de la Formación	Tópicos claves de la formación	Características de la Formación	Modelo de Práctica
				visión diferente de la educación
Birmingham, UK	Formar profesionales de excelencia capaces de conducir la enseñanza, de interesar a los estudiantes en su trabajo y que logren disfrutar del aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none"> Métodos de enseñanza de las disciplinas. El trabajo en el aula: necesidades de aprendizaje de los alumnos. Temáticas relevantes para toda la escuela. 	<ul style="list-style-type: none"> Duración: 36 semanas en las escuelas y en la Universidad (9 meses). 4 módulos que integran teoría y práctica, asociados y articulados vertical y horizontalmente. 2 módulos de prácticas, que se focalizan en un tramo específico de la educación secundaria. 	<ul style="list-style-type: none"> Foco módulo 1, el aprendizaje de los alumnos y la enseñanza; módulo 2, el aprendizaje de los alumnos y la enseñanza, y el propio desarrollo profesional. Dedicación a la docencia es progresiva y llegan a asumir la mitad de la carga de un profesor en un nivel específico.
Monash, AU	<ul style="list-style-type: none"> Desarrollo de conocimientos profesionales referidos a los sistemas educativos, las teorías del aprendizaje y la enseñanza, y el contenido del currículo. Desarrollo de destrezas y habilidades para enseñar, organizar y gestionar las aulas, evaluar e informar el aprendizaje, reflexionar en y sobre la práctica basada en la evidencias. 	<ul style="list-style-type: none"> Mejoramiento y aprendizaje profesional. Experiencia profesional (4 prácticas). Curriculum Métodos de Enseñanza Aprendizaje de jóvenes Inclusión Trabajo con familia y comunidad. 	<ul style="list-style-type: none"> Duración: Dos años o modalidad acelerada en 1,5 años. Postformación conducente al grado de Magister de Enseñanza, para solicitantes que tienen un grado de Bachiller en 2 especialidades, nacionales y extranjeros. 	<ul style="list-style-type: none"> 4 actividades de Práctica, con un mínimo de 15 días en cada una, en un curso en escuelas urbanas, rurales, remotas o internacionales.
British Columbia, CA	<ul style="list-style-type: none"> Preparar a los profesores para sus responsabilidades como educador en los contextos locales y globales con un alto sentido de responsabilidad social y ética en relación con sus alumnos y la sociedad en general. 	<ul style="list-style-type: none"> Educación: enseñanza, aprendizaje y evaluación Adolescente, psicología y aprendizaje Política educacional y organizaciones 	<ul style="list-style-type: none"> Duración: Programa de 12 meses organizado en tres cuatrimestres. 9 cursos, dos prácticas, 2 o 3 cursos optativo electivos. Post formación que 	<ul style="list-style-type: none"> Primera práctica: observación, interacción y reflexión de tareas de instrucción específicas y acotadas Segunda actividad: asumir las responsabilidades que se esperan de

Programas Analizados	Intención de la Formación	Tópicos claves de la formación	Características de la Formación	Modelo de Práctica
		educativas <ul style="list-style-type: none"> • Sociedad • Ambientes de aula 	ofrece la licenciatura en educación, grado requisito para acceder a la certificación para ejercer como profesor.	un maestro principiante.

Entre los aspectos que es preciso destacar a partir de la información del cuadro comparativo, cabe señalar que la mayoría de ellos tiene una duración que fluctúa entre 9 y 12 meses, y solo uno tiene una duración de dos años. Por otra parte, la componente de prácticas pedagógica se visualiza como una propuesta articulada a lo largo del proceso formativo, en muchos casos, similar a la propuesta del Programa de Educación Media de las universidades chilenas que dictan programas similares.

Se concluye así, que estos programas están referidos a estándares, siendo modelos que responden y se vinculan ampliamente a los contextos y necesidades locales y de la región en donde están situadas las universidades. Para lograr el éxito de sus procesos, tienen un fuerte vínculo con las escuelas y los docentes, apuntan a la profesionalización de la enseñanza, fomentando en los estudiantes de los diversos programas el aprender a “pensar” y “actuar” pedagógicamente, desde la formación práctica, utilizando herramientas y criterios que se desprenden desde la integración entre los contextos (escolares y sociales –inclusión, diversidad, etc.-), la disciplina que enseña y la pedagogía. Es decir, una docencia centrada para el cambio y el logro de los aprendizajes de los estudiantes.

1.2.2. La formación Inicial profesores en España: El Master Universitario español

En su investigación “La cualificación de maestro en Europa: aportaciones a partir del análisis de las influencias supranacionales y los modelos europeos”, Álvarez (2015) hace un detallado estudio comparativo de los modelos, tendencias y realidades de los países europeos en materia de formación inicial docente, haciendo notar la superposición de dos modelos básicos: el modelo de formación consecutivo (la formación propiamente orientada a la docencia viene

precedida por una formación general) y el modelo de formación simultáneo (ambos componentes se desarrollan al mismo tiempo en el proceso formativo).

El Master Universitario que se desarrolla en España, está regulado por el Ministerio de Educación y Ciencia, a través de la Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre del 2007, “por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas”.(Álvarez, 2015).

Para el caso de la formación de profesores de educación secundaria, España se adscribe al modelo de formación consecutivo. La aprobación de la LOE el año 2007 supuso el comienzo formal del proceso de cambio de la formación inicial del profesorado. El fundamento legal de la nueva regulación, además de lo establecido en la LOE, se encuentra en el Real Decreto 1393/20078, que establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, en el Real Decreto 861/20109 que lo modifica y toda la serie de resoluciones de la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación, acuerdos del Consejo de Ministros, y órdenes del MECD, que emanan de estos reales decretos.

Estas reglamentaciones y documentos son la base en que se apoyan las universidades para proponer, elaborar e implementar sus propuestas de títulos orientados a la formación inicial del profesorado.

Según la Universidad Autónoma de Madrid (2008), la docencia en Educación Secundaria se concibe, en razón a su régimen legal, como una profesión regulada para cuyo acceso o ejercicio se requiere estar en posesión de lo que, en terminología comunitaria, se denomina "paquete formativo". En este caso concreto, se requiere estar en posesión del título de Doctor, Licenciado, Ingeniero, Arquitecto o Grado, más el correspondiente Máster. Lo habilitante no es sólo el Máster, sino el conjunto de ambos títulos.

Esto quiere decir que, en el momento actual, un Graduado tiene, como cualquier otro titulado de primer ciclo, acceso al Máster en Formación de Profesorado en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, pero esa titulación no le permitiría el ejercicio de la profesión, en el

ámbito público ni en el privado, hasta que no completara el otro requisito de titulación habilitante. De acuerdo al sitio de la Universitat de Valencia (2017), el Máster Universitario en Profesor/a de Educación Secundaria proporciona la habilitación profesional que permite ejercer en centros públicos y privados de enseñanza las profesiones de profesor y profesora de educación secundaria obligatoria y bachillerato, formación profesional y enseñanzas de idiomas.

El Master Universitario posee una función esencial: otorga las atribuciones profesionales necesarias que habilitan para el ejercicio de Profesor en los niveles educativos señalados. Imparte, por ello, la formación pedagógica y didáctica y los conocimientos, las competencias, las destrezas y las habilidades exigidas por la normativa vigente a los futuros profesores de estos niveles educativos.

Según la Universidad de Sevilla (s.f.), la formación inicial debe proporcionar a los futuros docentes conocimientos teóricos, habilidades, actitudes y el suficiente contacto con la profesión y su práctica, de tal forma que constituyan la base necesaria sobre la que construir su desarrollo profesional. Este desarrollo está influido por la formación inicial recibida. En este sentido, este programa de formación tiene un carácter eminentemente profesionalizador, aunque sin olvidar la promoción de tareas investigadoras en el ámbito de la educación.

En la Universidad Alcalá (2016), el Master tiene como objetivos, los siguientes:

- Conocer los contenidos de las materias correspondientes a la especialidad cursada y saber enseñarlos de manera adecuada.
- Ser capaz de planificar, desarrollar y evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes.
- Concretar el currículo que se vaya a implantar en un centro docente participando en la toma colectiva de decisiones.
- Desarrollar y aplicar metodologías didácticas tanto grupales como personalizadas, adaptadas a la diversidad del alumnado.
- Conocer los procesos de interacción y comunicación en el aula y dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar el aprendizaje y la convivencia en el aula,

estimular el esfuerzo de los estudiantes, abordar problemas de disciplina y resolver conflictos.

- Desarrollar las funciones de tutoría y de orientación de los alumnos.
- Participar en la investigación y la innovación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Conocer la normativa y organización institucional del sistema educativo.
- Conocer y analizar las características de la profesión docente, su situación actual y sus perspectivas.

La transversalidad de la propuesta de este Master en España le otorga solidez y una propuesta con componentes comunes que tiene como objetivo asegurar una formación suficientemente sólida a los futuros docentes que optan por esta alternativa de desarrollo profesional. En Chile no existe una propuesta regulada por el MINEDUC, en este caso, pero a pesar de ello, muchos de los aprendizajes propuestos en este Master es posible encontrarlos en la propuesta del PEML, o en otras propuestas similares.

Por su parte González (2010) en su libro, “El nuevo Profesor de Secundaria: La formación inicial docente en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior”, señala que el master universitario instalado en España y Europa después de Bolonia, destinado a formar a los docentes de educación secundaria, obedece a una política de configurar una profesión de carácter universitario, atractiva, sujeta a movilidad entre países europeos, situada en el contexto del aprendizaje a lo largo de la vida, que estimule la colaboración entre el profesorado y el entorno social, y que permita compatibilizar las tareas docentes con las investigadoras, de modo que la innovación en las aulas sea una consecuencia del propio trabajo del profesor. “Por eso el máster está ya establecido en los diferentes países de la Unión Europea” (González, 2010, p.56). El sistema de grado más master en España está instalado en la modalidad 4+1 o sea cuatro años de especialidad más uno de formación pedagógica (el máster de secundaria), en tanto en Francia, Italia y Portugal se traduce en tres años más dos (sistema 3+2). A pesar de que esta propuesta de le EEES no está exenta de críticas al interior de las comunidades europeas, la formula española de 4+1 ha parecido ser la más adecuada como respuesta a la formación universitaria de profesores de secundaria.

1.2.3. La formación del profesor de Educación Media en el Contexto Nacional: los programas especiales para licenciados y titulados.

La enseñanza media en Chile corresponde a un tramo educacional que cubre, hasta ahora, cuatro años de formación secundaria, que son continuidad de un tramo de formación básica de ocho años, y que a su vez, representa el tramo previo al ingreso a la educación superior. Esa es la razón de denominarla –muy desacertadamente– “educación media” ya que está a la mitad entre la educación básica y la educación superior. La duración de estos tramos educacionales está en estudio en estos momentos, ya que existe una propuesta específica para dejar la enseñanza básica en seis años, y la enseñanza media en seis años.

La enseñanza media tiene en su estructura curricular, una propuesta de asignaturas por disciplinas, marco heredado de la educación del Lycée francés. La reforma en los planes y programas, planteada desde el 2011 a través de las llamadas “Bases Curriculares”, abarca los 8 años de educación básica pero solo llega a 2° medio, de 3° y 4° de educación media aún se opera con los planes antiguos. Para responder a esos desafíos, se requiere entonces profesores especialistas en las diferentes áreas disciplinares que están contempladas en el curriculum formativo de educación media: matemática, lenguaje, biología, física, química; historia, y ciencias sociales (incluye algo de geografía), filosofía, artes musicales, artes visuales, educación física, e inglés.

Los procesos de formación de Profesores de Educación Media presentan en Chile dos modalidades: formación simultánea y formación continua.

El programa de Pedagogía en Educación Media para Licenciados, en adelante el PEML, corresponde al modelo de formación continua ya que presenta una alternativa que puede denominarse de “segunda titulación” o de “reconversión”, y que resulta una interesante opción para quienes poseen una licenciatura en algún área que sea afín o coherente con las asignaturas de enseñanza media: matemáticas, historia, lenguaje, física, química, artes, música, etc. Respecto de esta alternativa, Shleicher (2012) indica que otros países, como Singapur, la ofrecen como un sistema de ingreso a la docencia cuando la persona ya ejerce una profesión (como se citó en OECD, 2015) Inglaterra por su parte la ofrece a través del “Certificado de

Postgrado en Educación (Postgraduate Certification in Education o PGCE), que ofrece formas alternativas de ingresar a la docencia luego de realizados los estudios superiores y puede llevar a la Condición de Profesor Calificado. El PGCE se puede obtener mediante cursos de formación en los colegios y universidades luego de realizar un curso de un año completo (o dos años si se hace en jornada parcial). Está dirigido a personas que han egresado de la universidad o que quieran reconvertir su carrera”. (OECD, 2015).

El PEML se desarrolla en la Universidad Andrés Bello desde el año 2005 en la sede Republica de Santiago, desde el 2008 en la sede de Viña del Mar, y desde el 2010 en la sede de Concepción. Este programa tiene una duración intensiva de 1 año, dividida en dos semestres, con práctica Inicial el primer semestre y práctica profesional el segundo semestre. Su malla curricular tiene 1012 horas pedagógicas, y una trama de asignaturas que están conectadas en forma estrecha con los procesos de práctica tanto inicial como profesional, y con las competencias del perfil de egreso. Su régimen horario es vespertino, pero las prácticas son diurnas.

En nuestro país, existen ocho universidades que consideran los Programas de Formación Pedagógica para Profesionales dentro de su oferta académica, siendo requisito básico de admisión un grado académico de Licenciado o un Título Profesional, con estudios de cuatro años en una disciplina afín al currículo nacional vigente. Estos programas se extienden hasta cuatro semestres, dependiendo de la universidad, contemplando al menos dos asignaturas de procesos de formación práctica, tal como se menciona a continuación (Ver Tabla N°2: Comparación de Programas Nacionales de Pedagogía en Educación Media para Profesionales):

Tabla 2- COMPARACIÓN DE PROGRAMAS NACIONALES DE PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN MEDIA PARA PROFESIONALES⁵

Universidad y Nombre Programa	Duración del Programa / Horario	Asignaturas de Prácticas	Acreditación (Tiempo/ Agencia).
Universidad del Desarrollo 1. Programa de Formación	<ul style="list-style-type: none"> • Dos semestres • Horario: Lunes a Jueves 17:25-20:20 	<ul style="list-style-type: none"> • Práctica Profesional I, Primer Semestre. • Práctica Profesional II, Segundo Semestre. 	6 años 11/12/2012 11/12/2018 Agencia Acreditadora

⁵ Datos recopilados en el Programa Pedagogía Educación Media, UNAB, 2015

Pedagógica			de Chile
Universidad Alberto Hurtado 2. Programa Pedagogía para Profesionales	<ul style="list-style-type: none"> Tres Semestres lectivos Un Semestre de Práctica Profesional 	<ul style="list-style-type: none"> Experiencia Laboral I, Primer Semestre Experiencia Laboral II, Segundo Semestre Experiencia Laboral III, Tercer Semestre Taller de Práctica Profesional y Titulación, Cuarto Semestre 	<p>6 años 11/2013 11/2019</p> <p>Agencia Qualitas</p>
Universidad Academia de Humanismo Cristiano 3. Programa de Formación Pedagógica en Enseñanza,	<ul style="list-style-type: none"> Dos Semestres lectivo Un Semestre de seminario de Grado en régimen tutorial. Horario de clases, Martes y Jueves: 19:15 a 22:15 horas / Sábado: 08:30 a 15.00 horas 	<ul style="list-style-type: none"> Práctica Profesional I: Identidad Profesional Docente, Segundo Semestre Práctica Profesional Final, Tercer Semestre. 	<p>5 años 10/03/2010 10/03/2015</p> <p>Agencia AcreditAcción</p>
Universidad Gabriela Mistral 4. Programa Formación Profesores de Enseñanza Media	<ul style="list-style-type: none"> 2 semestres Horario diurno 	<ul style="list-style-type: none"> Práctica profesional I, Primer Semestre <ul style="list-style-type: none"> 1º nivel: Observación Participante y Diagnóstico 2º nivel: Planificación Tentativa Talleres de Tutoría y Coordinación de la Práctica Práctica Profesional II <ul style="list-style-type: none"> 3º nivel: Ejercicio de la Función Docente Talleres de Tutoría y Coordinación de la Práctica 	<p>5 años 06/08/2010 06/08/2015</p> <p>Agencia Akredita QA</p>
Universidad Finis Terrae 5. Programa para Licenciados	<ul style="list-style-type: none"> Dos Semestres 	<ul style="list-style-type: none"> Taller Práctica Inicial Práctica Profesional 	<p>3 años 12/12/2011 12/12/2014</p> <p>Agencia AKredita</p>
Universidad de Los Andes 6. Programa Pedagogía en Educación Media para Licenciados	<ul style="list-style-type: none"> Un año (dos semestres). Horario: Lunes a Viernes de 15:30 a 20:30 horas 	<ul style="list-style-type: none"> Seminario Manejo Clima Escolar, Primer Semestre Práctica Profesional, Segundo Semestre 	<p>5 años 12/11/2012 12/11/2017</p> <p>Agencia Qualitas</p>
Pontificia Universidad Católica de Chile 7. Programa de Formación Pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> Dos Semestres Horario: Lunes a jueves de 14:00 a 19:50. Durante las mañanas se desarrollan las actividades de Práctica Inicial y Profesional 	<ul style="list-style-type: none"> Práctica Inicial, Primer Semestre Práctica Profesional, Segundo Semestre 	<p>7 años 12/11/2009 12/11/2016</p> <p>Agencia Acreditadora de Chile</p>
Universidad Andrés	<ul style="list-style-type: none"> Dos Semestres 	<ul style="list-style-type: none"> Práctica Inicial, Primer Semestre 	<p>5 años</p>

Bello 8. Pedagogía Educación Media	<ul style="list-style-type: none"> • Horario: Lunes a viernes 19:00 a 22:00 horas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Práctica Profesional, Segundo Semestre 	De enero 2015 hasta enero de 2020. Agencia Aespigar.
---	---	--	---

Tal como en el caso de los programas internacionales, de esta información es posible destacar que la duración de estos programas fluctúa entre dos y tres semestres. En lo que respecta a la componente de prácticas pedagógica se aprecia una propuesta articulada a lo largo del proceso formativo, normalmente en dos prácticas consecutivas.

1.3. El Programa de Pedagogía en Educación Media para Licenciados como contexto de Investigación

Esta investigación tiene su contexto inmediato en el Programa de Pedagogía en Educación Media para Licenciados, cuya propuesta formativa se orienta al logro de competencias pedagógicas que se nutren de las demandas del marco para la buena enseñanza del MINEDUC, del contexto de acreditación de la CNA, de la definición de estándares de egreso del MINEDUC, del modelo educativo de la UNAB y de los desafíos de formación de calidad en los proceso de formación de docentes.

Es un programa de un año de duración, que cubre 1012 horas de formación pedagógica (D.U.º 1966/2012), con horario vespertino entre las 19:00 y las 22:00 horas, y que se dicta en tres sedes de la Universidad Andrés Bello: República (desde 2006), Viña del Mar (desde 2008), y Concepción (desde 2010). Representa una alternativa para formación pedagógica validada por alumnos y docentes por un parte, y por egresados y empleadores por otra, a través de testimonios concretos. Este programa fue acreditado por primera vez por 4 años (2010-2014), y fue re-acreditado por cinco años, para el periodo 2015-2020.

La malla curricular es semestral y tiene cinco asignaturas teóricas el primer semestre, de cuatro horas de duración cada una, con 20 horas semanales. Las asignaturas del primer semestre son:

- Currículo Educacional,
- Evaluación del Aprendizaje,
- Didáctica General,

- Fundamentos Teóricos del Aprendizaje y
- Psicología del Adolescente
- Taller de Integración I, que se dicta a través de aula virtual, y una
- Práctica Inicial que está relacionada con las actividades de las asignaturas de ese semestre.

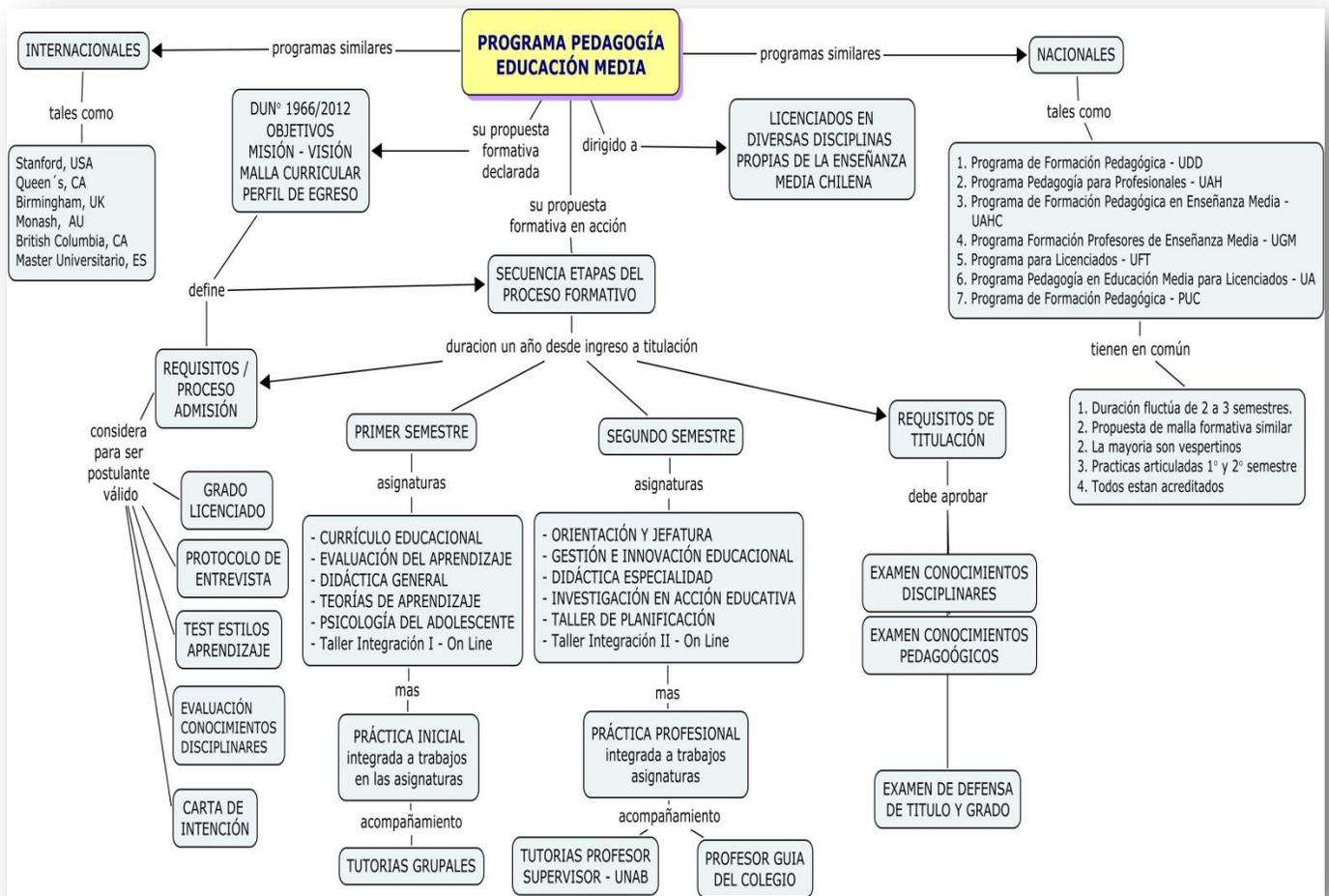
El segundo semestre los alumnos tienen siete asignaturas:

- Orientación y Jefatura,
- Investigación en la Acción Educativa
- Gestión e Innovación, todas ellas con 3 horas semanales.
- Didáctica de la Especialidad con 4 horas,
- Taller de Planificación y
- Taller de integración II con dos horas cada una, continuación del anterior, y que se dicta on-line.
- Finalmente está la Práctica Profesional que tiene 20 horas semanales, y que es la continuación de la Práctica Inicial.

En este caso, ambas asignaturas de **práctica** se desarrollan en horario diurno, y en los centros de práctica correspondientes.

El programa posee un orientación de formación pedagógica en la estructura y sentido de sus contenidos, en la integración de los mismos, y en las formas de aplicación, pero adquiere su pleno sentido y significado en la interacción de los actores docentes y alumnos de cada promoción, en el trabajo del equipo docente cuyo grado de integración se manifiesta al interior de cada sede a través de la dirección y gestión de cada director de sede. No existe mayor interacción entre los docentes de las diferentes sedes que dictan las mismas asignaturas, aunque se ha tratado de establecer un grado de interacción entre los docentes que dictan las mismas asignaturas en las sedes a través del trabajo en los consejos ampliados.

Ilustración 1 - PROGRAMA PEDAGOGÍA EDUCACIÓN MEDIA (Elaboración propia)



1.3.1. Una mirada al proceso de crecimiento

En una apuesta por proveer de mejores docentes y profesionales de calidad al país la Universidad Andrés Bello ha instalado desde el 2005 en República, 2008 en Viña del Mar y 2010 en Concepción, un Programa especial de formación de docentes en Educación Media, el **Programa de Pedagogía en Educación Media para Licenciados**. Este surge como una respuesta a la necesidad de generar una alternativa profesional, para quienes hayan alcanzado el grado de Licenciado en áreas disciplinarias afines a las asignaturas propias de los planes y programas

vigentes para la Enseñanza Media, como para quienes, desempeñándose en el sistema escolar formal, no cuentan con la necesaria y reconocida formación pedagógica para ejercer la docencia de su especialidad.

Este Programa fue aprobado por el Consejo de Escuela y por el D.U.N° 790/2004, y la primera promoción, cursó el programa en el año 2005, contando con una matrícula de 24 alumnos (as) en el campus República.

Durante el año 2005 se estudia y aprueba una adecuación del Plan de Estudios, la que se concreta a través del decreto D.U.N° 996/2006 del 28 de abril de 2006. Esta modificación fortalece el programa incorporando la asignatura de Didáctica Especial, en respuesta a las necesidades detectadas a través de profesores y alumnos. La modificación enunciada se aplica a las promociones 2005 y posteriores.

En forma paralela al desarrollo de índole administrativo – docente, se generan cambios curriculares que obedecen a imperativos del medio, nuevas exigencias y demandas, que el Programa supo considerar en sus proyecciones de desarrollo, como los estándares de egreso, que son recogidos y analizados a la luz del Perfil de Egreso, actualizado y consensuado por el equipo de docentes, directivos y alumnos. Estos estándares consideran los conocimientos pedagógicos y los de especialidad, y se refieren a aquellos conocimientos de los que el futuro docente debe ser capaz de dar cuenta para un ejercicio de calidad en su desempeño docente.

Los estándares de egreso son el parámetro más reciente definido por el MINEDUC, se suman a definiciones de calidad previamente establecidas, como el Marco para la Buena Enseñanza y los criterios de evaluación de desempeño docente.

Es así que el Plan de Estudios del Programa de Pedagogía en Enseñanza Media para Licenciados, modifica la malla curricular y refunde textos aprobados mediante decretos anteriores. Este nuevo D.U.N° 1966/2012⁶, decretado el 28 de diciembre de 2012, rige a partir del año académico 2013. En esta ocasión se inserta una práctica inicial en el primer semestre (probada en marcha blanca durante el año 2012), y dos talleres de integración que tienen como objetivo

⁶ Véase ANEXO 1 – Decreto Universitario N° 1966/ 2012

fortalecer la formación de la especialidad, orientados por los Estándares de Egreso definidos por el MINEDUC para las carreras que forman profesores de educación media en las diversas especialidades. A su vez se agrega un examen final de conocimientos pedagógicos y de especialidad como requisito de titulación.

1.3.2. Misión

El Programa de Pedagogía en Educación Media tiene como **misión**: *“Ofrecer una experiencia educativa integradora y de excelencia, para un mundo global, mediante el cultivo crítico del ser, del saber y del saber hacer, y el resguardo de la calidad en la formación de profesionales de la educación media”*.

Para el logro de la Misión el Programa asume el desafío de mejorar los procesos formativos, fomentando entre los profesores y alumnos, un ambiente de interdisciplinariedad, con el propósito de cumplir además con los valores institucionales y formar profesionales con responsabilidad social, liderazgo pedagógico, autonomía y libertad personal para desempeñarse como agentes de cambio en diversos contextos educativos.

Los planteamientos para mejorar los procesos formativos están fundamentalmente orientados hacia una práctica docente centrada en el estudiante, con un proyecto curricular que tiene como foco el aprendizaje y el logro de las aspiraciones definidas en nuestro Perfil de Egreso

1.3.3. Visión

El Programa busca como **visión**: *“Ser reconocidos en el contexto formador de educación superior, por la búsqueda de excelencia y calidad, a partir de su propuesta como oportunidad de crecimiento profesional en el área de educación media”*.

1.3.4. Objetivos

Dentro del marco definido, el objetivo central de este programa es “entregar a los Licenciados en dichas disciplinas los fundamentos, conocimientos y herramientas pedagógicas necesarias para ejercer la docencia con un alto nivel de calidad en la Educación Media y en el Segundo Ciclo de la Educación Básica”.

Los objetivos específicos propuestos son:

- a) Formar un profesional de educación media que posea las herramientas pedagógicas que lo habiliten para gestionar el aprendizaje de sus alumnos en el aula, considerando la coherencia e interacción de los aspectos pedagógicos y las características de sus alumnos.
- b) Habilitar al alumno para insertarse adecuadamente en una realidad educacional concreta, comprendiendo el contexto educacional en que se desenvuelve y con la capacidad de demostrar liderazgo pedagógico en la toma de las decisiones oportunas y efectivas para la resolución de problemas educativos.
- c) Formar un profesional de la educación con capacidad reflexiva e investigativa de su quehacer pedagógico, en un contexto de compromiso por la excelencia en el hacer, responsabilidad, respeto, integridad y permanente espíritu de superación y de servicio.

1.3.5. Síntesis del Perfil de Egreso

El Perfil de Egreso del profesor de Pedagogía en Educación Media para Licenciados de la Universidad Andrés Bello responde a los siguientes marcos de referencia:

- Modelo Educativo de la Universidad Andrés Bello.
- Los estándares de formación de profesores de pedagogía en enseñanza media.
- La orientación que entrega el Marco para la Buena Enseñanza.
- Las directrices de la Comisión Nacional de Acreditación.
- Las bases y las orientaciones más actuales del saber propio de la pedagogía y de la especialidad, el “estado del arte y del conocimiento” en cada área del saber.

El egresado de este programa posee una sólida formación en los conocimientos, habilidades, actitudes y recursos pedagógicos necesarios para impartir con innovación y flexibilidad docencia de acuerdo a su especialidad, respondiendo a las necesidades y objetivos establecidos por el sistema escolar. Podrá participar y liderar en forma efectiva procesos de gestión educacional y apoyar la formación integral de adolescentes en desarrollo.

El Profesor de Educación Media de la Universidad Andrés Bello es un profesional capaz de generar aprendizajes de calidad en sus alumnos, en su área de especialidad, aportando al desarrollo de sus alumnos y contribuyendo significativamente al progreso y desarrollo del país.

La aspiración del PEML es formar un profesional que esté capacitado para cumplir su rol como educador de manera responsable, crítica y reflexiva, sustentada en los valores de excelencia e integridad. Como docente, estará preparado para promover el aprendizaje y un desarrollo intelectual de calidad en sus alumnos, de acuerdo a los objetivos planteados por el sistema educativo para su disciplina, aportando innovación y uso de la tecnología propia de su área, pudiendo insertarse en forma proactiva en el contexto de una unidad educativa.

Cada eje o dominio del Perfil de Egreso⁷ tiene definidas las competencias de egreso, que se relacionan con los aspectos fundamentales del desempeño pedagógico.

DIMENSIÓN 1 - GESTIÓN DEL APRENDIZAJE

Posee las herramientas pedagógicas necesarias para gestionar el aprendizaje de sus alumnos considerando las políticas educativas y curriculares nacionales, los contenidos disciplinares, el proyecto educativo y curricular institucional, y las características bio-psico-sociales de sus alumnos.

DIMENSION 2- LIDERAZGO PEDAGÓGICO

Ejerce liderazgo pedagógico en la comunidad educativa, expresado en la interacción con los alumnos, con los pares y la familia, en los roles que le corresponde desarrollar, tales como profesor jefe, tutor, etc.

DIMENSION 3- INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN

Genera y participa en proyectos educativos y de innovación, a partir de la investigación de su práctica pedagógica, y/o del análisis reflexivo y autoevaluación de su gestión, en la búsqueda permanente del mejoramiento cualitativo de la educación

⁷ Véase ANEXO 2 – Perfil De Egreso PEML completo, con detalle de las competencias

DIMENSIÓN 4- IDENTIDAD DOCENTE

Demuestra capacidad de compromiso a través del cumplimiento oportuno y en el trabajo bien realizado, modelando una actitud profesional en la que se distingue por su excelencia en el hacer, integridad, respeto, pluralismo y responsabilidad.

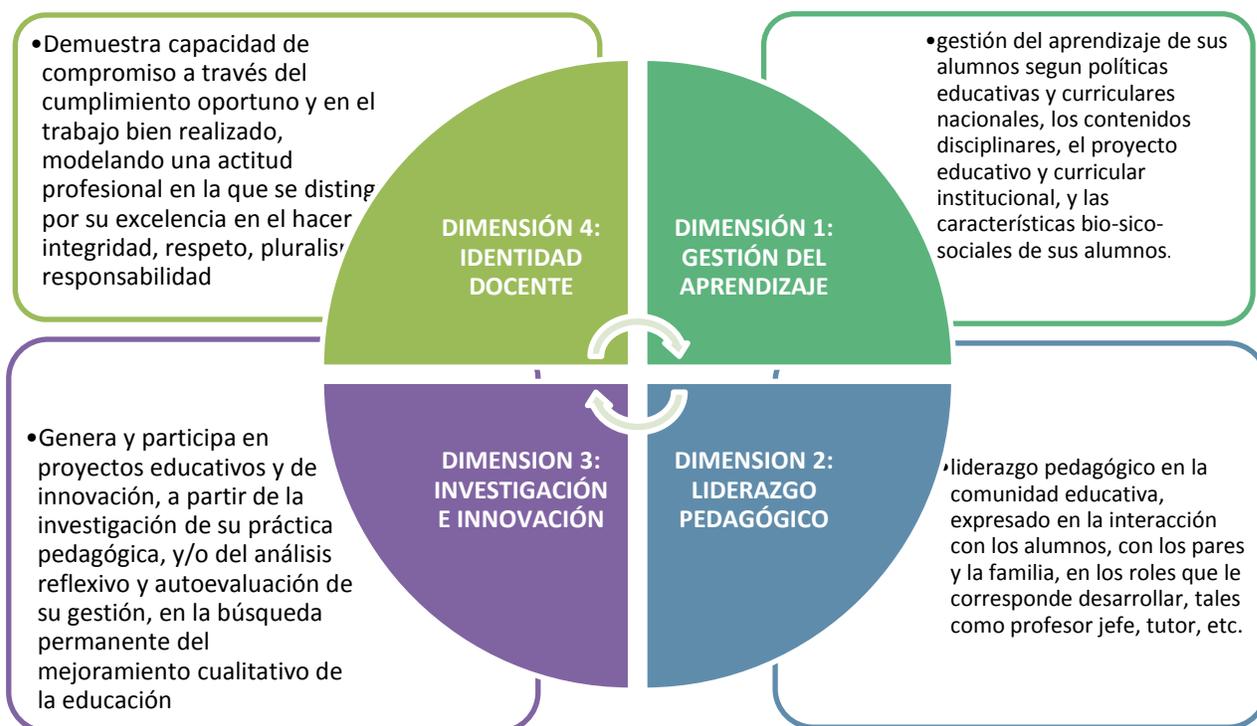


Ilustración 2 - DIMENSIONES DEL PERFIL DE EGRESO

En el PEML, uno de los aspectos que se ha trabajado, en forma consistente a lo largo de las etapas de crecimiento del programa, se relaciona con la búsqueda de coherencia entre los planteamientos y propuestas del programa, y las estrategias que se han concebido y considerado para llevarlas a cabo. En este sentido, tanto la estructura de la malla curricular, como las aspiraciones del Perfil de Egreso y las estrategias metodológicas y evaluativas son relevantes para construir este ejercicio de congruencia.

Tanto la estructura curricular generada para el programa, con práctica inicial y profesional, talleres de integración, la secuencia de asignaturas diseñadas para aportar al proceso formativo docente, como las exigencias de titulación con examen de defensa de título y examen escrito

de conocimientos pedagógicos y conocimientos disciplinares, han ido conformando una trama consistente con una formación inicial docente que busca la calidad en sus procesos formativos.

Puesto que la UNAB especifica en su Modelo Educativo una metodología activo – participativa, las metodologías utilizadas por el PEML son coherentes con lo especificado por la Universidad, ya que se busca que los estudiantes adquieran un rol activo y comprometido en su formación. Esto se logra a través de estrategias de aula que, con la aplicación de casos prácticos (talleres y simulaciones por ejemplo), le permitan participar de su aprendizaje. En este sentido, las prácticas metodológicas de las asignaturas consideran estrategias como estudio de caso, dramatizaciones, micro-clases, talleres de aplicación, laboratorios, investigaciones e informes de investigación, exposiciones de los alumnos, individuales y grupales, trabajo colaborativo, etc.

1.3.6. Características de la Práctica Inicial⁸

El Programa potencia el trabajo interactivo entre las cátedras y los espacios de práctica, sea en la práctica inicial o en la profesional. Esta forma de desarrollar los procesos, hace que los alumnos visualicen el espacio de la práctica como una extensión de los elementos que desarrollan en las aulas y asignaturas. A su vez permiten traer al aula, desde sus espacios de práctica, aquellas experiencias que vivencian potenciando la transferencia, el análisis y la reflexión respecto de esos procesos

La Práctica Inicial se orienta al análisis de una Unidad Educativa como contexto de desempeño de la profesión docente: sus características, proyecto educativo, organización, integrantes y dinámica de funcionamiento, a fin de desarrollar una comprensión respecto de cómo se genera y transforma la cultura escolar. El alumno observa clases de diferentes especialidades y levanta información de los procesos de aula. Observa el comportamiento de los adolescentes en el aula y las interacciones que se desarrollan. El alumno desarrolla actividades conectadas a las asignaturas del semestre. Fomenta el desarrollo del pensamiento crítico, las habilidades comunicativas orales y escritas y el manejo de recursos de información.

⁸ La información de este acápite está extraída del MANUAL DE PRÁCTICA INICIAL, 2015, PEML, UNAB

También es una instancia para el desarrollo del pensamiento reflexivo sobre el rol docente, además de desarrollar la responsabilidad social a través de la comprensión de diversas realidades educacionales. La asignatura de Práctica Inicial promoverá al estudiante a fortalecer y familiarizar una vinculación directa con el centro de práctica, y así mismo a conocer en terreno la labor educativa del profesor.

Esta práctica considera la asistencia entre seis a ocho horas semanales a un Establecimiento educacional, a observar la realidad, clases de diferente tipo en cursos de Educación Media.

Competencias y Estándares Asociados:

COMPETENCIAS ASOCIADAS PERFIL DE EGRESO	ESTANDARES RELACIONADOS
<p>Como es una práctica inicial, es posible asociar las siguientes competencias en un estadio inicial de desarrollo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diagnostica y analiza la realidad del grupo curso. • Conoce y comprende cómo se genera y transforma la cultura escolar. • Demuestra habilidades indagativas en torno al análisis de la práctica pedagógica. • Busca la excelencia y calidad en su desempeño pedagógico, a través del cumplimiento oportuno y correcto de las tareas y obligaciones propias de su desempeño pedagógico. 	<p>Estándar 1: Conoce a los estudiantes de Educación Media y sabe cómo aprenden</p> <p>Estándar 7: Conoce cómo se genera y transforma la cultura escolar.</p> <p>Estándar 9: Se comunica oralmente y por escrito de forma efectiva en diversas situaciones asociadas a su quehacer docente.</p> <p>Estándar 10: Aprende en forma continua y reflexiona sobre su práctica y su inserción en el sistema educacional.</p>

Los objetivos de aprendizaje de la Práctica Inicial explicitan que el alumno realiza los siguientes procesos:

1. Diagnostica y analiza, en algunas áreas, una Unidad Educativa como contexto de desempeño de la profesión docente: proyecto educativo del colegio, su misión y visión, valores fundamentales, tipo de unidad educativa, características, dinámica de funcionamiento. Analiza un grupo curso, Analiza tipos y formatos de planificación utilizados en la unidad educativa.

2. Observa clases de diferentes especialidades, levanta y analiza información de los procesos de aula, especialmente los referidos a la didáctica y a las estrategias de enseñanza pre, co y post-instruccionales.
3. Observa el comportamiento de los adolescentes en el aula y las interacciones que se desarrollan.
4. Observa y analiza, a partir del Reglamento de Evaluación del establecimiento, las prácticas evaluativas recurrentes del profesor en el aula y las caracteriza en relación al enfoque de la evaluación para el aprendizaje.
5. Reflexiona sobre la importancia del rol docente en el contexto de la educación nacional, su compromiso ético y su responsabilidad como agente de cambio.

Organización de la Práctica Inicial

Los estudiantes serán vinculados a través de su profesor coordinador de práctica inicial en los respectivos centros educativos, y así mismo, existirá la flexibilidad de que nuestros estudiantes puedan gestionar personalmente su centro educativo, esto último con el propósito de facilitar el acceso y la vinculación cercana al organismo educativo.

El profesor coordinador de práctica inicial durante el proceso académico, deberá guiar, orientar y dar apoyo a sus estudiantes en el desarrollo del proceso de práctica, con la finalidad de asegurar la vinculación y familiarización con la labor docente en el aula.

Es relevante mencionar que este proceso de práctica inicial es una instancia para que el estudiante, a través de la observación, relaciones y analice elementos y adquiera aprendizajes que sean significativos para su desempeño futuro en su práctica profesional.

Las tareas evaluadas de la práctica serán desarrolladas con el apoyo de las asignaturas teóricas del primer semestre, con un enfoque integrador e interactivo que propicia una formación de competencias en el alumno.

Asignatura relacionada	Actividades
CURRÍCULO	<ul style="list-style-type: none"> • Analiza el proyecto educativo del colegio, su misión y visión, valores fundamentales.

EDUCACIONAL	<ul style="list-style-type: none"> • Define el contexto del establecimiento, características, ubicación geográfica. • Identificar la forma como está organizado el establecimiento, estructura orgánica, cursos, niveles. • Analiza formas de planificación utilizadas en el establecimiento. • Asistir a reunión de departamento, de ciclo, de apoderados (autorizado por el profesor jefe), cuando le sea permitido.
EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE	<ul style="list-style-type: none"> • Analiza las características del reglamento evaluativo del establecimiento y relacionarlo con las normativas y decretos respectivos del MINEDUC. • Analiza formas de aplicar la evaluación en los procesos de aula
DIDÁCTICA GENERAL	<ul style="list-style-type: none"> • Observa clases de su especialidad y de otras especialidades, determina y analiza características didácticas del trabajo en aula.
PSICOLOGÍA DEL ADOLESCENTE	<ul style="list-style-type: none"> • Observa y Aplica entrevistas a algunos alumnos adolescentes y levantar información acerca de las características de la adolescencia. • Analiza resultados a la luz de las teorías respectivas.

1.3.7. Características de la Práctica Profesional⁹

El objetivo central del PEML es entregar a los Licenciados en diversas disciplinas propias de la enseñanza media, los fundamentos, conocimientos y herramientas pedagógicas necesarias para ejercer la docencia con un alto nivel de calidad en la Educación Media y en el Segundo Ciclo de la Educación Básica. Una piedra angular en este proceso formativo resulta ser la Práctica Profesional.

En el D.U. N° 1966 /2012, del 28 de diciembre del 2012¹⁰, se especifica que la Práctica Profesional es un:

Curso que se relaciona con la Gestión del Aprendizaje, Gestión y Liderazgo, la Identidad Docente, la Investigación e Innovación y el Saber Disciplinario. La práctica profesional se focaliza en la gestión del aprendizaje, desde su planificación, la generación de ambientes propicios al aprendizaje, su desarrollo didáctico, hasta la implementación de procesos evaluativos. Incluye realizar gestiones de orientación y jefatura. El alumno debe integrar

⁹ La información de este Acápito esta extraída del MANUAL DE PRACTICA PROFESIONAL, 2016, PEML, UNAB.

¹⁰ Véase ANEXO 1 - Decreto Universitario N°1966 /2012, del 28 de diciembre del 2012.

conceptos y herramientas pedagógicas trabajadas en asignaturas anteriores. El alumno interviene en el desarrollo concreto de actividades de aula, filma, observa y analiza su desempeño y establece líneas de mejoramiento a su práctica profesional pedagógica. Por su naturaleza integradora, la práctica profesional fomenta el desarrollo de las capacidades de comunicación, el desarrollo del pensamiento crítico, el razonamiento y la indagación, el manejo de Tic's y la responsabilidad social y global. El nivel de exigencia de la práctica profesional es de un 70%. (DUN 1966, 2012, p. 5)

El Objetivo General de la Práctica Profesional es “Planificar, desarrollar y evaluar procesos completos de enseñanza aprendizaje en el subsector de su especialidad y participar y/o coordinar el desarrollo de actividades de orientación y de consejo de curso, demostrando capacidad de Gestionar el aprendizaje de sus alumnos, de liderazgo pedagógico, de investigación e innovación y de identidad docente”

Los Objetivos de Aprendizaje son los siguientes:

1. Diagnostica y analiza una Unidad Educativa como contexto de desempeño de la profesión docente: PEI, tipo de unidad educativa, características, dinámica de funcionamiento. Aplica diagnóstico a su grupo curso e identifica sus fortalezas y debilidades.
2. Planifica su acción pedagógica en aula, desarrollando y poniendo en práctica las intenciones de enseñanza y aprendizaje planificadas para sus alumnos, demostrando capacidad de generar un ambiente adecuado al aprendizaje de sus alumnos y articulando los elementos de planificación para la concreción y evaluación de procesos de enseñanza – aprendizaje en relación con sus especialidad.
3. Planifica, participa y/o desarrolla actividades de orientación y jefatura de curso, trabajando en equipo con el profesor jefe y/o con el orientador.
4. Desarrolla un proceso de investigación en el contexto de su proceso de práctica profesional y planifica y aplica planes de acción para la solución de problemas educativos en el aula.

5. Reflexiona, analiza y autoevalúa su proceso de práctica profesional.
6. Documenta sus reflexiones y participa activamente en los talleres de experiencias de la práctica profesional.

En la práctica profesional, tal como en la inicial, el alumno debe aplicar elementos y herramientas que se entregan a través de las asignaturas y que se integran a su proceso de práctica: realiza una investigación en la acción educativa, en el contexto de alguno de los cursos en que realiza su práctica; aplica herramientas de orientación y jefatura, especialmente aquellas orientadas a los alumnos de educación media, recibe apoyo para sus planificaciones a través del taller de planificación y aplica herramientas didácticas que se trabajan en Didáctica de la especialidad.

Para efectos de sistematizar el proceso de práctica profesional, se consideran las dimensiones del Perfil de Egreso como las dimensiones de la Práctica Profesional. A su vez, se definen una serie de instrumentos de registro de evidencias y evaluación que aplica el profesor supervisor, el profesor guía y el mismo alumnos.

El Proceso de supervisión se establece sobre una relación de comunicación dialógica, entre los tres integrantes de este proceso: supervisor UNAB – alumno en práctica – profesor guía del centro de práctica. El profesor guía, que es quien recibe al alumno en el centro de práctica, es el eslabón más débil de esta trilogía. Aunque en estos momentos se están implementando estrategias a nivel de Facultad de Educación, para formalizar alianzas estratégicas con colegios, centradas en los procesos de práctica profesional, el tema es complejo y no se visualiza una solución aplicable en el corto plazo. Probablemente esta realidad sea uno de los aspectos más complejos de la práctica profesional de nuestros alumnos, no solo en el PEML, sino en general, en las carreras de educación de la facultad, y en carreras similares de otras universidades.



Ilustración 3 - SECUENCIA DE LA PRACTICA PROFESIONAL

1.4. Antecedentes del problema: La práctica profesional y las teorías que explican la construcción del conocimiento docente

Vistos los antecedentes hasta el momento, tenemos un panorama nacional e internacional orientado a la formación de profesores de educación media o secundaria, que sea de calidad y acorde a parámetros definidos tanto en nivel gubernamental por los distintos países, como a nivel de comunidades de gentes, como la Comunidad Europea. Es nuestro contexto concreto.

Pero todo ello no entrega las respuestas que se requieren, ya que en buenas cuentas, ¿Cómo se llega a ser profesor? ¿Qué conocimientos forman parte de ese “ser profesor”? ¿Cómo se adquieren esos conocimientos? Son algunas de las preguntas que van guiando esta investigación.

Este cuestionamiento nos posiciona en un debate central y bastante estudiado hoy, que es el del aprendizaje docente, o como llega el profesor a ser profesor. Este tema pone el acento en un enfoque de la formación que se refiere al proceso personal de construcción de esa identidad, que debe realizar cada futuro docente, a la construcción de la base conceptual necesaria para enseñar y a la construcción de un repertorio de formas docentes apropiadas para las situaciones de enseñanza que deberá enfrentar.

Como se advierte este enfoque se contrapone al concepto de “preparación específica para algo”, descrita en los diversos modelos de formación docente. Más bien, sostiene que el aprendizaje docente es una tarea que cada profesor comienza durante el período de su formación inicial, sigue con cierto nivel de inseguridad en los primeros dos o tres años de docencia y continúa haciendo durante el resto de su vida profesional, aun cuando el aprendizaje del experto cambie en términos de focos de atención o necesidades (Ávalos, 2005, p.14).¹¹.

Cuando se plantea el tema de la **estructura y secuencia de los procesos de práctica** en la formación de docentes, se parte de ciertos principios que vinculan la formación y la iniciación de los docentes, que según Gorichon, Ruffinelli, Pardo y Cisternas (2015), son:

1. Promover aprendizajes situados y contextualizados.
2. Articular teoría y práctica mediante la reflexión.
3. Propiciar una inserción paulatina al sistema escolar.
4. Propiciar una inserción acompañada.
5. Intencionar una relación de colaboración entre sistema escolar y universidad

¹¹ Ávalos, Beatrice (2005). “Las instituciones formadoras de docentes y las claves para formar buenos docentes”, en Rendón Lara, Diego Rojas García Ignacio (comp.). El desafío de formar los mejores maestros. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional. “Un tema central y bastante estudiado es el de “aprendizaje docente”. Este tema pone el acento en un enfoque de la formación que se refiere al proceso personal de construcción de identidad que debe realizar cada futuro docente, a la construcción de la base conceptual necesaria para enseñar y a la construcción de un repertorio de formas docentes apropiadas para las situaciones de enseñanza que deberá enfrentar. Como se advierte este enfoque se contrapone al concepto de “preparación específica para algo” y en lo posible con herramientas a prueba de fuego. Más bien, sostiene que el aprendizaje docente es una tarea que cada profesor comienza durante el período de su formación inicial, sigue con cierto nivel de inseguridad en los primeros dos o tres años de docencia y continúa haciendo durante el resto de su vida profesional, aun cuando el aprendizaje del experto cambie en términos de focos de atención o necesidades” (Ávalos, 2005: 14). Citado también en Currículo y docentes, Paula Pogré, Retrieved from: https://lidiacarol.files.wordpress.com/2007/11/curriculo_docentes_paula_pogre.pdf

Desde estudios avalados por el Ministerio de Educación en Chile, la práctica es concebida teóricamente como una actividad que tiene por objeto “facilitar el proceso por el cual los futuros profesores construyen conocimiento pedagógico, desarrollan en forma personal teoría y práctica de la enseñanza y del aprendizaje y sobre todo aprender a enseñar” (Ávalos 2002, p.109).

Núñez, Arévalo y Ávalos (2012, p.12) señalan como uno de los grandes problemas del desarrollo profesional docente es el “desencuentro entre ámbitos de formación (inicial y continua), ámbitos del saber (teoría y práctica, saberes fundamentales y saberes de experiencia), y unidades formadoras (universidad y escuela)” y se pregunta si acaso será posible concebir y ejecutar una propuesta que congregate estos distintos ámbitos.

El objetivo de muchas propuestas formativas, es avanzar desde una concepción del profesor como un técnico que aplica los procesos didácticos y pedagógicos en una forma más bien mecánica, hacia una concepción de profesor capaz de reflexionar acerca de su práctica, que tiene un rol activo al interior de la organización educativa, que interviene en la elaboración de su propio conocimiento profesional, y que es capaz de modificar, adecuar, implementar estrategias de acuerdo a lo que observa, analiza y reflexiona sobre lo que vivencia en el proceso. Debe transformarse en

..., un profesional capaz de analizar los fundamentos de su acción y las consecuencias sociales sobre sus alumnos, de asumir la responsabilidad de la educación de sus estudiantes, para lo cual debe tomar decisiones conscientes acerca del valor y la riqueza de lo que debe enseñar y cómo debe enseñarlo”. (Rittershaussen, s/f, p. 59)

La formación inicial y el desarrollo profesional de los docentes son estudiados y presentados en la literatura especializada, de muchas maneras diferentes. Pero siempre en el eje central de los diferentes estudios, está el llegar a la comprensión de cómo se va conformando tanto el inicio como el desarrollo profesional del profesor (Avalos, 2002), que se conjuga para conformar ese aprendizaje y como se mantiene, se desarrolla, se construye y de-construye en el transcurso de su vida profesional. ¿Cómo desarrolla este ser profesional el docente chileno? Los aprendizajes

que adquiere en su proceso formativo, ¿son los necesarios para resolver las demandas de su vida laboral y profesional?

Aunque el profesor chileno, de acuerdo a los datos de la OCDE 2014 (2015a) (D6, 524), es uno de los que más horas de contacto tiene al año, tiene menos horas para preparar su propuesta pedagógica y didáctica, planificar, diseñar materiales, revisar y corregir evaluaciones, y es a su vez el que atiende a grupos más numerosos; pero, a pesar de ello, *forma parte del grupo de docentes que se sienten bien preparados y consideran en un 93% que la formación que recibieron los prepara suficientemente bien para enseñar las asignaturas que imparten y un 89% considera que posee las herramientas pedagógicas para llevar a la práctica su enseñanza.*¹²(OCDE, 2015a).

Del último estudio TALIS, del 2013, (Mineduc, 2014) en el que participa Chile, es posible rescatar ciertos rasgos que definen el perfil del actual profesor en Chile: *se destaca porque los docentes recibieron formación y están ejerciendo en la asignatura en la que fueron formados. Esto significa que tienen una alta idoneidad; es decir, cuentan con la preparación adecuada en el área de conocimiento específica para la labor docente que realizan*¹³. Pero hay otros datos que nos dibujan un perfil de desempeño profesional más complejo. Por ejemplo, el nivel de vulnerabilidad con el que trabajan es el mayor que el promedio de los países participante en TALIS: más de la mitad (el 55%) de ellos lo hace en establecimientos con más de un 30% de alumnos provenientes de hogares vulnerables socioeconómicamente, en comparación al 20% promedio TALIS. Chile es el quinto país con más alumnos por clase de los países encuestados, con un promedio de 31,8 alumnos en aula, muy por sobre el promedio TALIS que es de 24,1 alumnos por clase. Así como también es el quinto país con menos profesores por escuela, con un promedio de 25,7 profesores, frente a un promedio general de 45,5 profesores por escuela. En relación a la carga de trabajo semanal, los profesores en Chile tienen la menor cantidad de horas contratadas semanales promedio (29,2 horas) respecto los demás países (38,3 horas), pero sin embargo, tienen también la más alta proporción de este tiempo dedicado a la

¹² [cursivas añadidas]

¹³ [cursivas añadidas]

enseñanza. En el detalle de las actividades que realizan durante la semana, los docentes chilenos pasan menos horas a la semana evaluando y poniendo notas y/o corrigiendo el trabajo de los estudiantes que en la mayoría de los demás países participantes, pero al mismo tiempo, Chile es el quinto país de la muestra, cuyos profesores invierten mayor tiempo en relacionarse y atender a los padres y apoderados de sus alumnos. En cuanto a la distribución del tiempo de clases, Chile es el cuarto país con menor porcentaje del tiempo dedicado a la enseñanza (74%), en comparación con países como Bulgaria (86,6%) o Finlandia (80,6%). En este sentido los docentes reportan dedicar más tiempo de clases a tareas administrativas y a mantener el orden en aula.

Estos datos nos hablan de un profesor con una intensa demanda laboral, y que desarrolla su tarea en circunstancias a veces poco favorables. A pesar de ello, llama la atención que el estudio TALIS y los datos de la OCDE hablan de un profesor que se siente con las herramientas disciplinares y pedagógicas suficientes para realizar su tarea, y el concepto vocación no está ajeno a los argumentos relacionados con el desempeño profesional.

La complejidad de este perfil de profesor es el que probablemente tiene en mente Imbernon (1994), cuando analiza la *función docente*, aquella que como base a esa función, comporta un conocimiento pedagógico específico, un compromiso ético y moral y la necesidad de corresponsabilización con otros agentes sociales; esto es así puesto que ejerce influencia sobre otros seres humanos y, por lo tanto, no puede ni debe ser una función meramente técnica de “expertos infalibles”. Además, cuenta también con un componente práctico, ya que los profesores y profesoras adquieren un cuerpo de conocimientos y habilidades especializadas durante un período de formación a lo largo de la vida profesional como resultado de una intervención en un contexto y una toma de decisiones aplicadas a situaciones únicas y particulares que encuentran durante el desempeño de su labor. La función docente está entonces en un equilibrio entre las tareas profesionales en la aplicación de un conocimiento, el contexto en que se aplican, el compromiso ético de su función social y la estructura de participación social existente en ese momento, con la que está comprometido.

Pero, ¿cómo se aprende a enseñar? ¿Cómo llega este profesor a transformarse en tal? Para Lourdes Montero, aprender a enseñar puede ser definido como:

..., un proceso que implica efectivamente la adquisición de un repertorio de conocimientos, habilidades, actitudes, creencias y afectos construidos a lo largo y ancho del ejercicio profesional de cualquier profesor, en estrecha relación con los diversos contextos en los que éste tiene lugar (Montero, 2001, p.153).

Según Marcelo, (2006), el conocimiento y las creencias referidas al ser docente se construyen, y los profesores, al igual que otras personas orientan su conducta a partir del conocimiento y creencias que poseen. Y este conocimiento y creencias se empiezan a construir mucho antes que el profesor en formación decida dedicarse profesionalmente a la enseñanza. El aprendizaje en muchos casos no se produce de manera intencionada, sino que es la resultante de experiencias, las más de las veces obtenidas en la vida estudiantil, que los marcan significativamente: pocos olvidan a un mal profesor. A su vez, un buen profesor suele dejar una huella indeleble. Ya sea por el ejemplo o el contraejemplo, el futuro profesor/a ha acumulado experiencias previas que se transforman en conocimiento de vida, que suele estar a la base de las creencias sobre lo que es ser docente. El conjunto de conocimientos y de creencias que forman parte del bagaje que los profesores en formación traen consigo cuando inician su formación inicial, impacta de una manera directa en la interpretación y valoración que los profesores hacen de las experiencias de formación del profesorado, con ello se inicia la conformación del “ser” docente. La observación resulta una estrategia imprescindible para el futuro profesor, ya que lo permite un aprendizaje “que en muchas ocasiones no se produce de manera intencionada, sino que se va adentrando en las estructuras de cognitivas -y emocionales- de los futuros profesores de manera inconsciente, llegando a crear expectativas y creencias difíciles de remover” (Marcelo, 2006, p.7).

La forma como llegamos a conocer una determinada disciplina o área curricular, por historia de vida y experiencia como alumnos, va a impactar en cómo la enseñamos. Según Marcelo (2006), existen múltiples evidencias que nos muestran ciertos "arquetipos" que los profesores en

formación tienen sobre la disciplina que estudian, ya sea matemáticas, lenguaje, música o educación física. Junto al conocimiento del contenido, está el de cómo “se enseña” determinada materia o disciplina. Desde su perspectiva de análisis, el conocimiento didáctico del contenido se evidencia como el aspecto central del conocimiento del profesor. “Representa la combinación adecuada entre el conocimiento de la materia a enseñar y el conocimiento pedagógico y didáctico referido a cómo enseñarla” (Marcelo, 2006, p.7)

Si analizamos el aprendizaje de los profesores y la forma como se estructura y organiza este conocimiento, debemos partir desde algún enfoque explicativo. Debemos ubicar al sujeto profesor en el contexto que este percibe y que le da sentido, en el contexto de los procesos socioculturales que lo explican. Aprender a enseñar, o el acto de aprender, en su sentido más amplio, lo analizaremos desde el enfoque constructivo, como el “proceso que implica efectivamente la adquisición de un repertorio de conocimientos, habilidades, actitudes, creencias y afectos construidos a lo largo y ancho del ejercicio profesional de cualquier profesor.” (Montero, 2001, p.153).

Esa es una de las razones que ha llevado a numerosas instituciones a instaurar procesos de formación de profesores que buscan un equilibrio entre el conocimiento producido e impartido en sus aulas con respecto a la enseñanza y el aprendizaje, y el conocimiento que es necesario de acuerdo a lo sugerido por los docentes en ejercicio y que es construido por ellos en su quehacer pedagógico. Se trata entonces de entablar un proceso de diálogo entre la teoría y la práctica, de modo que el encuentro del futuro profesor con la realidad educativa, propicie una dialéctica que favorezca los aprendizajes pedagógicos.

Con ese argumento, las universidades han optado por aumentar las horas de la malla curricular dedicadas a la práctica y articular estas prácticas como un eje importante en el proceso formativo, las cuáles, junto a los procesos reflexivos y de análisis instalados al interior de las prácticas, debieran ser el espacio propiciador de una adecuada construcción de aprendizajes didácticos, pedagógicos y de especialidad.

A pesar de ello, la realidad habla aún de procesos poco articulados, de esfuerzos en desarrollo, de falta de integración en algunos casos, de algunas tendencias asignaturistas, de espacios más bien destinados a generar lógicas de aplicación técnica, con pocos elementos reflexivos o analíticos, que guíen un proceso de aprendizaje desde la integración, a partir de la consideración de los contextos, de la visibilización y relevancia de la realidad. Si estos elementos no se articulan adecuadamente, deja de reconocerse que los aprendizajes más efectivos en los futuros docentes, se legitiman cuando movilizan los saberes enseñados hacia los contextos de la práctica. Maurice Tardif lo expresa con claridad “el trabajo no es primero un objeto que se mira, sino una actividad que se hace y, realizándola, se movilizan y construyen los saberes” (Tardif, 2009, p.189).

Los docentes ante el saber... ¿Cómo construyen ese saber? A pesar de que es válido asumir que el docente de educación media o secundaria desarrolla los aprendizajes disciplinares desde la especialidad, en lo que denomina el tipo de conocimiento formal, aquello que muchos profesores se esmeran en transmitir a sus alumnos a través de la frase “pasar la materia”, no queda claro cuál es el tipo de conocimiento profesional pedagógico que el futuro profesor construye durante su proceso de práctica.

Tal cómo plantea y pregunta Maurice Tardif

Los profesores saben algo con certeza, pero, ¿qué saben exactamente? ¿Qué saber es ése? ¿Son meros "transmisores" de saberes producidos por otros grupos? ¿Producen uno o más saberes, en el ámbito de su profesión? ¿Cuál es su papel en la definición y en la selección de los saberes transmitidos por la institución escolar? ¿Cuál es su función en la producción de los saberes pedagógicos? ¿Las llamadas "ciencias de la educación", elaboradas por los investigadores y formadores universitarios, o los saberes y doctrinas pedagógicas, elaborados por los ideólogos de la educación, constituyen todo el saber de los profesores? (2009, p.26).

Son muchas preguntas en búsqueda de respuestas.

En esta perspectiva, resulta relevante averiguar entonces, como este profesor, cuando está como alumno en su proceso de práctica, va adquiriendo las formas y procedimientos que son propias del quehacer del profesor. El contexto de práctica le provee de interacción con docentes de diferentes grados de experiencia y de experticia, en una unidad educativa que

posee dinámicas propias y distintivas, aunque en muchos sentidos, también son transversales al rol docente en cualquier contexto. El alumno en práctica, en este proceso de acercamiento e inmersión de esta realidad, durante la observación inicial y durante la práctica misma, a veces con mucho cuestionamiento interior, a medida que aprecia diferentes desempeños, se va apropiando de ellos, el practicante va incorporando una serie de pasos, secuencias que a veces sigue, en ocasiones sin mayor reflexión, actos que llegan finalmente a formar parte de su propio repertorio de rutinas adquiridas.

Fred Korthagen (2010a) analizando la esencia del comportamiento profesional y del aprendizaje profesional, plantea, sobre la base de investigaciones y estudios, que a menudo los profesores aprenden desde la imprecisión, esto es, muchas de las decisiones que los docentes toman en el aula, o frente a situaciones pedagógicas, son lo que Eraut (1995) (como se citó en Korthagen, 2010a) denomina “instantáneas”, esto es, se realizan de manera inconsciente o semi-consciente. El alumno en proceso de práctica observa esto y adquiere a menudo, prácticas que no siempre es capaz de respaldar con elementos teóricos de base. Según Shavelson y Stern (1981) y Yinger (1986), estas rutinas del profesorado se basan en gran parte en la formación de hábitos. Schön afirma: “A menudo no somos conscientes de haber aprendido a hacer estas cosas; simplemente las hacemos” (Schön, 1983, p.54). Korthagen (2010a) consideran que dicho comportamiento es el resultado de un proceso interno en el que un conglomerado de necesidades, valores, sentimientos, conocimiento tácito, significados e inclinaciones conductuales desempeñan todos juntos un papel. En esa línea de trabajo, Korthagen plantea el “enfoque realista en la formación del profesorado” (2010a, p.86), que privilegia trabajar sobre la base de las situaciones reales, a través de intervenciones guiadas, y profundiza luego en una propuesta de modelo reflexivo (ALACT) para incorporar en los procesos de formación de docentes.

En coherencia con lo planteado hasta acá, *el conocimiento profesional del docente se concibe como un conjunto de proposiciones que se producen desde y con los sujetos que participan en el acto educativo.* (Rittershausen, 2010, p.59). Agregamos entonces, al análisis de Korthagen, el de Sylvia Rittershausen, que plantea que este conocimiento es “un conocimiento

contextualizado y no generalizable, es decir, es un conocimiento constituido por y en la realidad educativa” (Rittershausen, 2010, p.59). Los procesos que debe monitorear el alumno en práctica, las situaciones del contexto educativo, los problemas prácticos del aula, ya sea que se refieran a situaciones individuales de aprendizaje o a situaciones de grupo, exigen un tratamiento específico, porque en buena medida son problemas singulares y particulares, aun cuando pueda haber muchos de ellos que sean similares, pero estas situaciones están fuertemente condicionadas por las características situacionales del contexto, así como por la propia historia del centro educativo, del aula específicamente como grupo y del alumno/s protagonistas de la situación. (Rittershausen, 2001)

En resumen, tenemos que, aparte de esta singularidad, el alumno en práctica a su vez debe convivir con una serie de actos pedagógicos y procesos en permanente desarrollo, en los cuáles, la toma de decisiones o las respuestas que se producen, no son siempre conscientes, a menudo espontáneas, y poco relacionadas con los corpus teóricos que ha debido asimilar en su proceso formativo académico.

La pregunta entonces sigue siendo: ¿Cómo se produce el conocimiento profesional y pedagógico en el futuro docente en el desarrollo de sus procesos de práctica?

Dados los antecedentes y de acuerdo a los estudios de la temática, consideramos que un modelo basado en la **teoría de la actividad** tiene muchas posibilidades de responder satisfactoriamente a las preguntas formuladas. En este sentido, en esta investigación, abordamos la teoría de la actividad como un modelo explicativo y a la vez orientador del proceso investigativo, y marco explicativo de la forma como el docente adquiere valiosos aprendizajes en su proceso formativo en la práctica profesional. (Tancara, 2009).

Lo sustancial de esta teoría se resume en la siguiente afirmación: “bajo actividad se entiende un proceso de solución por el hombre de tareas vitales impulsado por el objetivo a cuya consecución está orientado” (Talízina, 1988, p.58).

En el contexto del enfoque histórico-cultural, esta propuesta, basada en la teoría socio-cultural de Vygotsky (1998), da origen a la primera generación de la Teoría de la Actividad, sobre la

base de mediación cultural, concibiéndose a toda acción humana mediada por instrumentos y orientada hacia determinados objetos. “La idea fue cristalizada por Vygotsky en el famoso modelo triangular de un acto complejo y mediado que es expresado comúnmente como la tríada de sujeto, objeto y artefacto mediador” (Larripa y Erausquin, 2008, p.112). Posteriormente, La segunda generación a partir de los desarrollos de Leontiev acerca de la actividad, enfatiza el componente colectivo. El trabajo de Alex Leontiev sobre la actividad fue desarrollado a finales de los años el 70. Talízina (1988) profundiza en esta propuesta. Posteriormente Yrjö Engeström (1987, 2001, 2005) desarrolla la tercera generación de la teoría de la actividad. Desde su perspectiva, (Engeström, 2001), la actividad es una formación colectiva y sistémica que posee una compleja estructura mediadora. Las acciones conforman un sistema de actividad que produce acciones y se desarrolla por medio de acciones reguladas por reglas en el contexto de una comunidad, en la que se generan divisiones de la tarea o trabajo; y, en tanto sistemas de actividad, evolucionan durante períodos de tiempo socio histórico, adoptando la forma de instituciones y organizaciones.

1.4.1. Profesionalidad y Formación Docente

Para Lieberman y Pointer (2008, p.227) “el aprendizaje profesional así construido tiene su raíces en la necesidad humana de tener un sentido de pertenencia y realizar una contribución a la comunidad en la que el conocimiento y la experiencia forman parte de la misma”. Trabajar en el desarrollo de este sentido de pertenencia a una comunidad que se identifica con la innovación y el cambio en las prácticas curriculares es un reto.

La profesionalidad docente se relaciona precisamente con la perspectiva práctica que se basa en el aprendizaje de la práctica para la práctica y a partir de la práctica y con el enfoque de reflexión sobre la práctica, el cual ofrece alternativas a la racionalidad técnica en la formación de profesores ya que en este enfoque se otorgan papeles distintos al profesor el cual puede verse como un investigador de su propia práctica, un interventor de la misma y/o un diseñador, por lo tanto la formación permanente implica en este enfoque el desarrollo de diversos dominios como el conocimiento teórico sobre el aprendizaje, valores y actitudes ante los

distintos problemas a los que se enfrenta en el aula, el dominio de estrategias de enseñanza entre otros, así como cualidades en cuanto a la reflexión de su hacer y de su entorno.

En este sentido es preciso mencionar a Schön (1998) quien se refiere a la profesionalización a partir de la relación paradigmática que se da entre el conocimiento profesional y su práctica desde la racionalidad técnica. En términos generales, el conocimiento profesional se compone de una disciplina subyacente o ciencia básica -un “saber”- componente sobre la cual descansa la práctica, o a partir de la cual se desarrolla; una ciencia aplicada o componente de “ingeniería” o “saber hacer”, de la cual se derivan muchos de los procedimientos de diagnóstico cotidianos y las soluciones a los problemas y un componente de habilidad y actitud o “saber ser” que concierne a la real ejecución de los servicios al cliente, utilizando el conocimiento básico y aplicado subyacente.

En Chile, desde la perspectiva de la búsqueda de calidad, se han dado una serie de procesos orientados a delimitar la profesión docente: la definición de perfiles profesionales para los docentes por parte de las universidades, los requisitos definidos por la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) para los procesos de acreditación que resultan obligatorios para carreras de educación y salud, la aparición de estándares de egreso para evaluar a los egresados de las carreras de pedagogía, el Marco para la Buena Enseñanza, entre otros elementos definitorios, enmarcan lo que se llama “el profesionalismo docente”. Schön (1998) define la profesionalización, cuando se establece una relación entre el conocimiento profesional y su práctica, desde una racionalidad técnica, al que es preciso agregar un componente reflexivo. A su vez considera el peso de factores como la incertidumbre, la complejidad, la estabilidad, la claridad de objetivos y las presiones sociales, aspectos que son fácilmente enlazables con las complejas características de la profesión docente. También Pacheco y Díaz Barriga (como se citó en Flores y Torres, 2010) se refieren a una profesión “profesionalizada” cuando el trabajo cumple con las cinco etapas del proceso de profesionalización. Estas son a) que el trabajo se convierte en una ocupación de tiempo completo como resultado de una necesidad social, b) se crean instituciones técnicas o académicas para la formación de estos profesionales, c) se formaliza una asociación profesional y se define el perfil de este profesional, d) se generan

reglamentaciones que regulan su desempeño, y e) se adopta un código de ética para sustentar un tipo de comportamiento profesional.

Según Pontes, Ariza y Del Rey (2010), los futuros profesores y profesoras de enseñanza secundaria cuando asumen su rol de tales, tienen incorporada la carga de concepciones previas que se traducen en actitudes, motivaciones e ideas sobre lo que es la docencia y sobre la formación inicial, que definitivamente ejercen influencia en la formación de la identidad profesional docente, y que debiera considerarse en los procesos de formación del profesorado, para mejorar el diseño de las mallas de formación y el trabajo concreto en aula y en las actividades de enseñanza-aprendizaje, con el objetivo de profundizar en la investigación sobre el “pensamiento inicial de los futuros profesores, que incluye desde el estudio de las actitudes, expectativas e intereses hasta las concepciones previas o teorías implícitas ... relacionadas con el ejercicio de la profesión docente” (Pontes, Ariza y del Rey, 2010, p.132). De acuerdo a estudios desarrollados sobre lo que piensan los futuros docentes, se ha podido concluir que “existe un amplio espectro de motivaciones que se conjugan, según los distintos momentos formativos y tipo de participantes, incentivando en distinta medida el interés por la docencia de las muestras analizadas” (Pontes, Ariza y del Rey, 2010, p.132).

¿Qué moviliza el interés profesional por la docencia? Esto ha sido tema de estudio relevante en relación con el papel que desempeñan las motivaciones en el proceso de formación y en el desarrollo de la identidad profesional docente (Esteve, 1997). En general priman las motivaciones de tipo altruista y humanista, unidas al papel positivo que desempeña la educación en la sociedad, que puede considerarse como el inicio de una vocación docente o motivación intrínseca (Varela y Ortega, 1984). A su vez, existen otro tipo de motivaciones, de índole más pragmática hacia el ejercicio de la profesión docente, en la que priman los estereotipos acerca de los beneficios materiales de la profesión como son la estabilidad, el salario, las vacaciones, etc. (Pontes y Serrano, 2008; Sánchez Lissen, 2009).

A su vez, la motivación por la profesión docente entre los postulantes a profesores de enseñanza media o secundaria está muy relacionada con el interés por adquirir una formación

inicial adecuada para el ejercicio de esta compleja profesión (Pérez, Gilar y González, 2007). Uno de los aspectos que los futuros docentes más valoran, es precisamente que en su proceso formativo desarrollen las herramientas necesarias para desenvolverse en forma adecuada en su desempeño como profesor. En los estudios realizados, se ha observado que los futuros profesores y profesoras de secundaria presentan diferentes formas de comprender y valorar la formación inicial, aunque la mayoría coincide en que la docencia es una profesión compleja y que se necesita una buena formación inicial para su ejercicio. También se ha visto que muchos sujetos valoran más la formación sobre didáctica específica y las prácticas docentes que la formación en aspectos psicopedagógicos de carácter general, o que los sujetos con mayor interés profesional por la docencia son los que presentan mayores demandas de formación, tanto en los temas a tratar como en la extensión del periodo de formación.

Se define a la profesión docente, como una “profesión del conocimiento” (Marcelo, 2011). El conocimiento y el saber, han sido históricamente, el componente legitimador de la profesión docente. Y lo que en definitiva ha justificado el trabajo del docente ha sido su compromiso con la transformación de ese conocimiento en aprendizajes relevantes para los estudiantes (Marcelo, 2011).

Hay muchas preguntas que cruzan los caminos de reflexión y análisis, y no hay respuestas para todas ellas, pero sí búsquedas y acercamientos. Son cuestionamientos que van desde lo específico..., a lo general ¿El eje formador debe ser pedagógico o disciplinar? , ¿Debe formarse docentes generalistas o especialistas?, ¿Cómo resolver la relación teoría-práctica?, ¿Qué tipo de docente, para qué sistema educativo y qué tipo de sociedad, se requiere formar?

Con el propósito de dar respuestas adecuadas a estos desafíos, las universidades chilenas han intervenido sus propuestas curriculares, incorporando mayor número de prácticas a fin de lograr mayor equilibrio entre el conocimiento producido e impartido con respecto a la enseñanza y el aprendizaje y los conocimientos necesarios de acuerdo a los docentes en ejercicio y que son construidos por ellos en su quehacer pedagógico, En el concierto nacional, las universidades formadoras de profesores han aumentado la cantidad de horas de prácticas

progresivas y profesional en el entendido que son el eje articulador entre la formación pedagógica y de especialidad y a la vez facilitadoras del proceso de construcción conocimiento profesional. Sin embargo, la realidad de los programas de formación nos muestra que muchos de éstos son procesos de aprendizaje guiados por una lógica aplicacionista, (Tardif, 2009) no estructurados y con una ausencia de currículum explícito. Tampoco existe una legitimación del hecho que los saberes de los enseñantes son creados y movilizados a través de su trabajo; es decir que, “el trabajo no es primero un objeto que se mira, sino una actividad que se hace y, realizándola, se movilizan y construyen los saberes” (Tardif, 2009, p.189).

Los sistemas de formación inicial docente, deben satisfacer una serie de requisitos, muchos de ellos consensuados internacionalmente. Uno de estos requisitos es que deben proveer experiencias formativas reales y concretas a través de lo que en general se denomina el “*practicum*”. El *practicum* tiene como finalidad integrar al estudiante en un contexto de aprendizaje en situaciones y campos reales, como las unidades educativas, cualquiera que ellas sean, a fin de ejercer en la práctica el rol de profesor, frente a un curso o grupo de alumnos, durante un periodo que le permita vivenciar el rol correspondiente, con todas sus desafíos y complejidades.

“Con ello se trata de posibilitar la adquisición de conocimientos, información, habilidades y competencias necesarias para el ejercicio profesional en un determinado ámbito y de provocar un diálogo nutrido entre teoría y práctica” (Hirmas y Cortés, 2015 p.5) a partir de este requisito se plantea la crítica más relevante a los procesos de formación inicial docente y es por la “desconexión y distanciamiento con los centros escolares, con el consecuente detrimento en el desempeño del futuro docente en el aula” (Hirmas y Cortés, 2015, p.5).

Tal como es posible recapitular, los procesos de formación a través de la práctica resulta uno de los elementos clave en la construcción del saber profesional docente. Ese es el eje de la presente investigación: develar como los alumnos del PEML van construyendo el conocimiento o saber profesional docente a través del proceso de práctica

Para los fines de esta investigación, se incorpora como ampliación de la definición de conocimiento docente, a todos aquellos

conocimientos, contruidos de manera formal e informal por los docentes; valores, ideologías, actitudes, prácticas; es decir, creaciones del docente, en un contexto histórico cultural, que son producto de las interacciones personales e institucionales, que evolucionan, se reestructuran, se reconocen y permanecen en la vida del docente (Díaz, 2005, p.1).

Esta propuesta complementa la que se utilizara anteriormente, basada en Rittershausen¹⁴.

En esta definición es posible visualizar tres componentes básicos, pero relevantes: el componente cognitivo (formal e informal), el componente afectivo-valórico y el componente procesual. Las instancias de origen del saber, llamada formal hace referencia evidentemente a los componentes curriculares y académicos, y los informales, a los aprendizaje obtenidos desde la experiencia. El componente afectivo está referido a sentimientos, afectos y valores involucrados en la acción del profesor, que como ser integral, se incorpora al acto educativo desde su personal cosmovisión, que constituye el sustento interno e inseparable de su actuar. Este profesional, en tanto ser, se incorpora con todo su mundo de significados a este contexto y a este quehacer. Finalmente el componente procesual hace referencia al bagaje de acciones técnicas que desarrolla, pero también a las interacciones que ello implica, las relaciones, las dinámicas y a los efectos que estas interacciones generan.

Al tratar de establecer diferencias y/o semejanzas entre saber pedagógico, saber docente y conocimiento docente, se ha encontrado que la construcción conceptual es bastante similar.

Respecto de cómo construye sus conocimientos el docente, y de los proceso involucrados en la formación inicial docente, especialmente los de la práctica, y que están directamente relacionados con su construcción, hemos planteado un marco de referencia basado en Maurice Tardif, Michael Eraut, Lourdes Montero y otros autores cuyos aportes han permitido ir definiendo el marco de trabajo de esta investigación. En relación al conocimiento docente,

¹⁴ Nota: ya en la página 64 se dio una definición de conocimiento docente, usando a Sylvia Rittershausen como referente: *el conocimiento profesional del docente se concibe como un conjunto de proposiciones que se producen desde y con los sujetos que participan en el acto educativo*. En este caso, esta definición es complementaria a la anterior. Una tercera definición, desde una perspectiva filosófica, se incluye en la página 61

Tardif aporta además, el criterio de racionalidad para definir la naturaleza del concepto en estudio. Según sus palabras (2009, p.146),

Llamaremos saber únicamente a los pensamientos, ideas, juicios, discursos, argumentos que obedezcan a ciertas exigencias de racionalidad. Hablo o actúo racionalmente cuando soy capaz de justificar, por medio de razones, declaraciones, procedimientos, mi discurso o mi acción ante otro actor que me cuestiona... estas razones son discutibles, criticables y revisables.

La construcción del saber profesional docente involucra saber práctico, saber experiencial, saber profesional, saber pedagógico, saber técnico, etc., clasificables en los tres ejes fundamentales o referencias de competencia, como son el saber, el saber hacer y el saber ser. Existe sin embargo una cualidad que determina que estos saberes no son estancos, ni parcelados, y es que se establece una relación dialógica entre todos ellos, de modo que se genera una construcción mayor, superpuesta e imbricada con los saberes adquiridos, que surge en forma sinérgica a partir de la interacción entre el sujeto y sus saberes, entre el sujeto y su entorno, entre el sujeto y otros sujetos, entre el sujeto y los objetos sobre y con los que actúa. En este punto recordamos la teoría de la actividad desde la mirada de Engeström y la teoría de la complejidad de Morin. La teoría de la complejidad ayudaría a comprender la construcción del saber profesional docente como una red interconectada, múltiple y diversa. Con Engeström (2001), incorporamos la teoría de los sistemas de actividad y el aprendizaje expandido, pero ahora desde la perspectiva del sujeto situado. “Las personas y las organizaciones están todo el tiempo aprendiendo algo que no es estable, ni siquiera definido o entendido antes de tiempo.” (Engeström, 2001, p.4)

A partir del Informe de la Comisión para la Formación Inicial Docente (2005), se define también el concepto de “**saber pedagógico**”, como la entidad epistemológica propia de la relación entre la enseñanza y el aprendizaje. “Este saber es mucho más que su dimensión didáctica, está siempre situado y es por tanto siempre dinámico” (Informe MINEDUC, 2005, p.57). El saber pedagógico es multifacético y diverso, al mismo tiempo está contextualizado disciplinaria e históricamente, en términos espaciales y temporales. El eje de este saber es como ocurre el aprendizaje en un alumno, en qué contexto social ocurre (escuela) y cuál es el contexto curricular, con el propósito de generar contextos que faciliten al alumno la comprensión y el

aprendizaje. A pesar de que estamos hablando de un contexto definido y un sujeto situado, “en la formación docente inicial encontramos que, al no existir una conceptualización compartida del saber pedagógico como eje articulador del currículo, se sigue trabajando en espacios fragmentados.” (Informe MINEDUC, 2005, p.57).

El estudio de Bobadilla et al (2009) analiza las representaciones sobre el saber docente en el discurso de estudiantes de pedagogía. Se considera necesario develar el saber específico que da sentido al ser profesor, como representación y como saber profesional. Según expresa el Informe de la Comisión de Formación Inicial Docente (Informe MINEDUC, 2005), en las instituciones de formación no existe una conceptualización compartida de este saber docente, que pueda operar como eje articulador de los procesos de profesionalización. Por ello, “en tanto ese saber permanezca oculto, sin que se pueda comprender cómo se construye”, la formación inicial carece de un objeto delimitado, “que intencione sus procesos y le dé sentido profesional a la acción docente” (Bobadilla... et al. 2009, p.240).

1.5. La construcción del conocimiento docente

Pérez (1998, p.60) sugiere que la concepción del conocimiento ha sufrido lo que se ha denominado “una subversión paradigmática que se define por el tránsito de la objetividad a la subjetividad, de la explicación a la comprensión interpretativa, del descubrimiento a la construcción”. Esta nueva manera de mirar la realidad enfatiza la naturaleza socialmente construida del conocimiento y sugiere que:

El conocimiento no es objetivo ni estable porque forma parte de la propia realidad conocida, porque es una representación subjetiva, es una construcción interesada, condicionada por los flujos de poder, por el intercambio de tensiones e intereses de esa misma realidad. Así pues, la dialéctica entre conocimiento y realidad, entre objeto y sujeto, difumina constantemente los límites entre ambos, confundiéndose en un juego interminable de espejos, en una espiral de influjos convergentes y divergentes (Pérez, 1998, p.61).

La investigación profundiza en el aprendizaje de los profesores como profesionales desde una teoría socio constructivista y se analiza el conocimiento y el proceso de construcción de conocimiento profesional en la formación inicial, específicamente en la actividad de Práctica

Profesional. Una vez analizado estos aspectos se elabora y propone una mirada comprensiva a lo que se ha denominado la triada del practicum: sujeto (aprendizaje), contenido (conocimiento), y finalmente contexto (actividad de práctica profesional). La manera en que los profesores construyen su conocimiento, es decir, cómo y qué aprenden, es un ámbito que está siendo explorado en búsqueda de información que ayude a mejorar los resultados de lo que se ha denominado el continuo de aprendizaje de los profesores. En su artículo Beatrice Ávalos realiza una búsqueda de la base de datos de SCOPUS, sobre las últimas investigaciones sobre desarrollo profesional docente, para encontrar que “beginning to teach is now well recognized around the world as a particular and complex stage of teacher learning”¹⁵ (Ávalos, 2011a, p.10)

Según Beatrice Ávalos (2011b), en el caso de profesiones como la docencia, la delimitación de cuál es su base de conocimientos es compleja debido a la variedad de fuentes de conocimiento científico que son utilizadas para darle contenido a su formación profesional. Tanto es así que a través del tiempo ha persistido una duda respecto a si existe una base sólida de conocimientos llamada “pedagogía”, duda que se funda en el carácter práctico y hasta artesanal de la enseñanza. Más recientemente, con el propósito de justificar el carácter epistemológico de la enseñanza, la discusión se ha complejizado mediante el desarrollo de conceptos como “saber pedagógico” (Díaz, 2005), y “conocimiento práctico” (Cochran-Smith y Lytle, 1999). Estas discusiones ilustran el esfuerzo por expresar cómo ocurre la conjunción entre el conocimiento de los contenidos del currículo escolar y el conocimiento de los “procedimientos” y de los “contextos” referidos a la enseñanza. Dicho de otro modo, se trata de nuevos intentos de resolver la tensión entre teoría y práctica que persiste en los programas y actividades de preparación de profesores.

En todo proceso de aprendizaje, está involucrado un tipo de saber. Podríamos también decir que en consecuencia, todo saber que se desea adquirir, implica un proceso de aprendizaje y de formación, y, cuanto más desarrollado, formalizado y sistematizado esté ese saber, como ocurre con las ciencias y los saberes contemporáneos, más tiempo involucra y más complejo se

¹⁵ “..., comenzar a enseñar es ahora bien reconocido en todo el mundo, como una etapa particular y compleja del aprendizaje del maestro”

vuelve el proceso de aprendizaje que, a su vez, exige una formalización y una sistematización adecuadas.

En términos generales, considerando que está siempre de base la dicotomía clásica entre teoría y práctica, se advierten diversos modos de aproximarse a la descripción del conocimiento docente, y más específicamente a lo que debiera ser parte de la formación. Una de estas formas es ofrecer tipologías referidas a las actividades cognitivas que se ponen en acción al enseñar. Por ejemplo, Michael Eraut (1994), sintetizando la literatura sobre el tema, enumera las siguientes formas de conocimiento: conocimiento de proposiciones (teórico), conocimiento práctico o surgido de la práctica incluyendo el conocimiento de procedimientos, conocimiento tácito (creencias, posturas ideológicas) y conocimiento de destrezas o habilidades. También se ofrecen categorizaciones sobre el contenido mismo del conocimiento requerido para enseñar, las que a su vez pueden involucrar las actividades cognitivas señaladas por Michael Eraut. Así también Shulman (1987, p.11) elabora una lista que contiene los tipos de conocimiento que debe manejar un docente, partiendo por el conocimiento del contenido que debe enseñar, el pedagógico, el de los planes y programas o curricular, el de sus alumnos, el del contexto educativo y los valores educacionales y fundamentos de la acción pedagógica.

A su vez, Michael Eraut, (Eraut, 1994, 2008) propone, que si bien el lugar de trabajo parece ser lo que primariamente se relaciona con el desarrollo de las capacidades de un profesor, (lo que se hace y cómo se realiza), es igualmente importante ser capaz de hacer lo correcto en el momento adecuado -“it is equally important to be able to do the right thing at the right time”- (Eraut, 2008, p.1). En la práctica esto significa que el practicante tiene que (1) entender tanto el contexto general como la situación específica que se espera con la que debe tratar, (2) decidir lo que hay que hacer por sí mismo y posiblemente también con otros, y (3) poner en práctica lo que han decidido, de forma individual o en grupo, a través de la realización de una serie de acciones. Estos tres procesos contribuyen a la percepción de su competencia, a través del desempeño.

Desde otra perspectiva, pero con una visión complementaria, (Cochran-Smith, M., Lytle, S.L, 1999, y Darling-Hammond y Bransford, 2007) proponen tres concepciones acerca del conocimiento y aprendizaje que desarrolla un profesor:

- **El conocimiento para la práctica:** el conocimiento formal y la teoría (incluyendo codificaciones de la llamada sabiduría de la práctica) que los maestros utilizan con el fin de mejorar la práctica.
- **El conocimientos en la práctica:** Aquí se asume que los profesores aprenden cuando tienen la oportunidad de sondear el conocimiento incorporado en el trabajo de los profesores expertos y / o profundizar su propio conocimiento y experiencia como elaboradores de juicios y diseñadores de ricas interacciones de aprendizaje en el aula.
- **El conocimiento de la práctica:** se supone que los maestros deben generar sus conocimientos en el contexto de la enseñanza. Este conocimiento se genera cuando los maestros tratan a sus propias aulas y escuelas como sitios para la investigación intencional al mismo tiempo que tratan el conocimiento y la teoría producida por otros como el material generador de interrogación e interpretación.

En esta concepción "Los maestros aprenden cuando generan el conocimiento local de la práctica, trabajando dentro de los contextos de las comunidades de investigación para teorizar y construir su trabajo y para conectarlo a cuestiones más amplias, culturales y políticas" (Cochran-Smith, M., Lytle, 1999, p.250). El conocimiento de la práctica es una búsqueda a lo largo de la vida de aprendizaje y se lleva a cabo por los profesores que trabajan juntos en el lapso de novatos y expertos, y que trabajan junto a los estudiantes, maestros y la comunidad. Este conocimiento es transformador y proporciona más hallazgos, además que permite generar cambios. Es lo que Darlin-Hammond y Bransford (2007) plantean "to successfully prepare effective teachers, teacher education should lay a foundation for lifelong learning" (2007, p.359), especialmente si se toma en cuenta que "the relatively short period available for preparing teachers and the fact that not everything can be taught"¹⁶ (2007, p.359)

¹⁶ "El relativamente corto período disponible para preparar a los maestros y el hecho de que no todo puede ser enseñado"

Zabalza (2011) identificó una serie de problemáticas propias de los procesos de práctica, que mencionaremos a continuación, y que a su vez, pueden ser identificadas en algunos de los elementos recopilados en esta investigación, y que es considerar a la práctica como un proceso poco estructurado, en el que a menudo falta integración entre la teoría del aula universitaria y la práctica en el contexto real, la paradoja que puede resultar de preparar desde una perspectiva técnica y pedir un ejercicio reflexivo que decodifique y valore la realidad, y finalmente el complejo rol del supervisor de práctica, y la eficacia de la dimensión evaluativa del proceso de práctica.

Los alumnos en proceso de práctica, se encuentran en un estadio básico: adquiriendo y haciendo intentos de aplicar el conocimiento para la práctica. En este proceso, si la práctica se trata desde el enfoque de “conocimiento para”, los alumnos tendrán la mayoría de las veces que enfrentar la dicotomía teoría-práctica sin muchas herramientas críticas, analíticas o reflexivas. En cambio, si la construcción de ese conocimiento se hace desde la práctica, en un contexto de análisis e investigación respecto de lo que sucede en esa etapa, la generación de conocimiento será contextualizada, significativa y dará herramientas mucho más potentes para generar cambios, a través del desarrollo de las capacidades de análisis e investigación.

Si concordamos con Beatrice Ávalos y Carmen Sotomayor, que la identidad docente es un proceso de construcción, estaremos de acuerdo que en este proceso, la relación entre los conceptos y teoría, que los alumnos adquieren en el aula, son aquellos que se refrendan, se resignifican o sencillamente se modifican o se desestiman a partir de la experiencia en el centro de práctica y de acuerdo a sus propias construcciones previas sobre lo que es ser docente. La identidad docente comprende un conjunto de significados y significantes que constituyen un conjunto integrado, pero no siempre coherente, permanente en el sentido de su presencia (identidad), pero no estable ya que se reconstruye a lo largo de la vida profesional. Esta identidad se compone de creencias, emociones y actitudes (Rodgers y Scott como se citó en Hamman, Gosselin, Romano y Bunuan), que se entrelazan e interactúan en un constructo complejo que se traduce en un tipo de comportamiento relativo a esa identidad (Van den Berg, 2002)..

Según Buckley (2010, p. 2), “‘Identity’ can be understood as the way in which individuals perceive and understand themselves. As such it is a personal construct, but can also be contextualized within a social structure”¹⁷ En este sentido, cuando un sujeto se traslada cambia de grupo, esta percepción de sí mismo, cambia según el contexto. Desde una perspectiva sociológica la identidad profesional se define como la construcción de significados referida a tareas asignadas y asumidas “sobre la base de algún atributo cultural o conjunto de atributos culturales a los que se les da prioridad por sobre otras fuentes de significación” (Castells, 1997, p.6). Las creencias que se generan en torno a la identidad docente, en gran medida coinciden con el modo cómo los profesores entienden la naturaleza de su trabajo y las definiciones que le asignan a este, como también a las relaciones educativas que surgen en el contexto de un colegio, tanto con sus alumnos, como colegas pares, superiores, apoderados y otros referentes. De acuerdo a Beijaard, Meijer y Verloop, (2013, p.113), “It is a complex and dynamic equilibrium where professional self-image is balanced with a variety of roles teachers feel that they have to play” Incluyen también el grado en que se sienten capaces o efectivos respecto a las tareas de las que son responsables o de los roles que debe desempeñar. Sentir en algún episodio crucial, que se es incompetente frente a la tarea (manejo de un grupo, relaciones con apoderados, tensiones frente a superiores), desata normalmente una pérdida de motivación y a veces de vocación, que se traduce en una actitud de auto desvalorización. Las emociones juegan un reconocido rol en la construcción de la identidad (Hargreaves, 2001), se relacionan con el concepto “vocación” y con el componente de valoración de la enseñanza, la autorrealización (Ávalos y Sotomayor, 2012), y el valor social de la tarea. Las emociones agregan el componente afectivo que visibiliza en forma positiva o negativa las acciones del docente y las actividades que realiza en su tarea educativa. “En cierta medida, el componente emocional sostiene a la creencia en el valor de la profesión elegida, algo que suele expresarse en los términos de ‘vocación’ y ‘compromiso’.” (Ávalos y Sotomayor, 2012, 59).

En esta investigación se considera la construcción de la identidad docente como parte de esos conocimientos docentes que conforman una trama compleja y dinámica. La mirada es ver como

¹⁷ “La ‘identidad’ puede entenderse como la forma en que los individuos se perciben y se comprenden a sí mismos. Como tal es una construcción personal, pero también puede ser contextualizada dentro de una estructura social

los alumnos van conformando ese conocimiento sobre el ser y hacer de profesor y en el transcurso del proceso de práctica que les ofrece el programa.

Es posible organizar estas expresiones sobre esta construcción, recogidas de los egresados, de los supervisores y de los alumnos en curso 2016, en los siguientes acápite:

1. Sus experiencias previas significativas, relacionadas con la vivencia personal respecto de la figura del profesor.
2. Las razones por las cuáles se eligió seguir la profesión docente y entrar al PEML;
3. La pertinencia de la secuencia formativa propuesta y la experiencia vivida en la práctica (inicial y profesional), en su proceso de formación docente y en la configuración de su conocimiento docente, y,
4. Las tensiones vividas entre la práctica y la realidad, las inconsistencias entre los planteamientos declarados en la unidad educativa y la práctica efectiva en el aula, sobre lo que se considera central en la tarea docente.

Es preciso destacar que mucha literatura define la práctica docente como el eje que articula todas las actividades curriculares de la formación docente, de la teoría y de la práctica. Su objetivo es permitir la aproximación gradual de los estudiantes al trabajo profesional, y al mismo tiempo facilitarles la construcción e internalización del rol docente. En forma más precisa, su finalidad es facilitar el proceso por el cual los futuros profesores construyen conocimiento pedagógico, desarrollan en forma personal teoría y práctica de la enseñanza y el aprendizaje y, sobre todo, aprenden a enseñar. Se postula que de acuerdo a la forma como se coordinan y organizan las experiencias de práctica, dependerá el grado en que cada futuro profesor o profesora defina y precise su rol profesional en el contexto de la comunidad, escuela y aula. Mediante las estrategias que se usen para favorecer este aprendizaje, el futuro profesor, al momento de su egreso, debería dar muestras de un desempeño docente que se aproxime en mayor o menor grado a los estándares descritos por el MINEDUC para la formación docente inicial (Avalos, 2002, p.109).

Según Carmen Sotomayor, es importante que se hayan elaborado los estándares de egreso, orientadores de la formación de profesores (Ministerio de Educación, 2011), de gran relevancia como marco que regula la salida de este proceso formativo; pero por otro lado, y que de acuerdo al su estudio realizado acerca de las percepciones de los estudiantes de pedagogía sobre su formación inicial, (Sotomayor y otros, 2011), “se desconoce cuál es la percepción de los estudiantes de pedagogía sobre la formación recibida, los aspectos que ellos consideran mejor o peor logrados y cuán preparados se sienten para ejercer su profesión” (Sotomayor ... et al. 2013, p.378). Las investigaciones y las evidencias demuestran que “hay relación entre la percepción de autoeficacia de los futuros profesores y su desempeño profesional” (Sotomayor... et al. 2013, p.378). En términos concretos, el cómo se visualiza cada docente en relación a sus propias capacidades, afecta las decisiones y las acciones que realiza en consecuencia. Esta evidencia debiera ser tomada en cuenta al momento de generar las oportunidades de aprendizaje para los alumnos en su proceso de formación docente, e instalar en forma explícita estas oportunidades de aprendizaje en la propuesta formativa.

1.6. Problemas, preguntas y objetivos de la Investigación

¿Qué se pretende con esta investigación?

Sabemos que el conocimiento y las creencias se construyen, y los profesores, al igual que otras personas, orientan su conducta a partir del conocimiento y creencias que poseen. Este conocimiento y creencias se empiezan a construir mucho antes que el profesor en formación decida dedicarse profesionalmente a la enseñanza. Sabemos que a menudo, los profesores aprenden desde la imprecisión, no hay recetas que aplicar, los contextos de práctica difieren, las experiencias y realidades particulares también lo son, y no solo los contextos que rodean al sujeto profesor, sino él mismo docente y las concepciones epistemológicas desde la cual parten las comprensiones de los procesos, o las concepciones implícitas “profundamente encarnadas que no se tiene conciencia de ellas” (Martín, 2009, p. 201), que es posible ir visibilizando a través de un trabajo de reflexión y autoanálisis. Tal como lo plantea Martín, (2009) analizar las teorías implícitas y los conocimientos explícitos de los profesores es el camino necesario para lograr una mayor comprensión del quehacer docente.

Para esta investigación, consideramos que un modelo basado en la "Teoría de la Actividad" del psicólogo soviético Leontiev (1981a), seguidor de Vygotsky, y los desarrollos posteriores realizados por Y. Engeström (1987, 1991, 2001) sobre la teoría de la actividad como modelo para la reflexión sobre la práctica, y el concepto de aprendizaje expansivo, acuñado por este autor, tiene muchas posibilidades de responder satisfactoriamente a las preguntas formuladas, como un marco explicativo de la forma como el docente adquiere valiosos aprendizajes en su proceso de práctica profesional.

El cómo los profesores construyen su conocimiento, cómo y qué aprenden, es el ámbito de exploración. La investigación pretende profundizar en el proceso de aprendizaje de los profesores como profesionales desde una teoría socio constructivista (Vygotsky, 1978). Se analiza el conocimiento y el proceso de construcción de conocimiento profesional a través de los procesos de práctica inicial y Práctica Profesional.

Los procesos de formación de profesores están buscando un equilibrio entre el conocimiento producido e impartido en las universidades con respecto a la enseñanza y el aprendizaje y los conocimientos necesarios de acuerdo a los docentes en ejercicio y que son construidos por ellos en su quehacer pedagógico. En Chile, las universidades formadoras de profesores han aumentado la cantidad de horas de prácticas progresivas y profesional porque articulan la formación pedagógica y de especialidad y a la vez facilitan el proceso de construcción conocimiento profesional. Faltan sin embargo, procesos de legitimación, tanto de los procesos, como de los saberes que se originan en su desarrollo y que son movilizados a través de su trabajo.

De acuerdo con lo analizado previamente, los profesores en formación construirían durante su proceso de formación inicial docente lo que se denomina conocimiento universitario o formal. Sin embargo, consideramos que no existe claridad en determinar cuál es el tipo de conocimiento profesional que estos futuros maestros construyen durante sus procesos de prácticas y que no existe claridad en determinar la manera en la que este conocimiento es construido.

Supuestos de la investigación:

Por otra parte, asumimos como supuestos de esta investigación,

- primero, que el estudiante de pedagogía, basado en su experiencia de vida, utiliza esquemas o representaciones subjetivas y significativas que ha ido construyendo a lo largo de la permanencia en el sistema escolar, de la enseñanza básica, media y superior, incorporando significados y formas de hacer y ser que adquirió por observación, para dar sentido a su comprensión de lo que es ser profesor.
- En segundo lugar, que los profesores en formación construyen conocimiento profesional durante toda su práctica profesional, y en este sentido es posible decir que esta tarea es permanente y a menudo con fuerte sentido de estar inacabada.
- En tercer lugar que las tareas y actividades que el alumno ejecuta en sus procesos de práctica, son herramientas que permiten analizar ese proceso durante la práctica inicial y profesional, ya que cada una de esas acciones está fundada en supuestos teóricos que constituyen el esquema de base de cómo se realizan estas acciones, y que sustentan la práctica, situada en un determinado contexto y con su propia racionalidad. En este sentido, se tomarán los registros de observación y análisis de reflexión, que son parte de los informes de práctica profesional, como elementos de referencia.

Finalmente se asume que la reflexión sobre la actividad práctica, que es mediada por los profesores en los talleres de la práctica y de análisis de la experiencia, permite la reconstrucción de los esquemas o representaciones subjetivas significativas que guían su acción, lo cual contribuye a la identificación del conocimiento profesional. Los análisis y reflexión que se analizarán en este caso, son aquellos que los hablantes entreguen en las entrevistas y los registros de observación, análisis y reflexión de los que se da cuenta a través de los informes de práctica, ante la imposibilidad de abordar el análisis de las reuniones de práctica profesional, lo que impone una limitación a esta investigación.

Preguntas iniciales

¿Cuáles son los conocimientos, el saber hacer, las competencias y las habilidades que el profesorado moviliza a diario en las aulas y en las escuelas para realizar de una manera concreta sus diversas tareas? ¿Cuál es la naturaleza de estos saberes? ¿Cómo se adquieren? En la formación del profesorado, sea en la universidad o en otras instituciones, ¿cómo pueden tenerse en cuenta e integrarse los saberes de los maestros de profesión en la formación de los futuros profesores?

Si contextualizamos estas preguntas al PEML, podemos preguntar, ¿Cómo llegan a ser profesores los alumnos del PEML? ¿Qué aprenden acerca de ser profesor, a partir de las experiencias del programa, especialmente de los procesos de práctica instalados en la propuesta formativa? ¿Cómo perciben los alumnos el proceso de construcción del ser docente?, ¿Cuáles son los elementos esenciales de dicho proceso y que implicaciones tienen para la formación inicial docente? ¿Cómo se enlazan las experiencias formativas en el programa con la práctica?, y más importante aún que lo anterior, ¿Cómo construye el ser profesor este alumno que desarrolla el programa?, ¿Cómo y cuándo comienza a construirse la identidad Profesional del futuro profesor de educación media? ¿Cómo construye el conocimiento acerca de lo que es ser profesor? ¿Cómo influyen los procesos de práctica en esta construcción?

No se pretende dar respuesta a todas las preguntas, ya que una sola investigación no sería suficiente para ello, pero quisimos dejar las preguntas que se nos aparecieron en el proceso de focalizar la investigación, ya que dan cuenta de la complejidad del tema y de las múltiples aristas de posibles investigaciones a que dan lugar.

Lo que interesa es comprender el rol de la secuencia formativa propuesta para la práctica en el PEML, en el proceso de formación docente y de la experiencia en la configuración de ese rol. El conocimiento profesional que se construye en la práctica es situado y conectado con la teoría. Entonces desde una epistemología de la práctica, formulamos la siguiente interrogante, a fin de precisar el foco de la investigación:

Preguntas de investigación

¿Cómo construyen el conocimiento acerca de lo que es ser profesor los alumnos del PEML?

¿Qué tipo de conocimiento docente construyen los alumnos del PEML a lo largo de su proceso de práctica?

¿Qué aprenden acerca de ser profesor, a partir de las experiencias de los procesos de práctica instalados en la propuesta formativa y cómo influye el contexto de práctica en esa construcción?

El objetivo central que orienta esta tesis, pretende develar qué conocimiento construyen los futuros docentes durante el proceso de Práctica Inicial y Profesional y de qué manera, desde sus testimonios, lo vivencian y dan cuenta de ello.

Por otra parte, también se busca generar orientaciones para el desarrollo de los procesos de práctica, a fin de posibilitar, tanto al interior del PEML, como de la Facultad, la propuesta de lineamientos tendientes a un tratamiento más integral de dichos procesos, visto que son los ejes sobre los que se sustenta gran parte de la construcción del saber profesional docente y sobre lo que es ser docente.

Para abordar la búsqueda de respuestas, se han definido los siguientes objetivos:

1.6.1. Objetivo General

1. Comprender como construyen el saber profesional docente y especialmente el sentido del ser docente, los futuros profesores del Programa de Pedagogía en Educación Media, durante los procesos de práctica instalados en el programa.

1.6.2. Objetivos Específicos:

1. Identificar las dificultades de los alumnos en práctica en el proceso de construcción del saber profesional docente, de los futuros docentes durante los procesos de Práctica Inicial y Profesional en el contexto del PEML.

2. Caracterizar los procesos de construcción de conocimiento docente de los futuros profesores durante el proceso de Práctica Inicial y Profesional.

3. Contribuir a la formación docente a través de lo investigado, buscando criterios que orienten el tratamiento de los procesos de práctica, como ejes en la construcción de conocimiento docente.

La búsqueda de respuestas da sentido a esta investigación..., no hay garantía de encontrar todas las respuestas, o tal vez encontrar otras que no se buscaban. Es parte del proceso, y es lo emocionante también. La ilustración a continuación resume la propuesta de investigación.

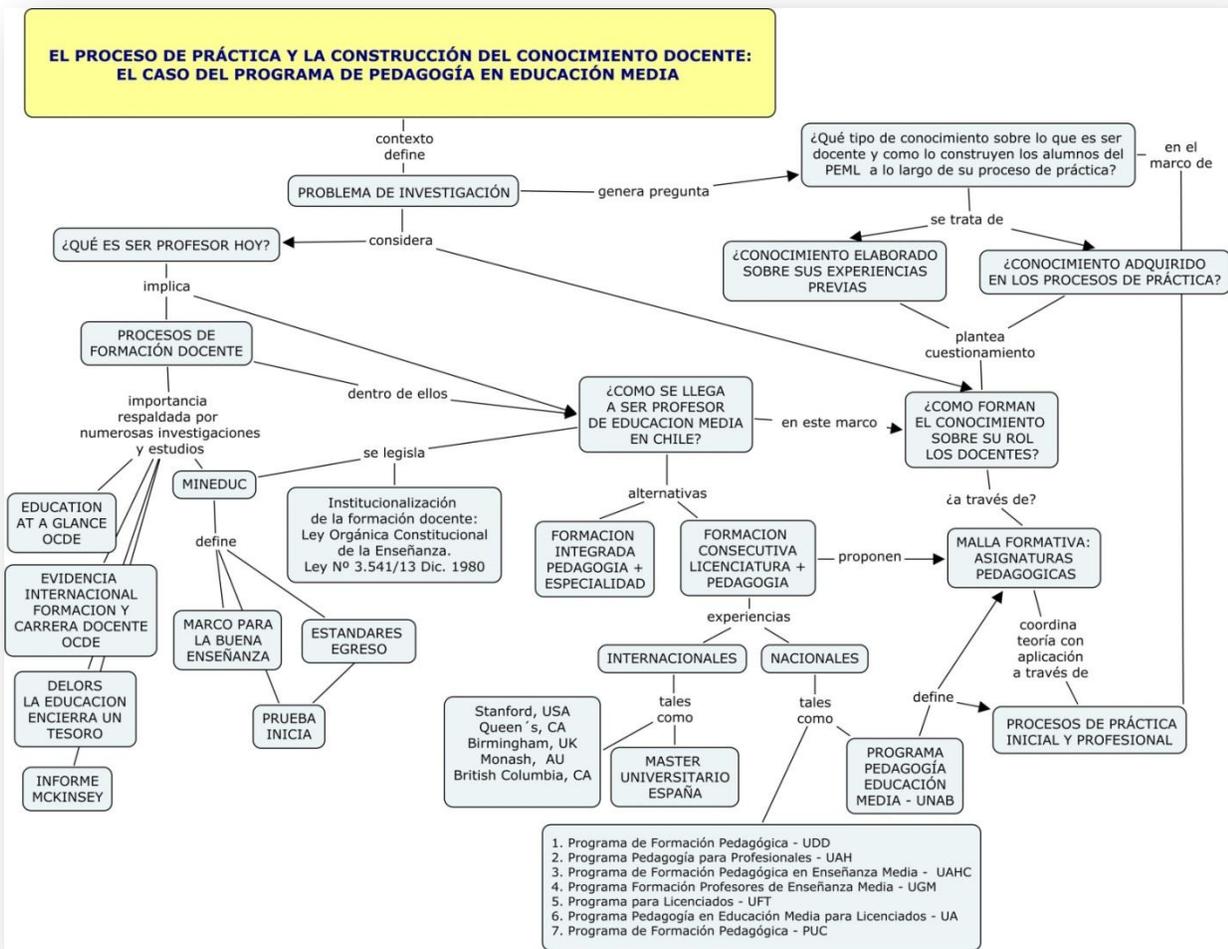


Ilustración 4 - PROBLEMA Y CONTEXTO INVESTIGACIÓN

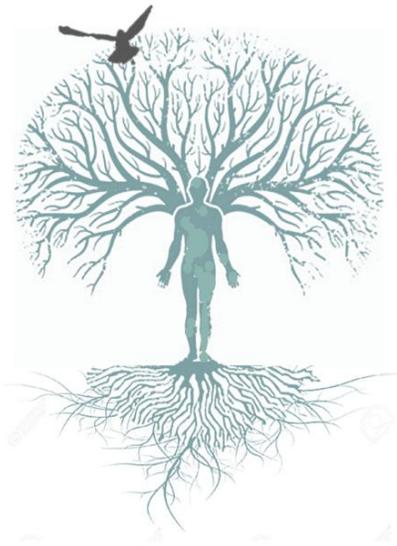
Palabras al cierre del capítulo

Plantear un problema, dibujar una realidad, seleccionar marcos de referencia, contextualizar..., esos son los propósitos de este capítulo. La problematización no es nueva, pero sí lo es el contexto en que se da, y visto el corto tiempo con que cuenta el programa, bien vale el esfuerzo preguntarse sobre el proceso de construcción del conocimiento o saber profesional docente que realizan estos alumnos en ese tiempo. En el contexto del PEML se realizan todos los esfuerzos para ayudar a los alumnos en este importante logro, pero, si bien la descripción de las prácticas es fidedigna de las intenciones que se declaran al momento de establecer lineamientos, formas y procedimientos para la práctica inicial y la práctica profesional, la dinámica de la realidad a veces se aleja de estas intenciones. Acercar la práctica real a la práctica declarada es una tarea que nunca acaba: buscar las correspondencias, el equilibrio, la mejor alternativa, el contexto más adecuado. A veces es equivocarse, o insistir hasta lograr un perfil más acorde a lo esperado..., a veces es rehacer procesos, dialogar, mediar entre los protagonistas del proceso..., es una tarea absolutamente viva y dinámica.

Según Zabalza (1999), los procesos de práctica pueden llegar a ser una aproximación a la práctica, casi una simulación de la misma. En este sentido coincidimos con Pamela Labra cuando declara en su artículo que “Debemos reconocer que existen múltiples factores que aún desconocemos en relación a cómo se desarrolla este proceso” (Labra, 2005, p.2). Por otra parte, Zeichner (1990) “sugiere algunas limitantes de las prácticas en la actualidad, por ejemplo: la concepción de éstas como un aprendizaje no organizado ni estructurado” (como se citó en Labra, 2005, p.2), y registra un pensamiento asociado a un comportamiento no planificado, casi azaroso ya que se “asume que siempre y cuando se sitúe a un alumno con buenos profesores algo bueno podría ocurrir”(Labra, 2005). Pero en la realidad de los colegios, que el alumno en práctica tenga un buen docente a quien observar y de quien aprender, es una suerte de azar.

En este capítulo se han dibujado las intenciones, las interrogantes, los objetivos, los aportes a la discusión, y el contexto. Se intentará buscar respuestas respecto de las interrogantes, tratando de trazar ese complejo camino de construcción del conocimiento profesional docente.

En el siguiente capítulo se detallan fundamentos teóricos que ayudarán a la comprensión de los hallazgos y que proveen un marco explicativo de los mismos.



CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

Nada tiene tanto poder para ampliar la mente, como la capacidad de investigar de forma sistemática y real todo lo que es susceptible de observación en la vida.

Marco Aurelio

CAPÍTULO II Marco Teórico

Introducción

Investigar sobre como el alumno del PEML construye el conocimiento profesional respecto de lo que es ser profesor, a través de los procesos de práctica instalados en la propuesta curricular, es una tarea que pretende encontrar respuestas a través de la información que los mismos integrantes del programa puedan entregar. Para encontrar sentido a esta información se requiere un cuidadoso análisis que debe fundarse en orientaciones teóricas de investigaciones precedentes, de autores que han trabajado y estudiado este tema.

El punto de partida para elaborar este marco teórico lo constituye el conocimiento acumulado e investigaciones desarrolladas que giran en torno al eje de la investigación: como construyen los profesores su conocimiento a través de los procesos de práctica, que elementos intervienen, cuales son los anclajes de esa construcción: ¿qué antecedentes existen? ¿Cuánta investigación hay sobre el tema?

Según lo plantea Porta (2003), para Jürgen Habermas, la finalidad de la teoría es capacitar a los individuos a través de la reflexión y el entendimiento de sus propios pensamientos para que se conozcan a sí mismos y facilitar la toma de conciencia del proceso de formación social que condiciona su realidad y percepción que tienen de la misma. En este contexto, plantearse desde una perspectiva teórica para el análisis de una investigación, es reconocer la necesidad de generar un marco de entendimiento y comprensión de aquellos procesos que se observan, de los marcos desde los cuáles es posible lograr un mejor entendimiento de lo que sucede y de lo que se recoge, pero al mismo tiempo es preciso dejar los espacios necesarios para que emerja, desde la evidencia, aquellos aspectos que darán al fin, una forma única al resultado de la investigación.

Las interrogantes que rodean este problema de estudio, y que darán forma a los elementos teóricos de fondo son, por ejemplo: ¿Cuáles son los modelos de formación docente que se pueden utilizar de referencia y qué orientaciones tienen?; para el análisis del proceso de cómo los alumnos van conformando su construcción personal sobre ser profesor, ¿qué teoría puede enmarcar este análisis? Si analizamos el saber profesional docente: ¿Qué es? ¿Cómo se lo describe? ¿Qué elementos lo conforman?

Partiremos este análisis con el marco definido a inicios de este siglo, por Philippe Perrenoud (2001) cuando plantea lo que debiera ser “La formación de los docentes en el siglo XXI”. Luego abordaremos que nos dicen las diferentes tendencias en modelos de formación docente, en especial el modelo realista de Fred Korthagen. Posteriormente desarrollaremos los lineamientos fundamentales de la escuela activa, desde Lev Vygotsky y Alexander Leontiev hasta Yrjö Engeström, ya que proveen un sólido marco teórico sobre como representar el proceso de construcción del saber profesional docentes desde un contexto socio-histórico-cultural, especialmente si abordamos de Engeström la teoría del aprendizaje expandido. Edgard Morín nos provee marcos de análisis desde la teoría de la complejidad y finalmente Maurice Tardif y Michael Eraut, entre otros, sistematizan los tipos de saberes docentes.

Agregaremos el enfoque de Juan Ignacio Pozo, para abordar el impacto de las creencias epistemológicas y las concepciones de aprendizaje en los procesos de aprendizaje y como estas concepciones influyen en la forma como se entiende el aprendizaje, y por lo tanto intervienen en la construcción de conocimientos nuevos.

2.1. El profesor que se requiere para el siglo XXI

Tanto los estudios de la OCDE (2014, 2015, 2016), como el informe McKinsey (2007), así como investigaciones nacionales e internacionales estudian que tipo de profesor se requiere y como se forma este profesor para el siglo XXI y los desafíos que debe enfrentar (Ávalos, 1997; Cochran-Smith, 2001, 2002; Cochran-Smith y Demers, 2008; Cochran-Smith y Fries, 2005; Huberman, 1987; Lenoir y Vanhulle, 2005; Tardif, 2004; Zeichner, 1999; Marcelo, 1999, 2006, 2009; Correa, 2011; Cisternas, 2011)”.(Hirmas y Cortés, 2015, p. 12) .

Perrenoud (2001) tiene una mirada crítica sobre el tema, puesto que él inicia el siglo XXI preguntándose precisamente qué tipo de profesor se requiere para este siglo. Declara que este profesor debiera ser, como persona, “creíble, mediador intercultural, animador de una comunidad educativa, garante de la Ley, organizador de una vida democrática, conductor cultural e intelectual”. (2001, p. 5). Este profesor, en su registro de competencias, debiera ser “organizador de una pedagogía constructivista, garante del sentido de los saberes, creador de situaciones de aprendizaje, gestor de la heterogeneidad y regulador de los procesos y de los caminos de la formación” (p. 5) A ello agrega dos posturas fundamentales que distinguen el quehacer del profesor, que son la práctica reflexiva y la implicación crítica, y que son transversales a otras propuestas, como Korthagen, Engeström, Zeichner, Schön, entre otros.

Desde esta postura, Perrenoud declara que la práctica reflexiva es necesaria “porque en las sociedades en transformación, la capacidad de innovar, de negociar, de regular su práctica es decisiva. Pasa por una reflexión sobre la experiencia, la que favorece la construcción de nuevos saberes” (2001, p. 5-6), propuesta ampliamente compartida por su valor universal como gestora de mejoramiento, pero que no siempre es posible aterrizar en la práctica docente. El otro rasgo que destaca Perrenoud es la implicación crítica de todo docente, “porque las sociedades necesitan que los profesores se comprometan en el debate político sobre la educación, a nivel de los establecimientos, de las colectividades locales, de las regiones, del país.”

Profundizando en los procesos de formación docente, plantea una lista de criterios que debieran estar imbricados en cualquier malla de propuesta de formación docente, a saber:

1. una transposición didáctica fundada en el análisis de las prácticas y de sus transformaciones,
2. un referencial de competencias que identifique los saberes y capacidades requeridos,
3. un plan de formación organizado en torno a competencias,
4. un aprendizaje a través de problemas, un procedimiento clínico,
5. una verdadera articulación entre teoría y práctica,
6. una organización modular y diferenciada,
7. una evaluación formativa fundada en el análisis del trabajo,

8. tiempos y dispositivos de integración y de movilización de lo adquirido,
9. una asociación negociada con los profesionales,
10. una selección de los saberes, favorable a su movilización en el trabajo. Perrenoud, 2001, p. 7)

Muchos de los criterios que enuncia Perrenoud, se evidencian en el trascurso de la investigación, porque emergen de la experiencia de los participantes, porque están integrados a sus experiencias, porque forman parte ineludible de los procesos formativos de docentes. Nos referimos al referencial de competencias reflejado en el perfil de egreso del PEML, al plan formativo que se refleja en la malla curricular, una propuesta interactiva que utiliza el trabajo cooperativo, la resolución de problemas y un intento de articular teoría y práctica. Los otros criterios no aparecen con tanta fuerza como los mencionados, porque además la investigación se orienta hacia el análisis de los procesos de práctica y la forma como los sujetos construyen su conocimiento durante esos procesos.

2.2. Modelos de formación docente

A partir de Tancara (2009), se presenta una sistematización de modelos de formación docente, ya sea que los plantee él mismo o que los recopile de diferentes autores. De acuerdo a los estudios de Sánchez Palomino y Carrión Martínez (2001) y Vezub (2007) se enumeran modelos y enfoques de formación del maestro, más conocidos hasta el momento, clasificados en cuatro enfoques fundamentales. Estos son:

- la perspectiva artesanal, o de *oficio*,
- la personalista, centrada en la persona,
- la técnica o de expertos, y
- la de *indagación y reflexión sobre la práctica* que añade la versión crítica o *ideológica*.

Por su parte, Tello (2004) desde un enfoque epistemológico visualiza los siguientes modelos de formación docente:

a. **el modelo técnico**, o tecnicista, en que el profesor es un aplicador eficiente del currículum. En este enfoque, no interesa la figura del docente como un profesional que reflexione sobre la realidad o el entorno en el que se desenvuelve.

b. **el modelo cognitivo**, su foco es el desarrollo de saberes (conocimientos) que pautan las conductas, es decir, de las que subyacen en el desempeño del maestro. Enfatiza los conocimientos.

c. **el modelo crítico**, en el que la formación está asociada a un trabajo reflexivo-crítico, en el que profesional no solo es intelectualmente autónomo y propicia esa autonomía en sus estudiantes, sino que además reflexiona sobre su trabajo y su propia práctica.

A partir del libro clásico de María Cristina Davini¹⁸, *La formación docente en cuestión. Política y pedagogía*, (Davini, 1995), se clasifican los siguientes modelos de formación del profesor:

Tradición normalizadora - disciplinadora, la del “buen maestro”. Dicha tradición adopta una concepción filosófica positivista, donde el orden es lo que determina el progreso. Tiende a la homogeneización ideológica, donde la función principal era la de formar al ciudadano y el docente asume un rol disciplinador de dicha conducta, con un ‘papel moralizador’. En esta propuesta tradicional eran relevantes la laicización de la enseñanza, las nociones moralistas y el sentido del ‘orden y progreso’, reforzados por, el espiritualismo pedagógico, que reforzó el papel moralizador y socializador que se le asignaba al docente. (Davini, 1995). En la actualidad suele predominar como un discurso de índole prescriptiva, que indica y define lo que el docente debe ser, ya sea como modelo, reflejo de una norma de vida, como un ejemplo, o símbolo, entre otros. La formación está ligada al saber hacer, en general con débil formación teórica y algunas técnicas del aula que se aplican sin mayores cuestionamientos. Se aprecia un fomento de una escuela ‘ilusoria’, cargada de símbolos abstractos, rituales y rutinas homogeneizadoras, con una fuerte tendencia a modelizar la realidad, sin consideración de la heterogeneidad y de la diversidad y muestra incapacidad de incluir en el espacio educativo, a las minorías de diferente

¹⁸ María Cristina Davini falleció el 19 de Julio del 2015, dejando un legado de investigación centrado en los procesos de formación de docentes. Tradiciones en la formación de los docentes y sus ... (n.d.). Retrieved from <https://prezi.com/wbru2jibkefb/tradiciones-en-la-formacion-de-los-docentes-y-sus>

tipo. La tendencia a modelizar la realidad, corresponde también con la concepción del docente como 'modelo', impulsando la entrega personal (Davini, 1995,) y por lo tanto, se le demanda una postura más bien de 'apostolado'.

Tradición Académica, en lo que lo esencial para la formación docente es el conocimiento de las materias a enseñar. Es importante tener en cuenta que, desde esta tradición, la formación pedagógica no se considera relevante para la enseñanza, sino que más bien suele ser vista como un obstáculo. (Davini, 1995). Se visualiza a la ciencia desde un punto de vista neutral, como fuente de saber y conocimiento. Por otra parte, en este contexto, los saberes con que llegan los alumnos al proceso, no son considerados en ningún momento, y solo se consideran verdaderos los contenidos propios de los saberes académicos y disciplinares, y el debate pedagógico se limita a cuestiones de instrumentalización de las didácticas de las disciplinas.

Tradición Eficientista, surgida en la década de 1960, estuvo ligada a la ideología tecnológico-conductistas, donde considera a la escuela como aquella formadora de "recursos humanos" para una sociedad con progreso técnico. Desde esta perspectiva se enfatiza la visión de lo tecnocrático en el trabajo escolar, y la tarea fundamental del docente es aterrizar o bajar al aula el currículo prescripto, considerando de primera importancia, la medición de rendimientos pautados por objetivos de conducta (Davini, 1995), para demostrar eficiencia y eficacia en la tarea de educar. La importancia prima en la planificación, como garantía de eficiencia y tiene como fundamento teórico, la psicología conductista. En la actualidad predomina a través de una visión instrumental del proceso de enseñanza, con un fuerte control central y externo a la escuela que limita o incluso neutraliza los procesos internos de la unidad educativa y la participación de los docentes en la toma de decisiones.

Es desde los años 1980 y 1990 cuando surgen otras tendencias no necesariamente derivadas de la mirada tradicionalista. Es a partir de proyectos ideológicos y políticos, que diversos equipos de docentes se resisten a los proyectos hegemónicos. No se generan programas concretos de formación docente, pero el discurso es intenso y se plantea en torno a la revisión de las propias

prácticas, al análisis reflexivo-crítico de la educación y a la búsqueda de alternativas viables para bajar a la práctica un discurso renovado. (Davini, 1995).

El espíritu inquieto de esta tendencia da lugar a dos líneas de acción. Por una parte una pedagogía crítico social que cuestiona los contenidos, y se debate en torno a que se enseña, porqué se enseña, cuando se enseña, y cómo se decide lo que se enseña. Por otra parte la pedagogía Hermenéutica – participativa que genera modificaciones y cambios en las relaciones de poder al interior de la escuela. Las dos última tendencias es posible resumirlas en una propuesta que tiene una mirada hermenéutico–reflexiva, que asume a la enseñanza como una actividad compleja, inserta en un ecosistema inestable, situada en un contexto –espacio-temporal y sociopolítico– y cargada de conflictos de valor que requieren opciones éticas y políticas, en el que el maestro le corresponde jugar en cierta medida, el rol de eje sobre el cual se (re) organiza este sistema y el papel de la enseñanza y el aprendizaje, como herramienta liberadoras.

Por su parte, Tancara (2009) recoge también las preguntas fundamentales que un modelo de formación docente debe ser capaz de responder:

- ¿Cómo conciliar la propuesta pedagógica con la organización del centro de formación docente?
- ¿Qué tipo de docente, para qué sistema educativo y qué tipo de sociedad, se requiere formar?
- ¿El eje formador debe ser pedagógico o disciplinar?.., ¿o ambos?
- ¿Cómo resolver la interrelación teoría-práctica?
- ¿Cómo comprender la investigación en la actividad docente?
- ¿Debe ser el docente monodisciplinar o transdisciplinar?
- ¿Debe formarse docentes generalistas o especialistas? (p.11)

De Castillo y Montes, (2012) es posible recoger la siguiente clasificación:

1. **El modelo practico-artesanal** concibe a la enseñanza como una actividad artesanal, un oficio que se aprende en el taller. El conocimiento profesional se transmite de generación en generación y es el producto de un largo proceso de adaptación a la escuela y a su función de socialización. “El aprendizaje del conocimiento profesional supone un proceso de inmersión en la cultura de la escuela mediante el cual el futuro docente se socializa dentro de la institución, aceptando la cultura profesional heredada y los roles profesionales correspondientes” (Fullan y

Hargreaves, 1992). Se da un neto predominio de la reproducción de conceptos, hábitos, valores de la cultura “legítima”. A nivel de formación, se trata de generar buenos reproductores de los modelos socialmente consagrados. ¿Qué sucede en nuestras instituciones formadoras, a nivel inicial y en servicio?

2. **El modelo academicista** especifica que lo esencial de un docente es su sólido conocimiento de la disciplina que enseña. La formación así llamada “pedagógica” –como si no fuera también disciplinaria- pasa a un segundo plano y suele considerarse superficial y hasta innecesaria. “Los conocimientos pedagógicos podrían conseguirse en la experiencia directa en la escuela, dado que cualquier persona con buena formación conseguiría orientar la enseñanza”(p.11). Plantea una brecha entre el proceso de producción y reproducción del saber, en tanto considera que los contenidos a enseñar son objetos a transmitir en función de las decisiones de la comunidad de expertos. El docente no necesita el conocimiento experto sino las competencias requeridas para transmitir el guión elaborado por otros, como un locutor hábil.

3. **El modelo tecnicista-eficientista** apunta a tecnificar la enseñanza sobre la base de esta racionalidad, con economía de esfuerzos y eficiencia en el proceso y los productos. El profesor es esencialmente un técnico: su labor consiste en bajar a la práctica, de manera simplificada, el currículum prescrito por expertos externos en torno a objetivos de conducta y medición de rendimientos. El docente no necesita dominar la lógica del conocimiento científico, sino las técnicas de transmisión. Está subordinado, no solo al científico de la disciplina, sino también al pedagogo y al psicólogo

4. **El modelo hermenéutico-reflexivo** supone a la enseñanza como una actividad compleja, en un ecosistema inestable, sobre determinada por el contexto –espacio-temporal y sociopolítico— y cargada de conflictos de valor que requieren opciones éticas y políticas. El docente debe enfrentar, con sabiduría y creatividad, situaciones prácticas imprevisibles que exigen a menudo resoluciones inmediatas para las que no sirven reglas técnicas ni recetas de la cultura escolar. Vincula lo emocional con la indagación teórica. Se construye personal y colectivamente: parte de las situaciones concretas (personales, grupales, institucionales, sociopolíticas) que intenta reflexionar y comprender con herramientas conceptuales y vuelve a la práctica para modificarla. Se dialoga con la situación interpretándola, tanto con los propios supuestos teóricos y prácticos como con otros sujetos reales y virtuales. (Castillo y Montes, 2012, p.49-50)

De los cuatro líneas o modelos observados, asumimos el hermenéutico-crítico-reflexivo como más coherente con la propuesta de PEMPL, aunque la investigación podrá decirnos si esta propuesta resulta una realidad a través de la experiencia con los alumnos, o si solo se queda en una buena intención o declaración de intenciones.

2.3. El Modelo Realista: la propuesta de Fred Korthagen para la formación docente

Dentro de los modelos de formación docente destaca por su asertividad y contextualización a la realidad del proceso de aprendizaje que tiene un docente en su proceso formativo, y que se relaciona en cierta medida con lo que se pretende hacer en el PEML, y es el que presenta Fred Korthagen (2010) cuando plantea su enfoque de escuela realista. En esa línea de trabajo, Korthagen plantea el “enfoque realista en la formación del profesorado” (2010, p.86), que privilegia trabajar sobre la base de las situaciones reales, a través de intervenciones guiadas, y profundiza luego en una propuesta de modelo reflexivo (ALACT) para incorporar en los procesos de formación de docentes.

Korthagen (2010a), señala que la formación de profesores tiene al menos tres perspectivas:

- El aprendizaje deductivo, a partir de la aplicación del conocimiento teórico en un proceso de práctica
- El aprendizaje directamente en la práctica, que se basa en el ensayo-error como eje de aprendizaje
- Y el aprendizaje realista, que establece relaciones entre las experiencias de los estudiantes-profesores vivenciadas en sus procesos de práctica, y el conocimiento teórico.

Es en este último enfoque que Korthagen plantea una línea de trabajo notablemente adecuada a la realidad que deben vivir los alumnos en sus procesos de práctica profesional. El no desestima el rol que juegan las dificultades en este proceso formativo, ya que plantea que es a partir de “las propias dificultades con que se ha encontrado el estudiante sirven como punto de partida del proceso educativo” (2010a, p. 86). Este punto de partida es compartido por un grupo de pares, todos principiantes, quienes deben aprender a re-inventar una forma de intervenir y dialogar con la realidad de sus respectivos contextos a fin de interpretar, resolver y encontrar soluciones, con la guía de tutores expertos que les ayudan en el proceso de análisis y búsqueda.

Desde este punto de partida, Korthagen enfatiza la continua interrelación entre teoría y práctica, y define las características de este enfoque:

- trabajar sobre la base de situaciones reales surgidas durante la formación y que han suscitado inquietudes en el futuro profesor;
- reflexión por parte de e interacción entre los futuros profesores;
- intervención guiada;
- no hay Teoría con **T mayúscula** (un tema creado por los investigadores) sino teoría con **t minúscula** (2010, p.86)

La diferencia que establece entre los niveles de la teoría con T mayúscula y la teoría con t minúscula se basa en la diferencia establecida por Aristóteles entre la *episteme* (conceptualización general) y la *prhonesis* que aborda la percepción de situaciones específicas y concretas.

En este enfoque, Korthagen profundiza en la relevancia de la interacción entre las dimensiones relativas al individuo, gestor responsable de su aprendizaje, y el conjunto de sujetos que conforman su grupo de pares en la aventura de aprender y participar cooperativamente en la co-creación de conocimiento.



Ilustración 5 - DIMENSIONES DEL APRENDIZAJE

A partir de Dolk (1997) y de Korthagen y Lagerwerf (2001), el mismo Korthagen en este artículo, profundiza en el análisis del comportamiento de un profesor, al que llamó “comportamiento inmediato en la práctica docente” (2010a, p. 89), que describe como una conducta que tiene lugar “sin mucha reflexión ni una elección deliberada” (2010a, p.89), resultantes de un proceso interno en el que confluyen emociones, valores, creencias y significados que son propias del sujeto-profesor, y que activan conductas que se realizan de manera inconsciente o semi-consciente. Es lo que, a su vez, Eraut (Eraut, 1995, como se citó en Korthagen 2010a) denomina “instantáneas”, a lo que suma la postura de Schön (1983) que al análisis, suma el peso de factores tales como la incertidumbre, la complejidad, la estabilidad, la claridad de objetivos y las presiones sociales, aspectos que son fácilmente enlazables con las complejas características de la profesión docente.

La reflexión juega en el modelo de Korthagen un rol crucial, así como también en Schön (1998), para formar un profesional reflexivo. Este aspecto queda de manifiesto en la propuesta de modelo ALACT. En este modelo de Korthagen, la interacción entre la fase 2 y 3, pero especialmente la fase 3 resulta esencial para generar una construcción de aprendizaje que quede anclada en la reflexión y la mirada crítica sobre las ejecuciones previas, para plantear mejoras en las ejecuciones futuras, y aplicarlas. Una enorme fortaleza de este modelo, es precisamente ayudar a tender puentes entre la teoría y la práctica, cambiando el tipo de aprendizaje, al decir de Marton y Booth, (1997, p. 142, como se citó en Korthagen, 2010a, p.92), porque se perciben aspectos del fenómeno que no se percibían al inicio, generando “un cambio en los ojos con que miramos el mundo”.

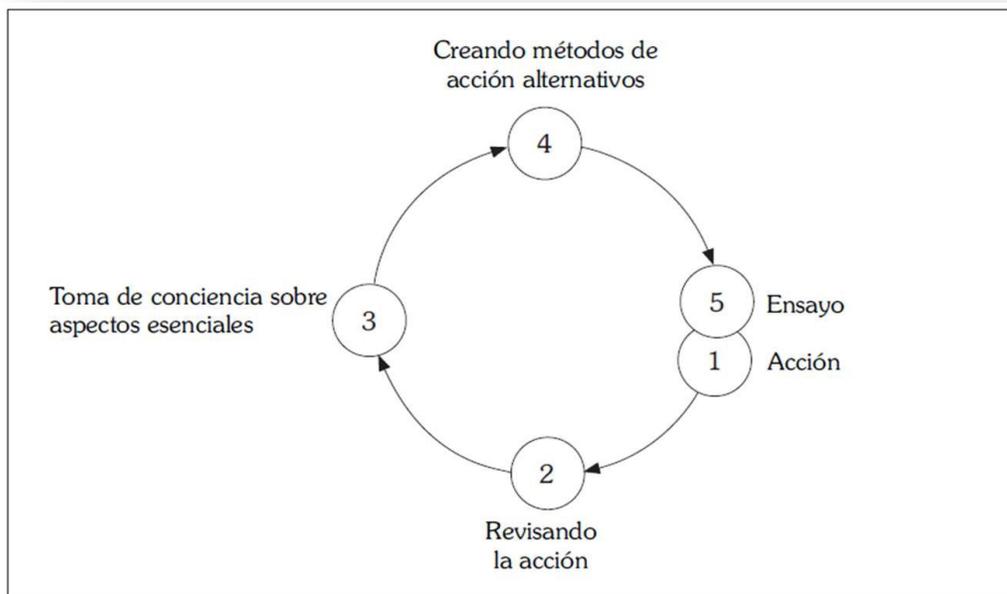


Ilustración 6- MODELO ALACT, Korthagen, 2010, p.91

Desde la mirada del aprendizaje realista y reflexivo, se concretan importantes aspectos que potencian el aprendizaje, y que Alsina (2013), a partir de autores como Esteve, (2004); Melief, Tigchelaar, Korthagen, con la colaboración de van Rijswijk (2010); resume en los siguientes:

1. El punto de partida son interrogantes que emergen de la misma práctica y que el maestro en formación experimenta en un contexto real de aula.
2. La formación realista pretende fomentar una reflexión sistemática a través del modelo ALACT.
3. El aprendizaje es un proceso social e interactivo
4. Se distinguen tres niveles en el aprendizaje: Gestalt, Esquema y Teoría, y se trabajan los tres niveles a través de un acompañamiento formativo y reflexión individual y grupal
5. Se fomenta la autonomía y la construcción autorregulada de las competencias profesionales (Alsina, 2013, p. 33-34)

La instalación de procesos de análisis y reflexión en un camino recursivo de ida y regreso sobre los procesos que los mismos alumnos desarrollan, es la ruta que les permitirá asumir comprensivamente y en forma autónoma, una mirada crítica sobre sus futuros procesos pedagógicos.

El marco definido a través de esta secuencia explicativa, será un importante referencia en el análisis del proceso investigativo.

2.4. Investigaciones sobre la formación práctica en Chile: tensiones y desafíos.¹⁹

Dado la relevancia y gravitación del proceso de formación de profesores, cuando Carolina Hirmas e Ignacia Cortés investigaron el estado del arte respecto de la investigación de la formación práctica en los procesos de Formación Inicial Docente, encontraron que la investigación sobre el tema se ha incrementado, “tanto en trabajos nacionales como internacionales” (Hirmas y Cortés, 2015, p. 12).

A nivel nacional, el MINEDUC, a través de diferentes iniciativas, ha ido intensificando sus esfuerzos por mejorar los procesos de formación inicial docente, toda vez que las evidencias demuestran lo relevante que es, para el aprendizaje de los alumnos, la gestión pedagógica de calidad por parte del docente. Las políticas educacionales se han focalizado en iniciativas de índole prescriptiva, como el Marco para la Buena Enseñanza y, el Sistema de Evaluación Docente. Posteriormente se originaron esfuerzos orientados a la mejora específica de la Formación Inicial Docente, a través de los llamados convenios marcos para la Formación Inicial Docente (FID) con las universidades, se origina la definición de los Estándares de Desempeño Docente (2000), se intensifican los Programas de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Superior (MECESUP, 2004-2010), y se regula la obligatoriedad de la Acreditación de las carreras de Pedagogía (CENAP, 2006). En la actualidad está la línea de Convenios de Desempeño Docente. Lo último ha sido elaborar los estándares de egreso para las carreras de Educación Parvularia, Educación Básica y Educación Media, cubriendo las diferentes disciplinas de la malla de enseñanza media, pero fundamentalmente, definiendo los estándares de egreso pedagógicos. Respecto de la investigación en el campo de la preparación práctica de futuros docente, como área de estudio, ha generado un contexto de crítica y debate respecto de los procesos de formación de profesores, dejando en evidencia lo complejo que resulta la relación

¹⁹ Titulé esta sección igual que el título del libro: Estado del Arte. Investigaciones sobre formación práctica en Chile: tensiones y desafíos, de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura, publicado el 2015, cuyas investigadoras principales son Carolina Hirmas e Ignacia Cortés. Extraído de: http://oei.cl/historico/web/images/publicacion_formacion_practica_2.pdf

teoría-práctica, profundizando en la formación del saber docente, tanto en la naturaleza de ese conocimiento, como en el proceso de construcción del mismo.

En Chile, en la última década, las prácticas docentes han sido objeto de muchos cuestionamientos desde las mismas universidades, impactando a nivel social por la crítica de la ciudadanía a los pobres resultados y bajos resultados de desempeño de los estudiantes egresados de pedagogía, en evaluaciones como la INICIA²⁰, o a través de los resultados de las diferentes evaluaciones instaladas en el sistema educacional, como las pruebas SIMCE, o los resultados de la evaluación docente, y finalmente, lo que se observa en las prácticas de enseñanza en las escuelas. En términos concretos es posible decir, a partir de estos resultados, que Chile como país no ha logrado desarrollar las competencias y generar los cambios que se requieren para educar y aprender en el siglo XXI. Diversas investigaciones dan cuenta de esto, por ejemplo Ortúzar... et al. 2009; Cisternas, 2011; Ávalos, 2010 y muchas más. (Hirnas y Cortes, 2015)

A partir de los años 90, la orientación de las reformas educativas, tanto en Chile como en Latinoamérica, “concentraron sus esfuerzos en aumentar las exigencias, focalizar la atención en los resultados de aprendizaje y responsabilizar a las escuelas de los bajos resultados” (Hirnas y Cortés, 2015, p.8). Esta fuerte tendencia hacia el accountability, buscaba encontrar las responsabilidades en los malos resultados, pero no siempre fue posible identificar con claridad las razones de un problema que por sí mismo, es multifactorial.

El grueso de las políticas educacionales se focalizaron en el funcionamiento de las escuelas y sus docentes desde una perspectiva prescriptiva, privilegiando dos líneas de acción: el direccionamiento de los docentes en torno a Marcos orientadores (Marco para la Buena Enseñanza y Marco para la Buena Dirección) y la evaluación de los docentes y sus prácticas (Sistema de Evaluación del Desempeño Docente). (Hirnas y Cortés, 2015, p.8)

Continuaron los esfuerzos por mejorar la formación del docente, otorgar más posibilidades de perfeccionamiento, tratar de mejorar la imagen social del profesor a través de una política reciente de incentivo a la formación inicial docente, mediante la

²⁰ Evaluación que se aplica en forma piloto aún, a los egresados de las carreras de pedagogía, para determinar su nivel de dominio en relación a los estándares de egreso definidos por el MINEDUC, para los diferentes niveles educativos.

beca “Vocación de profesor” (2010), o a través de mensajes televisivos (spot publicitarios realizados por el MINEDUC) que buscaban destacar la importancia social de ser profesor. A partir del año 2005, se crea la Comisión sobre Formación Inicial de Docentes. Finalmente, a partir del año 2011 se han elaborado Estándares Orientadores para las carreras de pedagogía en Educación Básica el 2011, Educación Parvularia el año 2012 y los de Educación Media también el mismo año. (Hirnas y Cortés, 2013, p.8)

Uno de los puntos de interés en los que se ha desarrollado investigación se refiere al saber docente. Tanto la naturaleza del conocimiento en sentido amplio, como a los procesos a través de los cuales los docentes construyen conocimiento profesional, es objeto de estudio, siendo cada vez más explorado cómo y qué aprenden los docentes (Ávalos y Matus, 2010). Se asume que el conocimiento tiene un carácter situado y distribuido, y que por tanto, implica las interacciones sociales y el contexto en el que éstas tienen lugar (Marcelo, 2006). De modo que la importancia de las prácticas docentes cobra especial relevancia dentro del campo de la formación inicial y continua, ya sea en el espacio de la formación académica como en el espacio de ejercicio, es decir, en el centro educativo. (Hirnas y Cortés, 2015, p.9)

Es posible afirmar que la formación inicial del profesional de la educación, al decir de Chirino-Ramos (2002) “es un proceso de enseñanza aprendizaje complejo, sujeto a permanentes cambios e influencias; es por tanto, apropiación de conocimientos, habilidades, valores y métodos de trabajo pedagógico que prepara al estudiante para el ejercicio de las funciones profesionales pedagógicas” (Satiesteban, 2015 p.253), que se desarrolla a lo largo de su vida profesional. En el caso de los alumnos que cursan un programa de la naturaleza que se aborda en esta investigación, como el PEML, ellos se incorporan al proceso formativo con una experiencia previa: ellos ya son en cierto modo profesionales en algún área del conocimiento que se conecta con el currículo de Educación Media en Chile. Este punto de partida se distancia del alumno de los programas de formación simultánea, que se incorpora recién egresado de la enseñanza media o secundaria, a una malla curricular que integra formación de especialidad y formación pedagógica, normalmente con un desmedro en la formación de una u otra de las áreas: los especialistas argumentan que no saben lo suficiente de la especialidad o disciplina (matemáticas, por ejemplo) y los pedagogos, que no saben la suficiente pedagogía y didáctica como para enseñar esa especialidad.

Volviendo al análisis del concepto de práctica docente, podríamos decir que incluye *“todas las acciones pedagógicas que el profesor realiza en el aula”*, (Muñoz, Villagra, Sepúlveda, 2016, p.80), pero esta definición puede resultar limitada si nos restringimos a pensar que solo involucra elementos técnicos propios de la profesión, pero si involucra al docente como persona integral, en todas sus dimensiones, que es capaz de sentir, pensar e interactuar en un determinado contexto social, la definición, en su sencillez, logra contener los elementos cruciales que integran la práctica docente. Esta práctica es de carácter social, de naturaleza objetiva y claramente intencional. En ella intervienen los significados, percepciones y acciones de las personas involucradas en el proceso educativo (alumnos, docentes, padres, autoridades, entre otros). También intervienen los aspectos político-institucionales, administrativos y normativos, que en virtud del proyecto educativo de cada centro delimitan el rol del profesor. Es decir, la práctica docente supone una diversa gama de relaciones entre personas. (Muñoz, Villagra y Sepúlveda, 2016)

Si a esta diversa gama de relaciones, sumamos el análisis que realiza Montecinos et al. (2010), respecto a distinguir tres concepciones de las prácticas, podemos tener entonces una aproximación mas certera a la complejidad que esto respresenta, y concordar con Edgard Morin (1994), respecto de que la integración, diversidad, tiempos, contextos y multiplicidad de elementos intervinientes, otorga a este proceso por sí mismo, la categoría de “complejo” desde su teoría de la complejidad. Para Montecinos et al.(2010) y de acuerdo a las conclusiones del estudio,

las **prácticas iniciales suelen tener al centro educativo como texto**, para que el estudiante observe y haga una lectura de la realidad escolar, a partir de la teoría. **Las prácticas intermedias, se suelen plantear al centro educativo como contexto**, donde se ejercitan destrezas y herramientas docentes. En esta fase, se pueden dar dos líneas de formación, una que genera reiteradas interacciones con los estudiantes y que incentiva la reflexión docente como una tarea grupal en el uso de herramientas y otra con escaso contacto con los estudiantes, de carácter prescriptivo. En el primer caso, el futuro docente desarrolla mayor autonomía y una comprensión más compleja de la realidad educativa. **La práctica final o profesional se plantea al centro educativo como escenario**, donde el estudiante en formación pone a prueba de manera integrada las competencias profesionales desarrolladas a lo largo de su proceso de formación. (Hirmas y Cortés, 2015 P.95)

La actividad reflexiva superior que transita desde de la teoría a la práctica y vuelve nuevamente a la teoría, se proyecta como un proceso más intencionado en la práctica final o profesional. Es evidente que, a pesar de estos tres niveles consecutivos, en la realidad de las prácticas que los alumnos realizan, estos etapas y los procesos que involucran se superponen, avanzan y retroceden en una dinámica que a veces escasamente responde a planificaciones previas.

A pesar de esta complejidad, es en este proceso de formación inicial del profesional de la educación, que se genera y se inicia el desarrollo el ser profesional del docente, se afirman pre-concepciones, se asumen modelos, se toma conciencia del rol que debe ser asumido y desarrollado desde el ser y saber pedagógico. En el contexto de quienes se insertan en un modelo de educación consecutiva, para llegar a ser profesores, las pre-concepciones son diversas, ya que hay quienes se insertan en estos programas de formación con diversos niveles de experiencia previa, incluso en el ámbito educacional, ya que algunos de ellos se han dedicado a la enseñanza de su especialidad antes de cursar la formación pedagógica. Quienes se insertan a un programa de formación consecutiva sin experiencia pedagógica previa, igual traen consigo una experiencia y en general, mayor madurez que quienes se insertan en un programa de formación simultánea. La realidad del PEML demuestra estos dos tipos básicos de alumnos aspirantes a profesores.

Siguiendo a Satiesteban, varios autores han concentrado sus esfuerzos en investigar sobre la formación inicial del profesional de la educación (F. Ballenilla, 1995, J. Torre, 1996; E. Rodríguez, 1996; A. Paulean, 1996; F. Imbernón, 1998; E. Pascual, 1999); entre otros. “Sin embargo, han dedicado más espacios a la reflexión sobre el proceso que a cómo mejorarlo”. (Satiesteban, Parra, 2015, p. 253). En este sentido, la elección de una estrategia de formación ha surgido de los criterios y fundamentos de un determinado modelo de formación profesional. El análisis de los procesos formativos docentes, es una permanente área de investigación. Para Aramburuzabala y Vega, “el punto de partida son las concepciones que tienen los futuros profesores sobre lo que es aprender y enseñar, cuál es el papel que juega el profesor en el aula, el alumno y la tarea” (como se citó en González, 2010, p.84). Desde una perspectiva constructivista, no se trata que ellos reemplacen ideas erróneas, sino que se considera que, a

partir de una toma de conciencia de esas interpretaciones que están a la base, se irán desarrollando y evolucionando hacia interpretaciones más ricas y complejas.

“Los futuros profesores, cuando se les plantean casos prácticos, situaciones reales, cuando reflexionan sobre las decisiones que se han tomado en el aula, las hacen explícitas y las comparten con sus compañeros, toman conciencia de los conocimientos y creencias que se esconden en las actuaciones y que actúan como filtro. Poco a poco el profesor en formación se va dando cuenta de que lo que conoce y cree sobre lo que es aprender, enseñar y el papel que juega el contenido de su asignatura, determina las decisiones que se toman en el aula y su forma de enseñar” (como se citó en González, 2010, p.85).

Si deseamos que la calidad de la enseñanza y de los aprendizajes sea la que se requiere en un mundo con los actuales desafíos, y que se desarrollen competencias para la vida, si queremos que nuestros estudiantes sean capaces de construir sus aprendizajes y sus vidas; si tenemos en mente que nuestros profesores ayuden a sus estudiantes a construir aprendizaje y conocimiento a partir de un conocimiento previo, ¿no sería necesario que los futuros profesores tenga a su vez la posibilidad de vivenciar y aprender en un escenario educativo constructivista?

No se trata sólo de que conozcan lo que es el constructivismo o el aprendizaje significativo, se trata de que lo asimilen y acomoden. No se puede acomodar un conocimiento sin un esfuerzo y un tiempo; pero, sobre todo, no se puede acomodar un nuevo conocimiento por otro, o si existe el deseo pero no se tienen los esquemas de conocimiento adecuados para poder acomodar nuevas formas de actuar. (como se citó en en González, 2010, p.85).

Es en el aula, en el diario trabajo en la unidad educativa donde el profesor recién egresado debe confrontar sus aprendizajes ya sea refrendando lo aprendido y reconstruyendo de acuerdo a la realidad que debe asumir y resolver. Para Calvo y Camargo,

..., la práctica de los docentes constituye el escenario donde confluyen saberes, imaginarios, rituales y concepciones sobre la enseñanza, el aprendizaje, la institución, su función como docente y su propia práctica. Por ello la reflexión y tematización sobre esta práctica, y la de otros, propicia la posibilidad de re-significarla y reinterpretarla para su transformación o potenciación. La visibilización crítica de las prácticas de los docentes principiantes permite mejores aprendizajes para su movilización en los contextos donde se despliegan mediante la comprensión de las dinámicas y lógicas que atraviesan los escenarios educativos como espacios donde confluyen las historias y las experiencias de diferentes actores en diversos roles. De tal modo se requiere avanzar en el reconocimiento de la cultura institucional como espacio clave

donde se desarrolla la práctica pedagógica de un docente en el sector público. (Calvo y Camargo, 2015, p.2).

En este contexto de dinámicas educativas, los futuros docentes tienen diferentes miradas desde su personal punto de partida, considerando si han tenido o no experiencia pedagógica previa. Incluso quienes no han tenido esta experiencia ya se insertan en un programa de este tipo, con un bagaje previo de experiencias y una formación de especialidad a su haber. En este sentido los saberes del docente, los imaginarios que desarrolla, los rituales y concepciones que posee sobre la enseñanza, el aprendizaje, la institución, y su función como docente incluyendo su propia práctica, tienen una connotación diferente: ellos deben modificar patrones más arraigados, ya que traen consigo la experiencia del cómo hacer (teoría de la actividad y del aprendizaje expandido) que ya ha conformado en ellos un cuerpo de operaciones, de las cuáles no siempre tiene plena conciencia, hasta que no las confrontan con la teoría. De ahí que los cuestionamientos en ellos van de la práctica a la teoría, en tanto en la mayoría de los noveles profesores, este análisis y cuestionamiento circula naturalmente de la teoría a la práctica.

La inserción en un colegio y en el quehacer docente ha sido calificada por diversos estudios, como identificada como “un **momento crítico** que requiere un especial apoyo” (Calvo y Camargo, 2015, p.4). En este sentido, el profesor que llega a insertarse en una unidad educativa, lo hace con los recursos y herramientas que le entregó su proceso formativo, que “ha privilegiado algunos aspectos pero ha olvidado otros, como el trabajo en equipo, el manejo del clima del aula, las relaciones con los padres de familia, la adaptación de los contenidos a los contextos, entre otros” (Calvo y Camargo, 2015, p.4).

Respecto de los estudios realizados por Korthagen, utiliza el concepto que Dolk (1997) acuñó como **comportamiento inmediato en la práctica docente** para definir al tipo de comportamiento del profesor que tiene lugar sin mucha reflexión ni una elección deliberada. Korthagen y Lagerwerf (2001) consideran que dicho comportamiento es el resultado de un proceso interno en el que un conglomerado de necesidades, valores, sentimientos, conocimiento tácito, significados e inclinaciones conductuales desempeñan todos juntos un papel. Llamam a dicha conglomeración una Gestalt. En su explicación del comportamiento del

profesorado, Korthagen y Lagerwerf no sólo ponen de relieve los orígenes, a menudo inconscientes, del comportamiento del profesorado, sino también los aspectos irracionales que median entre la percepción y el comportamiento.

Desde esta perspectiva de análisis, el objeto de la actividad del profesor no es exactamente el estudiante, sino el guiar su proceso de aprendizaje. Para optimizar esta labor, tal como plantea Nora Faúndez, los procesos de formación inicial docente en los cuales se lleva cabo el complejo proceso de aprender a enseñar, necesitan proveer al futuro profesor de las experiencias que le permitan “relacionarse con tareas de enseñar, con el acto de enseñar y con la toma de conciencia de cómo se está enseñando” (Faúndez, 2004, p.98). Es esta experiencia que posee un contexto y estudiantes, es la que da significado al aprendizaje, ya que permite integrar los contenidos de las disciplinas (o asignaturas) en situaciones de práctica donde se intenta dar solución a problemáticas ayudándose de la teoría.

2.5. Creencias epistemológicas y concepciones de aprendizaje²¹, aplicadas a la construcción del saber profesional docente.

Aun cuando ya se ha abordado en el Capítulo I, el rol y la relevancia de las construcciones y experiencias previas, en la conformación del ser docente, y con las que el alumno se inserta en un programa de formación pedagógica, creemos que es importante volver a destacar este punto, por su capacidad de ser una fuente explicativa de los comportamientos docentes.

El rol de la creencias previas es complejo, no solo porque forman parte de la trama que explica el ser docente y están a la base de la construcción de conocimiento, sino que a su vez, estas creencias y conceptos previos pueden generar paradojas e incluso fuente de conflictos cuando se aprecia una fuerte disonancia entre lo que se declara verbalmente como creencia y lo que efectivamente se realiza como acción concreta. Al decir de J.I. Pozo (2009), es muy posible que “partes de esas creencias no sólo no están articuladas –no se expresan verbalmente – sino que a veces son contrarias al propio discurso explícito (a su reflexión sobre la acción)” (p. 71). Las

²¹ Me permito utilizar parte del título de Juan Ignacio Pozo, para titular este apartado de mi tesis. Extraído de “Psicología del Aprendizaje Universitario: la formación en competencias.” Capítulo IV, “Adquirir una concepción compleja del conocimiento: creencias epistemológicas y concepciones de aprendizaje”. Juan Ignacio Pozo, Ediciones Morata, 2009.

creencias implícitas forman parte de lo que se denomina “aprendizaje informal”, que se aprende de la observación y de la acción.

De acuerdo a Brunner (1997) es preciso encontrarse frente a una situación que se contrapone fuertemente a nuestras creencias, para recién tomar conciencia de ellas. Las creencias implícitas nos permiten encontrar explicaciones “ingenuas” frente a los problemas, y, aunque pueden estar erradas, funcionan muy bien en el campo de las explicaciones cognitivas. Pero como su origen es situado y contextual, es ese precisamente el límite que tienen, y a veces eso se demuestra en la incapacidad de transferir esta creencia a otro problema, para resolver otra situación. Este rasgo de las creencias implícitas las hace fuertemente permanentes y difícilmente desarraigables de y en función del contexto repetitivo en que fueron elaboradas. Por otra parte, muchas de estas creencias tienen un fuerte componente emocional, lo que las hace aún más difíciles de desentrañar en su origen y de cambiar en su estructura y modificar el campo de acción que ejercen.

Ya dijimos que en el campo de la profesión docente, este conocimiento y creencias se empiezan a construir mucho antes que el profesor en formación decida dedicarse profesionalmente a la enseñanza. No en vano tenemos miles de horas de observación de comportamiento docente en el cuerpo. Desde temprana edad hemos ido conviviendo con diversos comportamientos docentes, y a menudo son decenas o incluso cientos de profesores que hemos tenido en nuestra vida, que ha ido dejando una huella de comportamientos, actitudes, aprendizajes diversos que están incorporados en la esencia de nuestro ser, tengamos o no conciencia de ello, al decir de Marcelo (2006), esto permite un aprendizaje, que no es intencionado, pero que inevitablemente se adentra, de manera inconsciente, en las estructuras cognitivas y emocionales de los futuros profesores y generan un “corpus” de creencias y conocimientos fácticos, y de expectativas, que son difíciles de remover y modificar. Surge entonces la inevitable pregunta: ¿cómo realizar un proceso que permita hacer evidente estas experiencias previas, de modo que los futuros profesores inicien el proceso tomando conciencia de ellas? Y por otra parte, si estas creencias previas conforman un sustrato de base tan difícil de modificar... ¿Cómo intervenir para generar un cambio sustancial que posibilite

nuevos aprendizajes y más aún, prácticas mejoradas en la acción docente? ¿Cómo favorecer una construcción del saber profesional docente que permita reconocer, analizar y descomponer estas concepciones previas?

Desde la propuesta de J.I. Pozo (2009), la respuesta podría estar en el enfoque constructivista, que plantea una relación dialógica y mediada, con el conocimiento, en donde la dialéctica se genera entre dos polos: uno “objetivo” y otro “subjetivo” y ambos “se definen y construyen recíprocamente” (p. 77). Pero asumiendo que no hay mapas absolutos y verdaderos, y que a menudo se genera este diálogo con la incertidumbre (Morin, 1999), se hace preciso construir el “mejor mapa para cada uso de cada territorio, comparando mapas entre sí y haciendo que dialoguen unos conocimientos con otros” (Pozo, 2009, p. 77)

El aprendizaje así visto, permitiría la toma de conciencia de estas concepciones incorporadas en el ser docente, y una construcción más reflexiva del conocimiento o saber profesional docente.

Ávalos y Sotomayor (2012), plantean que la identidad docente es a su vez un proceso de construcción, y concordamos que en este proceso, la relación entre los conceptos y teoría, que los alumnos adquieren en el aula, son aquellos que se refrendan, se re-significan o sencillamente se modifican o se desestiman a partir de la experiencia en el centro de práctica y de acuerdo a sus propias construcciones previas sobre lo que es ser docente.

Es posible que las respuestas se encuentren por el camino del análisis reflexivo de los procesos observados, de las propias concepciones y de los corpus teóricos que acompañan el conocimiento pedagógico, en un marco dialógico-constructivo que no debe dejar fuera las emociones que acompañan el proceso, y con la certeza que nunca serán las mismas respuestas y que los mapas serán diferentes cada vez, ante cada realidad.

¿Dónde encontrar otras aproximaciones teóricas que enriquezcan este análisis?

Finalmente aportaremos en este marco teórico, con una explicación más en profundidad de la Teoría de la Actividad, relacionando el análisis del momento crítico, que representa la iniciación

al quehacer pedagógico del alumno novicio en el aula de clases, con los aportes de la teoría de la actividad, a partir de las propuestas de Vygotsky y Leontiev hasta llegar a Engeström.

2.6. Aprendizaje de los Profesores desde la Teoría de la Actividad aplicada al proceso de práctica.

La Teoría de Actividad trata de aportar un constructo teórico que posibilita el estudio interdisciplinar de las diferentes formas de las prácticas humanas, tanto en el ámbito individual como social, al mismo tiempo. La Teoría de Actividad es más descriptiva que predictiva, incorpora los principios de intencionalidad de la conducta, historia, mediación, colaboración y el desarrollo constructivo del conocimiento. "Uno es lo que uno hace" (Nardi, 1996). Usando el símil de una red, es posible decir que cada ser humano está íntimamente incardinado a una red o matriz social, de la que forma parte orgánica. Esta matriz social se compone de gente y de herramientas o artefactos. Estos artefactos pueden ser las herramientas físicas o sistemas como el idioma humano. Es muy importante caer en la cuenta que bajo la Teoría de la Actividad, se incorpora como parte de la explicación del comportamiento humano su interacción con el medio, tanto con sus iguales como con sus instrumentos.

2.6.1. Teoría de la Actividad desde Vygotsky a Leontiev

Integrando lo planteado hasta el momento, se hace necesario asumir un marco de análisis que permita dar sentido al estudio de lo que se genera en el contexto de la práctica profesional, y que re-signifique aquellas prácticas que el alumno ve en ese contexto, las que debe realizar como parte de su práctica en el colegio, y las que asume para luego integrarlas a su corpus de "acciones y actividades pedagógicas".

La "Teoría de la Actividad" (segunda Generación) del psicólogo soviético Alexander Leontiev (Leontiev, 1981a), uno de los seguidores de Vygotsky, define la actividad como una categoría determinante, y la concibe como un proceso de solución por el hombre, que genera una secuencia de actividades de índole vital, movido por el objetivo a cuya logro está orientado y que es reflejo de una necesidad.

La ejecución o cumplimiento de la acción por parte del sujeto, tiene como supuesto previo, la existencia previa de un determinado objetivo que, en consecuencia, se obtiene sobre la base de cierto motivo. La acción entonces, está siempre dirigida al objeto material o ideal.

Desde esta perspectiva, el desarrollo de la acción por el sujeto, presupone que el sujeto tiene una imagen mental o representación de la existencia de la acción que se ejecuta, como de las condiciones en las que esta acción debe cumplirse. Quien ejecuta las acciones examinadas es a la vez el sujeto de la acción. Finalmente, toda acción considera un cierto conjunto de operaciones. El aprendizaje, de acuerdo con la teoría de Leontiev (1981), es una actividad o sistema de actividades.

De acuerdo con Talízina (1988), en la línea de las ideas de Leontiev: "cualquier imagen sea percepción, representación o concepto, debe estar relacionada con un determinado sistema de acciones. La actividad es el conjunto de procesos que realizan una actitud vital, activa; del sujeto hacia la realidad".

En la teoría de la actividad, se considera a ésta como una formación sistémica colectiva que tiene una estructura mediacional compleja. Un sistema de actividad produce las acciones y se comprende por medio de las acciones. A pesar de ello, es importante aclarar que la actividad no es reducible a las acciones. Las acciones por si mismas son relativamente efímeras y tienen un principio y fin bien definido. En cambio, los sistemas de actividad evolucionan encima de los períodos socio-histórico largos, tomando a menudo la forma de instituciones y organizaciones. La actividad colectiva se conecta para objetar y motivar los asuntos individuales que son a menudo inconscientes. De esta manera, la acción individual se conecta a una meta más consciente. Esto es lo que sucede en un colectivo complejo como una unidad educativa.

Desde la perspectiva del constructivismo socio histórico (Vygotsky y Leontiev), el aprendizaje se concibe como el proceso de construcción social del conocimiento. En un contexto concreto, donde sujetos desarrollan acciones prácticas, se produce un proceso de intercambio conceptual intersubjetivo y reflexivo-colaborativo sobre esa práctica.

Este proceso, que es descrito como situado, es a su vez parte y producto de esa actividad, en ese contexto y forma parte de la cultura en que se desarrolla y utiliza. Si consideramos la actividad práctica en el contexto de la interacción social, como el motor del desarrollo de actividades psicológicas superiores (Ferrier, 2009), es plausible señalar que la actividad, es el proceso a través del cual los sujetos se relacionan con la realidad y se apropian de la cultura respondiendo a una necesidad o motivo, a través de acciones concretas. Se puede mencionar que como procesos subordinados a la actividad y a la representación del resultado que busca ser alcanzado, se encuentran las tareas/acciones y finalmente a un nivel mayor de concreción se encuentran las operaciones, entendidas como las formas o métodos a través de los cuales se lleva a cabo las tareas/acciones.

Ferrier(2009), identificó algunos factores importantes para ser considerados al momento de establecer relaciones profesionales en los contextos de práctica: la conexión entre las personas, la interpretación de roles, los estilos de supervisión, la colaboración en trabajo en equipo y la reflexión. En ese contexto se construyen, modifican y significan y re-significan los aprendizajes de los futuros profesores.

Como un rasgo distintivo de la actividad (que es más que la simple acción), debe coincidir el motivo y el objetivo, partiendo del supuesto que el motivo es el detonante de la actividad, que a su vez queda determinada por el objetivo.

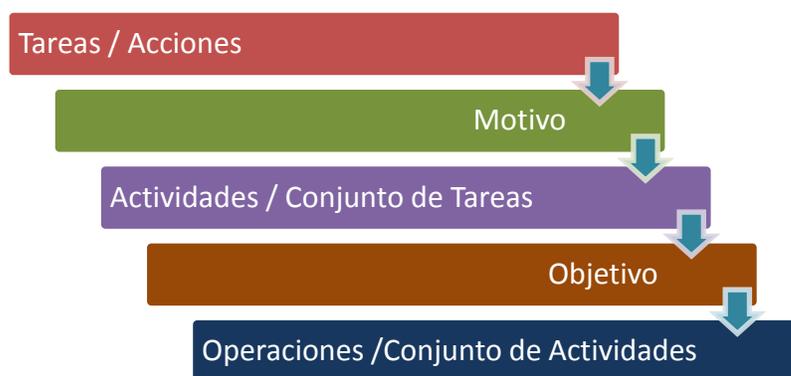


Ilustración 7 - TEORIA DE LA ACTIVIDAD- Relación entre Actividades, Tareas y Operaciones / Leontiev

Para llegar al cumplimiento de tal objetivo se requiere entonces de las acciones como componentes primordiales de la actividad (Talízina, 2002). De este modo, una acción forma parte de un proceso subordinado a la representación del resultado que debe alcanzarse, para ello concurren un conjunto de acciones interconectadas, aunque no siempre conscientes de formar parte de este proceso subordinado a un objetivo consciente. Tal como el concepto del motivo se correlaciona con el de la actividad, podemos apreciar que el concepto de objeto/objetivo se correlaciona con el de la acción. (Leontiev, 1981a). Es entonces que para Leontiev, es la actividad la que permite al hombre establecer una relación con su entorno, para adaptarse a él y tener la capacidad de transformarlo. Sin embargo, todavía resultaba necesario el explicar la estructura de la actividad. De ahí que se determinó que el objetivo y el motivo son los componentes principales de la actividad.

Obviando las diferencias y experiencias individuales, en una primera instancia, el motivo de la actividad se refiere a la necesidad de hacer algo objetivo (objetivizar), de hacer efectiva y visible una acción en función de un objeto, como el objeto que mueve al sujeto a la realización de alguna acción. Posteriormente resulta indispensable para Leontiev distinguir la actividad de la acción y ésta de la operación.

En consecuencia, la conformación de los conceptos resulta ser un proceso de generación no tan sólo de la imagen mental, sino también del sistema operacional que tiene incorporado en su estructura interna.

Las acciones en este contexto, intervienen porque posibilitan la formación de conceptos. Si no fuera por las acciones, el concepto no podría ser asimilado ni aplicado posteriormente a la solución de problemas similares, en los cuales el concepto vuelve a aparecer en un sistema de acciones. Por esa razón, las peculiaridades de los conceptos no pueden ser comprendidas sin la orientación a la actividad cuyo producto representan (Talízina, 1988). Es por eso que en los procesos de formación de docentes, resulta relevante establecer la relación teoría - práctica, vista desde la perspectiva de una asimilación-apropiación de los conceptos a través de la vivencia y actividad

De acuerdo a Talízina, es preciso destacar que la teoría de la actividad considera que no es posible aprender fuera de la propia actividad:

..., los conocimientos como imágenes de los objetos, fenómenos, acciones, etc., del mundo material nunca existen en la cabeza del hombre fuera de alguna actividad, fuera de algunas acciones. Siguiendo el principio de la actividad y separando la acción como unidad de análisis, desde el principio incluimos con ello los conocimientos en la estructura de la acción. Al ocupar el lugar estructural del objeto de la acción o al formar parte del contenido de la base orientadora, o constituyendo el objetivo de la acción, los conocimientos pasan por las mismas etapas de las acciones (la actividad) en su conjunto” (Talízina, 1988).

Según Talízina, la base que orienta la acción depende, entre otras cosas, de las características y demandas del objetivo y objeto de la acción; del tipo y secuencia de las operaciones que se consideren en la acción; y de las características peculiares de los instrumentos utilizados.

Los trabajos de Talízina plantean que la parte orientadora de la acción está direccionada a la construcción correcta y racional de la acción que se ejecuta; en estos casos, “su contenido consiste en tomar en cuenta las condiciones objetivamente necesarias para la estructuración correcta y racional de la parte ejecutora dada de antemano, y para asegurar la elección racional de uno de los posibles cumplimientos” (Talízina, 1988)

Siendo la actividad práctica en la interacción social, y en este caso, en el contexto de una unidad educativa, lo que se define como el motor de desarrollo de actividades psicológicas superiores, es posible señalar que es a través de la actividad que los sujetos se relacionan con la realidad, y se apropian de una cultura en respuesta a una necesidad (motivo) a través de acciones, conjuntos de acciones (actividades) y operaciones más complejas. La actividad es el conjunto de procesos que realizan una actitud vital, activa; del sujeto hacia la realidad (Talízina, 1988). Dentro de los rasgos distintivos de una actividad, está el hecho de que existe coincidencia entre el motivo y el objetivo, considerando que el motivo es el que detona la actividad, que a su vez se determina por el objetivo. Para llegar al logro del objetivo se necesita de las acciones como componentes primordiales de la actividad (Talízina, 2002). Dicho de otro modo, es posible percatarse que la acción es un proceso que es orientado por el motivo de la

actividad. Para Leontiev las operaciones o procedimientos corresponden no al motivo ni al objetivo de la acción, sino a las condiciones se da el objetivo. Por esa razón, un conjunto de actividades conforma una operación, que posee mayor nivel de complejidad y a su vez, mayor nivel de conciencia (Leontiev, 1981b).

Lo que caracteriza una actividad es la utilización de instrumentos o materiales que tienen un carácter social y socializado; esto es, el hombre orienta su actividad no sólo porque hace un medio del instrumento, sino por la actividad de otras personas con las que se relaciona, en este caso, si lo transferimos a una unidad educativa, la actividad de los docente que el alumno en práctica observa, le proveen de una serie de acciones posibles de imitar.

Si consideramos además el rol fundamental que juega la educación para la sociedad, que consiste en la transmisión de información y de procedimientos y formas de hacer a las nuevas generaciones; implicando el socializar y asimilar el mundo de las cosas a partir de sus aspectos y regularidades con el fin de ser generalizadas. En consecuencia, la educación resulta ser el mecanismo a través del cual se transmite no sólo el conocimiento acumulado, sino además la forma como se ha sistematizado y conformado en torno a dichos conocimientos. (Vygotsky, 1995). De tal manera, la sistematización y organización de los conocimientos se “valida y refrenda socialmente dentro de las diversas acciones que se realizan en la actividad escolar y su impacto directo en los sistemas de actividad de cada individuo”. En este punto es preciso volver a mencionar a aquellos futuros docentes que poseen una experiencia de formación previa, ya que el impacto en los sistemas de actividad tendrá diferente sentido en unos que en otros.

Según advierte Talízina (1988, 2000), es posible utilizar debidamente uno u otro objeto únicamente cuando se domina el modo requerido, esto es, solamente en el momento en se puede decir que existe dominio de los métodos lógicos correspondientes, considerando los diferentes modos de acciones que incluyen un determinado sistema de operaciones mentales, que además siguen reglas determinadas. De esa manera, las acciones pasan a ser los componentes rectores en el proceso de asimilación de la experiencia. En otras palabras, el objeto en sí mismo no posee un carácter instrumental, si no se considera bajo la influencia de la

acción en la que se hace uso de tal objeto. Esto también indica que, en el caso de un profesor novel, en la medida que sea capaz de ejecutar y de apropiarse del sentido de las acciones y actividades que se espera que realice, y en la medida que las realice en forma correcta según lo esperado, irá apropiándose del significado de las mismas, como en un circuito de retroalimentación continua. En palabras sencillas, un libro de clases no es un instrumento por sí mismo, solo lo es cuando media las acciones que son propias que se realicen con él.

Por otra parte, sabemos que toda acción en la que se utiliza un objeto debe estar inserta en una forma más compleja de actividad, ya que el rasgo distintivo de la actividad es, precisamente, que es más que la simple acción; en este sentido debe existir una estrecha relación entre el objeto que se emplea y su sentido de empleo. En este caso esta premisa es la primera condición necesaria para la asimilación de la experiencia social. La segunda condición resulta ser la comunicación con la generación previa (Leontiev, 1978), esto es, el experimentado le muestra al profesor aprendiz, la forma cómo se desarrolla la acción con el objetivo mediatizador, ayudándole a que desarrolle la capacidad de emplearlo en forma adecuada. Al analizar la importancia de la interacción asimilativa con el objeto, debe tenerse en consideración tanto la significancia de su creación, como la instrumentación que se ha desarrollado en torno a él, generación tras generación, ya que ambos procesos son de carácter social. (Talízina, 1988).

Una característica cualitativa del hombre, que lo diferencia y distingue, es la capacidad que tiene de desarrollar habilidades y estrategias internas; desde este plano interno le es posible al hombre actuar sin necesidad de la presencia física del objeto, sino a través de un sustituto simbólico y su representación mental. Según Talízina (1988) hace notar que como el origen del ser del hombre (ontogénesis) tiene su base de sustento en el proceso de asimilación de toda la experiencia humana acumulada históricamente, y puesto que esta que siempre se realiza con la ayuda de otras personas, esta teoría es al mismo tiempo, un modelo de asimilación y de enseñanza.

En síntesis, estos elementos teóricos explican el aprendizaje en su sentido más amplio, así como el aprender a enseñar. A partir de la perspectiva de la Teoría de la Actividad se plantea que la experiencia del sujeto se convierte en la piedra angular para el proceso de aprendizaje o construcción de conocimiento. Se elabora conocimiento por medio de operaciones y habilidades cognoscitivas que están situadas en un contexto social. Cada vez que se intenta construir conocimiento nuevo se lo relaciona al conocimiento previo que se ha elaborado. Se considera al sujeto como el resultado de un proceso histórico y social donde el lenguaje desempeña un papel fundamental ya que a través de él se interactúa con el medio social (Vygotsky, 1978).

2.6.2. Teoría de la Actividad y Aprendizaje Expandido: el aporte de Engeström

En un documento elaborado por el mismo Engeström (2001), publicado en Journal of Education and Work, Vol 14, N° 1, para la Universidad de California, el autor explica las tres generaciones de investigación en lo que respecta a la teoría de la actividad desde el punto de vista histórico-cultural. Plantea que “en mi lectura, la teoría de la actividad ha evolucionado a través de tres generaciones de investigación (Engeström, 1996).” (2001, p.1)

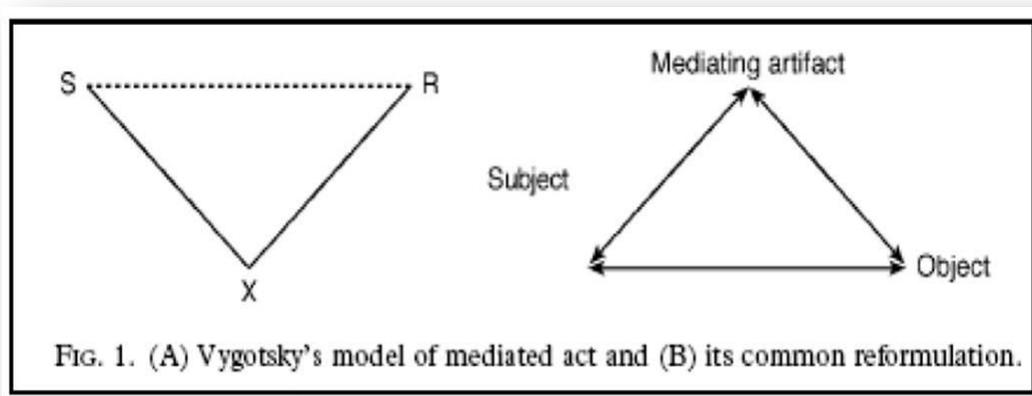


Ilustración 8 - MODELO VYGOTSKY - Extraído de Y. Engeström, El Aprendizaje Expansivo en el Trabajo, 2001

La evolución de la teoría de la actividad se inicia con Vygotsky y la **primera generación**. En esta, el concepto de mediación de Vygotsky unía los artefactos culturales y las acciones humanas

para prescindir del dualismo individual/social. En esta primera generación, Vygotsky plantea la idea de mediación. Esta idea se concretó en el famoso modelo triangular de Vygotsky (1978, p. 40), en el que la conexión directa condicionada entre el estímulo y la respuesta “es trascendida por un «complejo acto mediado»” (2001, p.1), generando entonces la relación triangular entre S (estímulo), R (respuesta) y la mediación entre ambos. En la **segunda generación**, Leontiev propuso una distinción entre los conceptos de “actividad” y de “acción”.

El trabajo de Leontiev suponía una elaboración de las nociones de objeto y de objetivo y del carácter central del objetivo para un análisis de la motivación. El principal aspecto que distingue o caracteriza una actividad de otra es la diferencia de sus objetos (Leontiev, 1978). La acción individual (o grupal) está dirigida por un objetivo consciente. La actividad suscita las acciones, y parecen estar dirigidas hacia un objetivo, la misma acción puede servir a actividades diferentes. (Leontiev, 1978).

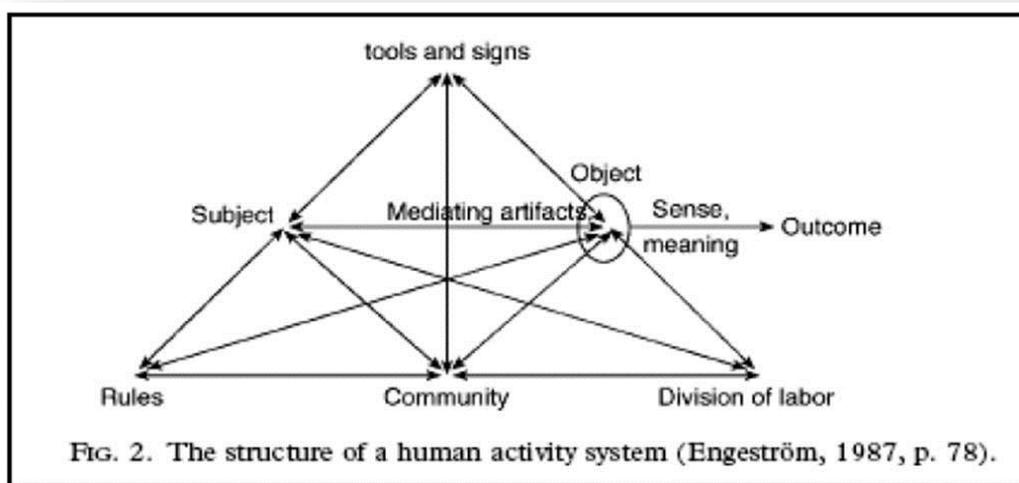


Ilustración 9 – MODELO LEONTIEV – Extraído de Y. Engeström, El aprendizaje expansivo en el trabajo, 2001

En la segunda generación se presentan los artefactos como componentes esenciales a la actividad humana, e inseparables de ella. En la Ilustración 9, el objeto está representado por un óvalo que indica que las acciones de orientación a objetos/objetivos están siempre, “explícita o implícitamente, caracterizadas por la ambigüedad, la sorpresa, la interpretación, la producción de sentido y el potencial para el cambio” (Engeström, 2001, p.2). La profunda modificación de este modelo, es que “viró el foco hacia las complejas interrelaciones entre el sujeto individual y su comunidad”(Ibídem, p. 3), ampliando la visión solo desde el sujeto planteada por Vygotsky. .

En la **tercera generación** Engeström posibilita el examen de los sistemas de actividad en el macro nivel de lo colectivo y de la comunidad desde una perspectiva amplia e integrada, en lugar de concentrarse sólo en el micro nivel, el del actor o agente individual que opera con instrumentos, añadiendo todos aquellos elementos propios del grupo humano, su sistema de normas y reglas, y la división del trabajo. Para Engeström, la tercera generación se caracteriza por lo que denominó como el ‘colectivo de estudiantes’ y la conformación de redes avanzadas de aprendizaje que son capaces de trascender los límites de la escuela. (Engeström, 1996).

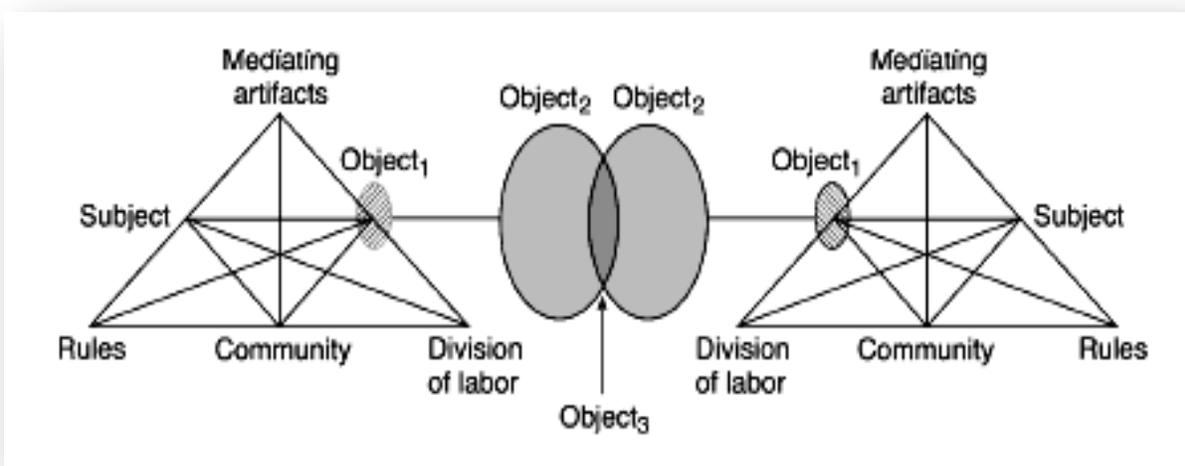


Ilustración 10 - Modelo TEORIA DE LA ACTIVIDAD - Imagen extraída de Y. Engeström. El aprendizaje expansivo en el trabajo. 2001

Para Engeström, el concepto central es que la teoría de la actividad, desde su cuna cultural e histórica, reconoce que las personas y los artefactos están conectados en un sistema de actividad dinámico.

Engeström, en su artículo “El aprendizaje expansivo en el trabajo: hacia una reconceptualización teórica de la actividad”, (2001), condensa sus argumentos centrales en cinco puntos:

El **primer principio** es que la principal unidad de análisis es un sistema de actividad colectivo mediado por artefactos y orientado a objetos, que precisa una red de relaciones con otros sistemas de actividad. Estos sistemas de actividad se realizan y reproducen a sí mismos mediante la generación de acciones y operaciones.

El **segundo principio** es que el diseño de la interacción no solo considera los productos, sino que precisa de la “multiplicidad de voces” (Engeström, 2001, p.3), de puntos de vista, de tradiciones e intereses. Cuando se genera división del trabajo se crean diferentes posiciones de los participantes, y cada uno de ellos se integra participando desde sus propias y diversas historias diversas. De esta manera, el propio sistema de actividad lleva a los diversos niveles, las “hebras de la historia grabada en sus artefactos, reglas y convenciones” que generan interacción, problemas, innovación, traducción y negociación.

El **tercer principio** es la historicidad. “Los sistemas de actividad toman forma y se transforman durante largos períodos de tiempo” . La única manera de entender sus interacciones y sus problemas es con el “contra-fondo de su propia historia”.

El **cuarto principio** es que este sistema de interacciones genera contradicciones, y estas juegan un rol fundamental como fuentes de cambio y desarrollo. Las contradicciones no son lo mismo que los problemas o conflictos. “Las contradicciones están históricamente acumulando tensiones estructurales dentro y entre los sistemas de actividad” (2001, p.4) . Las actividades son sistemas abiertos. Cuando un sistema de actividad adopta un nuevo elemento desde el exterior (por ejemplo, una nueva tecnología o un nuevo objeto), a menudo lleva a una

contradicción secundaria agravada cuando algunos de los antiguos elementos (por ejemplo, las normas o de la división del trabajo) choca con el nuevo. Esas contradicciones generan disturbios y conflictos, pero también innovadores intentos de cambiar la actividad. Esto podría a su vez explicar el complejo rol que juega un alumno en práctica profesional, que se inserta en una unidad educativa en forma “artificial”, ya que no pertenece a ella.

El **quinto principio** declara la posibilidad y tal vez la necesidad de transformaciones expansivas al interior y entre los sistemas de actividad. Como organismos vivos, los sistemas de actividad se “desplazan a través de ciclos relativamente largos de transformaciones cualitativas” (p. 4). Esta expansión genera ‘per se’ contradicciones, cambios y modificaciones en sus interacciones y se generan nuevos esfuerzos colectivos y deliberados por nuevos cambios.

En un documento elaborado por el mismo Engeström, el año 2005, para un simposio en la Universidad de California, el mismo autor, desde el punto de vista de la actividad histórico-cultural, explica su aproximación al diseño de la interacción expansiva, que permite comprender a su vez el aprendizaje expansivo, y que (Leontiev, 1978, Engeström, Miettinen y Punamäki, 1999), condensando sus argumentos centrales en cinco puntos:

1. Interaction design needs to be embedded, integrated and made visible in the activity systems within which the targeted products and services are produced and used.
2. Interaction design needs to be directed not only at products but also at relationships, processes, services, organizations and, most importantly, at germ-cell concepts or visions of the future activity.
3. Expansive interaction design creates integrated instrumentalities, not only isolated products. It operates by anchoring its ideas and outcomes upward, downward, and sideways.
4. Expansive interaction design is best performed jointly by producer practitioners and their key customers, supported by interventionists. This requires special reflective intervention methods, ‘microcosms’ which combine joint negotiated decision making, joint future-oriented envisioning, and simulation of future modes of interaction across boundaries.

5. Expanded in these ways, interaction design tends to merge with implementation and learning; expansive design, expansive implementation and expansive learning are three sides of the same coin.²² (2005, p.1)

Esta propuesta es planteada por Engeström como “aprendizaje expansivo”, un nuevo enfoque que abre las fronteras del aprendizaje para situarlo ya no solo en el sujeto, sino que desde una transformación expansiva “el objeto y el motivo de la actividad son reconceptualizados para incorporar un horizonte de posibilidades radicalmente más amplio que en la anterior modalidad de la actividad.” (2001, p.4)

Según Engeström, un ciclo completo de transformación expansiva puede ser entendido como “un viaje colectivo a través de la zona de desarrollo proximal de la actividad” (2001, p. 4), y declara que el objeto/objetivo de la actividad de aprendizaje expansivo “es toda la actividad del sistema en el que los aprendices están comprometidos.” (2001, p. 5). Este tipo de aprendizaje expansivo, es capaz de producir nuevos patrones culturales de actividad.

Cuando se realiza la extrapolación de los principios de la Teoría de la Actividad (Leontiev, 1981, Chalies... et al. (2004), Orland-Barak y Becher, 2011, Korthagen, 2010b y Engeström, 1991, 1997, 2001), a la formación docente, es posible plantear que los futuros profesores aprenden en un contexto que les permite saber cómo y qué hacer; a través de la participación en prácticas auténticas, coherentes y significativas. Y, aunque el contexto de práctica no sea todo lo coherente que se requiere –como suele suceder en contexto reales- y tal como lo exponen Chalies et al. (2004), los resultados de las entrevistas realizadas a profesores, mostraron que el conocimiento construido, validado o no validado respecto de los contenidos pedagógicos,

²² 1. El diseño de la interacción necesita estar insertado, integrarse y hacerse visible en los sistemas de actividad dentro de los cuales se producen y utilizan los productos y servicios que son el objetivo.

2. El diseño de la interacción necesita estar dirigido no sólo a los productos, sino también a las relaciones, procesos, servicios, organizaciones y, lo que es más importante, a los conceptos de células germinales o a las visiones de la actividad futura.

3. El diseño de interacción expansiva crea instrumentos integrados, no sólo productos aislados. Funciona anclando sus ideas y resultados hacia arriba, hacia abajo y hacia los lados.

4. El diseño de la interacción expansiva es mejor realizado conjuntamente por los profesionales del productor y sus clientes clave, apoyados por los intervencionistas. Esto requiere métodos especiales de intervención reflexiva, 'microcosmos' que combinan la toma de decisiones conjunta negociada, la visión conjunta orientada al futuro y la simulación de modos futuros de interacción a través de los límites.

5. Ampliado de estas maneras, el diseño de la interacción tiende a fusionarse con la implementación y el aprendizaje; El diseño expansivo, la implementación expansiva y el aprendizaje expansivo son tres caras de la misma moneda

concierno a dicha construcción cuando los maestros comparten las mismas preocupaciones, las mismas expectativas, y al menos una parte de los mismos conocimientos que se movilizan y/o son construidos. Todo esto en búsqueda de la comprensión de símbolos/signos de la cultura a través de la apropiación de las prácticas y herramientas culturales en la interacción con miembros más experimentados mediante prácticas pedagógicas deliberadas apoyadas por la mediación y ayuda de acuerdo a las necesidades del contexto (De Vargas, 2006).

Es necesario agregar que las reglas normas y estándares son los elementos reguladores de la actividad, pero las más relevantes son las que “sancionan la conducta y regulan la calificación”. (Engeström, 1991). Engeström destaca que el aprendizaje es un efecto de las interacciones entre sujeto-contenido-contexto, y la interdependencia que se genera entre ellos, mediado por los artefactos, en función del objetivo.

En esta teoría se pueden encontrar los siguientes elementos²³:

1. *el **sujeto** que realiza la actividad. En este sentido, la actividad siempre transforma algo, en este caso el objeto de la actividad.*
2. *el **objeto** que es transformado por la actividad del sujeto*
3. *el **objetivo** que guía la actividad transformadora del sujeto en su acción sobre el objeto a ser transformado*
4. *el **sistema de acciones** y herramientas, tanto ideales como materiales, necesarios y pertinentes para la transformación del objeto por el sujeto, y*
5. *el **contexto** en el que realiza esta actividad transformadora, que puede ser de tipo político, científico, socio económico, cultural, etc.*
6. *el **sistema de reglas** que regulan las actividades, pero que a su vez, puede ser modificado por la actividad*

²³ Díaz Barriga (2003), citando a Baquero atribuye a Engeström los siguientes elementos: a) el **sujeto** (que aprende, en el caso educativo), b) los **instrumentos** utilizados en la actividad, privilegiadamente los de tipo semiótico, c) el **objeto** a apropiarse u objetivo que regula la actividad (saberes y contenidos), d) una **comunidad** de referencia en que la actividad y el sujeto se insertan, d. **normas y reglas de comportamiento** que regulan las relaciones sociales de esa comunidad, y, e). *reglas* que establecen la división de tareas en la misma comunidad. [la cursiva está en el original].

Para Engeström la teoría de la actividad es la base teórica para el análisis del aprendizaje innovador porque:

a) “es contextual y está orientada hacia la comprensión de prácticas locales históricamente específicas, sus objetos, sus artefactos mediadores y su organización social”; b) “está basada en una teoría dialéctica del conocimiento y del pensamiento centrada en el potencial creativo de la cognición humana”; c) “es una teoría del desarrollo que intenta explicar los cambios cualitativos que se dan con el tiempo en las prácticas humanas e influir en ellos (Larripa y Erausquin, 2008, p. 113).

En este marco, la cognición es una especie de “nuevo estado emergente” del conocimiento del sujeto (Engeström, 2001) que resulta del análisis y síntesis de por lo menos dos fuentes de información: una externa al sujeto (objeto del medio) y la otra es la que el sujeto ya posee (objeto – conocimiento). Eso permitiría repensar los modelos mentales son “construcciones mediadas por los artefactos, generadas durante el proceso de inserción y transformación de la participación del sujeto en comunidades de práctica de aprendices” (Rogoff, 1997, 2002), y por la misma razón resultan inseparables del contexto sociocultural donde se generan.

Por su parte Orland-Barak y Becher (2011), profundizaron, a través de una investigación-acción, en el contexto del aprendizaje con apoyo de mentores, durante la práctica profesional de futuros educadores en Israel. La investigación demuestra cómo

“..., se desarrollan las construcciones que elaboran los practicantes durante la práctica y la tutoría, y como tales construcciones pueden ser entendidas en el contexto más amplio de las interrelaciones entre sistemas de actividad, entendidas a través de la mirada explicativa de la teoría de la actividad” (Orland-Barak y Becher, 2011:p.771).

Tal análisis da luz y explica aquellos vacíos o contradicciones entre las diferentes prácticas educativas, permite re-dirigir procesos y resultados de aprendizaje de los participantes, ya que transforman su práctica en una interacción dialéctica enriquecedora y activa que a través de la mentoría, media entre estas contradicciones. Aún queda por ver si esta relación es posible refrendarla a través de los hallazgos de esta investigación.

2.7. La construcción del saber pedagógico desde la teoría de la complejidad

Si conectamos el planteamiento de la Teoría de la Actividad y Aprendizaje expandido, con la propuesta de Edgar Morín en lo que se relaciona con su Teoría de la Complejidad²⁴ (1976, 1986, 1997, 1999, 2000), como un tejido de eventos, de acciones, interacciones, retroacciones y determinaciones que constituyen nuestro mundo fenoménico. De acuerdo a sus palabras, sobre el pensamiento multidimensional:

"Nunca pude, a lo largo de toda mi vida, resignarme al saber parcializado, nunca pude aislar un objeto de estudio de su contexto, de sus antecedentes, de su devenir. He aspirado siempre a un pensamiento multidimensional, nunca he podido eliminar la contradicción interior. Siempre he sentido que las verdades profundas, antagonistas las unas de las otras, eran para mí complementarias, sin dejar de ser antagonistas. Nunca he querido reducir a la fuerza la incertidumbre y la ambigüedad" (Morin, 1994).

Es una trama de complejidad que se basa en el estudio de los "sistemas complejos" (sean objetos, fenómenos y procesos determinados); entendidos como aquellos que presentan las características, las cualidades o particularidades siguientes:

- Heterogeneidad de las partes (naturaleza diversa y múltiple)
- Interacciones no lineales
- Riqueza de interacción entre ellas (incluye su carácter contradictorio).
- Carácter multidimensional y multi-referencial.
- Presentan comúnmente numerosas variables valorables.
- Ofrecen una información que por sí misma, revela la medida de su complejidad (poco accesible al estudio y conocimiento humano).
- Son ricos en sucesos múltiples e interdependientes que usualmente manifiestan consecuencias no previsibles, no lineales y frecuentemente asimétricas.

En los contextos escolares, bajo una aparente rutina o simpleza, se oculta a menudo, la verdadera dinámica de dichos procesos, y las interacciones entre sus partes. Estos procesos están influidos por factores y circunstancias imprevistas, que pueden incidir propiciar o

²⁴ Las publicaciones de E. Morin es posible encontrarlas en: <http://edgarmorinmultiversidad.org/>

provocar un cambio en su comportamiento y los resultados previstos, alterándolo todo o variándolos significativamente. En este caso, el saber pedagógico está imbricado de teoría y práctica; la primera se logra a través de las reflexiones conscientes o inconscientes de los docentes y esa producción teórica fundamenta la práctica que a su vez prueba la teoría; esto tiene importancia en el proceso de formación permanente y ejercicio profesional del docente. Pero, a diferencia del caso de una práctica instalada sobre la que se puede reflexionar, cuando se trata de un practicante novel, o un alumno en su proceso de práctica profesional, los procesos reflexivos y analíticos deben ser mediados para que la construcción de ese saber profesional, en el contexto de la práctica y sus peculiaridades, y de las experiencias previas singulares que cada sujeto incorpora a este proceso; sea una construcción lo más coherente posible con los estándares esperados para esos desempeños. Esta postura está además respaldada por el mismo Edgar Morín cuando dice que “El pensamiento complejo no rechaza, de ninguna manera, la claridad, el orden, el determinismo. Pero los sabe insuficientes, sabe que no podemos programar el descubrimiento, el conocimiento, ni la acción” (Morin, 1994, p. 16).

En este caso, los productos pueden transformarse en nuevos efectos de ese proceso identificado como saber pedagógico y a partir de docentes particulares, seleccionados como participantes de la investigación, se puede estudiar el saber pedagógico como elaboración superior y general por la correspondencia entre el todo y las partes. Según la investigación de Díaz (2005, p.5), “este pensamiento complejo contribuye a explicar la naturaleza del saber pedagógico pues le permite ordenar/desordenar/reorganizar discursos y saberes que son dispares, pero que no son contrarios”.

Si consideramos el saber pedagógico como una entidad compleja, no podremos visualizarlo como algo estático, y tampoco con un desarrollo lineal, sino como una entidad que se desarrolla, se reproduce y es capaz de autogenerarse, tal como lo hacen los seres vivos a partir de los contextos y de las condiciones personales y profesionales de los actores; es decir, los docentes (Díaz, 2005). Este hecho permite comprender, que la teoría de la complejidad asume una filosofía que sustentada en bases científicas, rechaza toda modalidad de simplificación al abordar el estudio del aprendizaje, la enseñanza y la evaluación; procesos que por sí mismos se

clasifican como complejos. Los procesos de construcción del saber profesional docente, por parte de los alumnos en prácticas profesionales o iniciales, caben en esta categoría de construcción compleja.

En una reciente investigación sobre formación práctica en Chile (Hirmas y Cortes, 2013) se concluye que en la formación de la práctica profesional se desarrolla en el sentido de una "... progresión hacia una visión de una enseñanza más compleja y sofisticada, basada en conocimientos y habilidades que se desarrollan en una práctica investigativa sistemática en el formador y que forman parte de un trabajo sistemático al interior de las comunidades educativas".

El aprendizaje humano, es un proceso durante el cual cada individuo se apropia de capacidades, de conocimientos, de experiencias, de habilidades y hábitos a través de la acción e interacción con el medio externo, lo que como un todo, va conformando progresivamente el desarrollo de su personalidad.

De acuerdo a la teoría de la complejidad, hay ciertos principios que rigen el aprendizaje (Hernández y Aguilar, 2008):

- La naturaleza múltiple y diversa de lo estudiado: Cada ser humano es en sí mismo, un ser único de naturaleza multidimensional, donde lo biológico, lo psicológico y lo social se conforma diferencialmente. Así, tanto el objeto de estudio como el sujeto que aprende están sujetos a múltiples y diversas condiciones naturales y circunstanciales específicas.
- Cada persona se apropia de una cultura socialmente construida que tiene una naturaleza multiforme, la que es expresada a su vez en la diversidad de sus propios contenidos. Esta apropiación, aunque posea patrones comunes, a su vez es traducida de diferente modo por cada individuo que la asume.
- Así, el aprendizaje humano no puede ser ponderado, medido o controlado de forma absoluta, como hacemos con otros fenómenos o procesos que están menos influidos por el medio externo, por sus interrelaciones y que son ajenos a la naturaleza humana.

- La configuración de elementos disímiles y contradictorios: Guarda relación con el carácter individual, irrepetible y dialéctico que tiene el desarrollo de la personalidad de cada quién, y el propio proceso de enseñanza-aprendizaje que lo involucra. La riqueza de perspectivas muchas veces antagónicas y otras complementarias al abordar el aprendizaje, así como la ausencia de una teoría unificadora, guardan estrecha relación con el abanico de preceptos teóricos, de posturas e interpretaciones que, de acuerdo a distintas filosofías, ideologías y metodologías asumidas se hacen con respecto al desarrollo humano y al proceso de construcción del conocimiento.
- La presencia de lo imprevisto: Consciente de la complejidad de la realidad, lo único que parece seguro es el cambio y con él, el surgimiento de lo imprevisto, tanto en lo atinente al desarrollo del cualquier investigación social, como a los procesos de aprendizajes y a la actuación de los sujetos durante el proceso.
- Una concepción abierta de la relación sujeto-objeto: lo cual indica el estudio en el marco del ecosistema en el que se encuentran ambos y la interdependencia entre lo individual y lo social: He aquí un importante nodo articulador de dicha teoría con el Enfoque Histórico-Cultural

Visto desde la óptica de la teoría de la complejidad, el aprendizaje no sólo es un fruto del pensamiento humano, sino que constituye también una experiencia individual y colectiva compartida, modificada y mejorada sistemáticamente a través del aprendizaje mismo, comprensible en su complejidad si agregamos a ello el concepto de autopoietica de Maturana y Varela, y de mediación semiótica de Vygotsky, para dar cuenta de que la complejidad es un atributo propio del aprendizaje individual y colectivo. Como dice Maturana "En la medida que es la conducta individual de sus miembros lo que define un sistema social como una sociedad particular, las características de una sociedad sólo pueden cambiar si cambia la conducta de sus miembros "(Maturana, 1995, p.13); o como plantea Vygotsky la mediación semiótica de la cultura, puesto que la cultura provee al niño de signos -que son los que ella almacena- para interpretar sus signos y eventualmente crear otros nuevos. (Ramírez, 2009).

Si volvemos a la Teoría de la Actividad, en la actividad intelectual, el individuo desarrolla todo un conjunto de operaciones que, en un orden determinado conforman la acción misma. Así, algunos componentes automáticos y estereotipados participan solo como operaciones parciales en las acciones intelectuales del individuo, que al decir de Rubinstein (1982), "se distinguen esencialmente por la facultad de relacionar varias operaciones parciales con acciones complicadas" (p. 133).

Bastante a menudo, en el contexto de la unidad educativa o directamente en el aula, los docente enfrentan en el día a día, numerosas situaciones escolares sobre las cuales es necesario obtener, interpretar y procesar variadas informaciones, a veces de difícil acceso o muy limitadas por la complejidad inherente a las propias situaciones, por el contexto concreto del cual se derivan y por la propia naturaleza compleja de la psiquis humana, lo cual les impide o dificulta mucho el encontrar las respuestas adecuadas o dar las soluciones pertinentes y deseadas.

Tal como plantea Díaz (2005, p.1), "el docente en su ejercicio profesional continuará enseñando y construyendo saberes al enfrentarse a situaciones particulares del aula, como espacio dialéctico, donde convergen símbolos y significados en torno a un currículo oficial y uno oculto. Pero puede ser que el docente no reflexione sobre este proceso y menos desde su práctica y que acepte las rutinas como el método adecuado y/o que vea como normal lo que no es normal".

En esta tesis se postula que en el proceso de construcción del conocimiento profesional de un docente, la reflexión y el acompañamiento en su proceso de práctica resulta fundamental para objetivar el saber pedagógico.

2.8. Los saberes de los docentes en el contexto del proceso de práctica profesional

En el contexto de esta investigación, asumimos como concepto de conocimiento, que el *conocimiento es todo proceso de construcción de significados situacionalmente condicionado*, propuesto por Pérez Gómez (1998), a partir de los planteamientos de Vygotsky. Esto significa que para poder comprender el tipo de construcción de significados que un sujeto elabora, es

imprescindible identificar los contextos y marcos de referencia desde los cuales los sujetos interpretan, significan y elaboran juicios de valor.²⁵

Retomamos en este punto, la definición de **saber pedagógico** de Díaz ya incorporada en páginas anteriores, como *“los conocimientos, contruidos de manera formal e informal por los docentes; valores, ideologías, actitudes, prácticas; es decir, creaciones del docente, en un contexto histórico cultural, que son producto de las interacciones personales e institucionales, que evolucionan, se reestructuran, se reconocen y permanecen en la vida del docente* (Díaz, 2006, p.95). En esta definición es posible evidenciar tres entidades básicas:

1. la cognitiva, expresada en dos direcciones: formal e informal y que está asociada a los contextos desde los cuales se origina ese saber, las cuales pueden ser, las formales, en este caso los estudios escolares o informales que corresponden a otros escenarios distintos a los escolares como los, laborales, religiosos, artísticos o en otros espacios de las sociedades intermedias;
2. la afectiva, que está referida a sentimientos, afectos y valores. El profesor se forma a partir de una concepción antropológica y una cosmovisión; es decir, una concepción del hombre y del mundo, y en esa concepción son elementos constitutivos sus componentes afectivos que forman parte inseparable de su vida personal y actuación profesional. En esta entidad se integran los significados de las relaciones del docente con su comunidad pedagógica, constituida por otros docentes, directivos, estudiantes, padres y representantes; y demás personas vinculadas al proceso educativo., y;

²⁵ Esta definición de conocimientos, más amplia que las anteriormente usadas para definir conocimiento profesional, es, para todos los casos, perfectamente coherente con las mencionadas: *el conocimiento profesional del docente se concibe como un conjunto de proposiciones que se producen desde y con los sujetos que participan en el acto educativo* (Rittershausen). ; y, se asume como ampliación de la definición de saber profesional docente (saber pedagógico, conocimiento docente), *todos aquellos conocimientos, contruidos de manera formal e informal por los docentes; valores, ideologías, actitudes, prácticas; es decir, creaciones del docente, en un contexto histórico cultural, que son producto de las interacciones personales e institucionales, que evolucionan, se reestructuran, se reconocen y permanecen en la vida del docente* (Díaz, 2001). .

3. la procesual. La entidad procesual denota flujos permanentes de interacción, construcción, reconstrucción, reconocimiento y permanencia que se dan al interior del docente, en un contexto histórico cultural, institucional y social que le sirven de marco. Es importante significar que esta entidad supone un saber pedagógico complejo y dinámico; es decir, sujeto a cambios.

Según Díaz (2005, p.2) “esta realidad del docente como generador de conocimientos, cuando reflexiona desde su práctica, reconstruyéndola y re-significándola no ha sido estudiada de manera sistemática, amplia y suficiente en los escenarios educativos”. De más está decir que esta es un área que debe ser de constante estudio e investigación, por las implicancias que posee en la práctica pedagógica, para el mejoramiento en la calidad de los procesos de aprendizaje que se implementan en miles de aulas, sino a su vez por las interacciones con otros ámbitos, como las políticas de estado y los programas de formación. Desde la perspectiva del autor existe un vacío de en relación a investigación que aborden como construyen su saber los profesores. En cierta medida, esta investigación pretende acercarse desde un contexto muy específico, a este proceso,

No obstante lo anterior, seguiremos profundizando en propuestas de análisis respecto del saber o conocimiento profesional docente. Ya nos referimos anteriormente a la propuesta de Michael Eraut que define, sintetizando la literatura sobre el tema, las siguientes formas de conocimiento: conocimiento de proposiciones (teórico), conocimiento práctico o surgido de la práctica incluyendo el conocimiento de procedimientos, conocimiento tácito (creencias, posturas ideológicas) y conocimiento de destrezas o habilidades. También se ofrecen categorizaciones sobre el contenido mismo del conocimiento requerido para enseñar, las que a su vez pueden involucrar las actividades cognitivas señaladas por Michael Eraut.

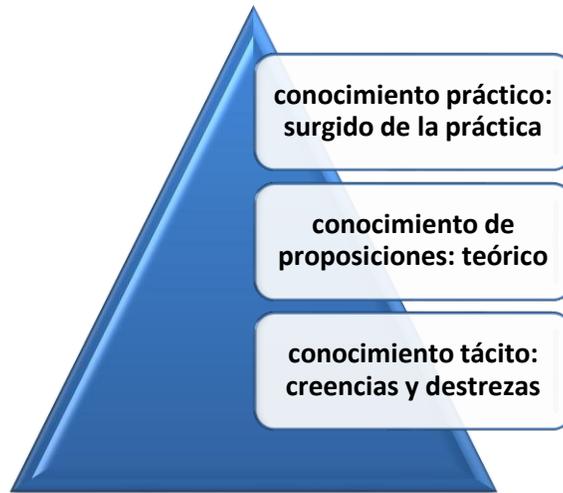


Ilustración 11 - TIPOS DE CONOCIMIENTO DOCENTE – Michel Eraut, 1994

Por otra parte está la categorización de Shulman (2001, p.174) propone la siguiente lista²⁶:

- Conocimiento de contenidos (aquello que corresponde enseñar, o materia impartida).
- Conocimiento pedagógico general, referido particularmente a los aspectos de gestión y organización en el aula que trascienden el contenido disciplinar.
- Conocimiento curricular, focalizado especialmente en los programas y materiales que constituyen las “herramientas del oficio” de los profesores.
- Conocimiento pedagógico de los contenidos disciplinarios, constituido por la amalgama especial de contenidos y pedagogía que corresponde en forma singular al campo de acción de los docentes, a su forma particular de comprensión profesional.
- Conocimiento de los alumnos en cuanto sujeto que aprende y de sus características.

²⁶ De acuerdo a Shulman, en nota pie de página del texto escrito por el autor en Estudios Públicos, “He intentado elaborar esta lista en otras publicaciones, aunque debo admitir que con un escaso grado de coherencia entre los diversos artículos (por ejemplo, Shulman, 1986b; Shulman y Sykes, 1986; Wilson, Shulman y Richert, en prensa).

- Conocimiento de los contextos educativos, desde el modo como trabajan los grupos o las aulas, la administración y las finanzas del sistema educacional, a las características de la comunidad y las culturas.
- Conocimiento de los fines, propósitos y valores educacionales, como también de fundamentos filosóficos e históricos.

El saber implica haber recibido ya sea una información de sentido común (de otro sujeto) o información científica, o bien haber captado una situación mediante la percepción o la memoria, a partir de la cual, la información se conecta, se contrasta por criterios de lógica y sentido, se verifica, se conecta con otros tipos de información y pasa a formar parte de un conglomerado más complejo, o bien se sistematiza.

La tarea de los docentes considera una diversidad de sucesos que se dan en el mismo tiempo y espacio para lo cual éste tiene que contar con conocimientos para resolver los problemas que surgen y llevar a cabo las tareas que le demanda su profesión. En muchas ocasiones los docentes, manejan saberes que guían su acción para no enfrentarse ante la incertidumbre de cómo actuar, proporcionándoles la certeza de cómo actuar ante cualquier situación de su práctica docente.

Según Agnes Heller, los sujetos, al formar parte de una sociedad realizan una serie de actividades, desde su función, que les permite reproducir el sistema socioeconómico que sustenta su sociedad, por lo que la vida cotidiana es un momento del movimiento histórico-social y el hombre es un sujeto histórico que “se apropia de los usos y herramientas sociales que son propios de los sistemas de expectativas” (Heller 1977, p.21) de las instituciones en que actúa, así como del lugar que ocupa en la división social del trabajo. Por ello, el docente es un sujeto que forma parte de la institución llamada escuela, en la que realiza su papel de docente para lo cual lleva a cabo un conjunto de actividades unas menos rutinarias que otras, como pasar lista , revisar tareas, enseñar los contenidos determinados por los planes de estudio, participar en juntas con los padres de familia y en el colegiado con sus compañeros, por mencionar algunas, para lo cual tiene que apropiarse de los usos sociales (saberes) para

responder a estas tareas y ser reconocido como tal por los sujetos que le rodean, posesionándolo en su rol, dándose así la reproducción social.

En este contexto, cada escuela se construye social e históricamente debido a que en estas se hacen concretos los saberes propios de los docentes que en ellas laboran, para responder a las exigencias sociales y económicas del momento, así como la forma en que cada una de estas las asimila y las pone en práctica, construyendo su propia cultura. Cada escuela tiene su propio lenguaje y herramientas para hacer frente a los problemas cotidianos; por lo que las escuelas trabajan de manera distinta, sus proyectos son diferentes y aunque trabajen problemáticas parecidas, las abordan de distinta manera con sus propios resultados; los uniformes son distintos, la tolerancia a la hora de entrada es distinta: las culturas institucionales que se conforman en el interior de cada escuela, las dota de particularidad. Los alumnos en sus procesos de práctica, que se insertan en una unidad educativa, tienen la posibilidad de incorporarse a esta y sumergirse en su cultura. Esta inmersión debe ser analizada en procesos de reflexión con su grupo de pares: ¿Qué tipo de cultura tiene la escuela? ¿Cuál es su proyecto educativo? ¿Cómo resuelven los problemas cotidianos en cada contexto? La vida cotidiana que transcurre en el interior de cada escuela se presenta como una realidad interpretada por los sujetos que participan en esta: director, maestros, equipos de gestión, alumnos y padres de familia, teniendo para ellos un significado subjetivo, que le otorga coherencia a su realidad y sentido a lo que acontece en estas (Berger y Luckmann, 2001).

Todos los profesores han sido alumnos una vez, y luego escogen ser docentes. Al hacerlo, pasan por un nuevo proceso de socialización secundaria en el que internalizan los significados de un submundo institucional: la escuela, en el que van adquiriendo el conocimiento específico de sus roles; en este caso el rol del docente, adquiriendo los saberes para responder a su rol. Estas experiencias forman parte de un conjunto de pre-concepciones, se suman o validan teorías implícitas que no siempre son evidentes o consientes, y que requieren que el sujeto sea capaz de reconocer, evidenciar, y resignificar si es necesario.

En este proceso de socialización, los profesores incorporan para sí, un vocabulario específico de su rol, que se relaciona con el lenguaje y sus significados, por ejemplo, “debo ser un profesor constructivista y mediar el aprendizaje de mis alumnos”. Este lenguaje y sus significados estructuran interpretaciones y comportamientos de rutina dentro de una institución, donde también se adquieren comprensiones tácitas (evaluaciones y coloraciones afectivas de estos campos semánticos). Un ejemplo de esto es cuando pasamos por un salón de clases y vemos a los alumnos en silencio y haciendo alguna actividad como leer un libro o escribir en una libreta, y asumimos que el docente es bueno porque controla al grupo o tienen al grupo trabajando (Berger y Luckmann, 2001, p.175).

Es a través de las rutinas escolares, en este caso, que se internalizan los saberes o conocimientos, y se hacen realidad en cada acto concreto relativo a esa rutina, en el contexto de ese lenguaje compartido y asumido. Cuando se habla de un comportamiento o acción rutinaria de esta naturaleza, es difícil realizar cambios, pues estos son pequeños, lo que significa que los cambios podrán ser superficiales, mas no profundos como el de cambiar de un grupo o de una escuela a otra. Cambiar nuestras conductas guiadas por los saberes rutinarios es muy difícil, solo al transformarlos en conocimientos podremos transformar nuestras conductas que estarán guiadas por estos.

Maurice Tardif (2009) concuerda con lo anterior al plantear que la construcción de los saberes del docente tiene una fuerte dimensión temporal, pues estos se construyen en el inicio de su carrera entre los tres y cinco primeros años de su trabajo y después tienen pocas modificaciones ya que al contar con certeza, se hacen estables y resistentes por su rutinización en la práctica de los docentes

Cuando un estudiante de Pedagogía ingresa a una carrera, llega con todo un cúmulo de experiencias producto de su paso como estudiante por el sistema educativo, el cual confirma en la realidad de la práctica ya que difícilmente logra ser quebrado o superado de manera definitiva por la experiencia socializadora que se vive en el proceso de formación docente, como lo confirma la investigación realizada por Lortie (2002). Según el análisis de Rosa Evelia

Carpio, la transmisión de los saberes entre los docentes se da a través de la comunicación directa en el contexto de la tradición oral, pues el oficio del profesor tiene un efecto de socialización por anticipado (Lortie, 2002) (como se citó en Tardif, 2009). Los saberes necesitan un elemento que los integre siendo esta la práctica (contexto). Estos se ponen en práctica en las diversas situaciones que se presentan en el aula, apropiándose de estos por tanteo, ensayo y error, experiencias o descubriéndolos adquiriendo la certeza de sus resultados en la práctica. Además de que éste se enfrenta a continuos cambios de escuela, grupo, o de materia, lo que le lleva a hacer un gran esfuerzo para adaptarse y ser flexible al reorganizar los contenidos, adaptar la materia, llevar a cabo nueva tarea, etc., algo que no resulta ser fácil, pues cada cambio lleva al docente a volver a empezar, generando un exceso de trabajo y estrés, (sobre todo cuando no recibe apoyo), difícil de tolerar, por lo que contar con saberes que le dan certeza le ayudan a enfrentar la nueva situación disminuyendo la tensión.

A medida que el docente desarrolla su proceso de práctica en cualquiera de las instituciones escolares que forman el sistema educativo, inicia un proceso de apropiación y adaptación de formas de proceder, usos y herramientas, a través de dos vías: por sus compañeros de trabajo, quienes se encargan de transmitirles los usos, o bien por las experiencias que va teniendo en la realización de sus tareas. Estos saberes se van “rutinizando”, ya que son medios para gestionar la complejidad de las situaciones de interacción y disminuir la inversión cognitiva de este, en el control de los acontecimientos. Son un modelo para simplificar la acción y llegan a interiorizar los docentes reglas implícitas de acción, adquiridas con y en la experiencia, y en la cotidianeidad de la vida en las escuelas se establece la lógica en la cual se mueve la mayoría de los docentes, pues cualquier conocimiento adquirido es pasado por el examen de la practicidad y utilidad en la misma.

No todos los sujetos manejan los mismos saberes, ya que estos se relacionan con el contexto específico en que se desempeña de cada sujeto y de su historicidad o biografía laboral (Berger y Luckmann, 2001). Por otra parte, existe un filtro del saber cotidiano que elimina aquellas nociones que el sujeto no necesita y que lo lleva a apropiarse sólo de aquellos saberes que requiere para responder a las tareas que realiza en su vida cotidiana. En el caso del docente,

éste requiere de saberes que le permitan responder a las exigencias de su función. Con el tiempo, estas cambian de manera superficial, ya que los planes y programas también cambian, por lo que requiere ir modificando los saberes, esto es, adecuarlos al contexto y el tiempo. En conclusión, diremos que los docentes se apropian de los saberes necesarios para desempeñar su práctica docente durante el trabajo en las escuelas, en la interacción con los diversos sujetos que participan en ella: comunidad, padres de familia, autoridades educativas, dirección, maestros y alumnos. Además, generan saberes provenientes de distintas épocas y ámbitos sociales, por lo que sus saberes son: pluriculturales, por ser una amalgama, más o menos coherente de saberes procedentes de su formación profesional, disciplinares, curriculares y experienciales; históricos, porque el docente los ha ido construyendo a través de su trayectoria como estudiante y posteriormente como docente, en las diversas instituciones en las que ha laborado y socialmente construidos porque los elabora con sus alumnos y sus compañeros de trabajo en el interior de las escuelas al intercambiar sus experiencias entre los pares para dar respuesta de manera pragmática a su labor comparten saberes, lo que les permite ir construyéndolos con los otros, por lo que son sociales (Tardif; 2009).

Para Tardif (2009) los saberes poseen un carácter social, colectivo y formador debido a que los docentes en su práctica van elaborando saberes desde su subjetividad a través del trabajar con sus colegas (de distintas generaciones), los sistematiza para objetivarlos, y al intercambiar información, también intercambia pareceres sobre las estrategias que le dan mejores resultados sobre cierto contenido, como tratar a los niños con ciertas características, como planear, que tipo de poesías o bailables poner a su grupo para un festejo en particular, etc. Maurice Tardif plantea que el “saber docente es un saber plural, formado por una amalgama, más o menos coherente, de saberes procedentes de la formación profesional y disciplinarios, curriculares y experienciales” (2009, p.29). A su vez define el saber o repertorio de conocimientos como “pensamientos, ideas, juicios, discursos, argumentos que obedezcan a ciertas exigencias de racionalidad” (Tardif, 2009, p.146).

Debido a que estos se adquieren en diversos momentos, es en la formación inicial y continua en la que adquiere saberes pedagógicos, disciplinares y curriculares, y en su práctica se apropia de

los experienciales o prácticas pedagógicas. Tardif (2009) clasifica y explica los diversos saberes de la siguiente manera:

Pedagógicos: se presentan como doctrinas o concepciones provenientes de reflexiones racionales y normativas sobre la práctica educativa, que conducen a sistemas más o menos coherentes de representación y de orientación de la actividad educativa.

Disciplinares: corresponden a diversos campos del conocimiento, en forma de disciplinas y se contemplan en los programas escolares y surgen de la tradición cultural.

Curriculares: corresponden a los discursos, objetivos, contenidos y métodos a partir de los cuales la institución escolar categoriza y presenta los saberes sociales que ella misma define y selecciona como modelos de la cultura erudita y de formación para esa cultura. Se corresponden con el proyecto educativo de un colegio y con las propuestas curriculares del estamento directriz a nivel país, con el MINEDUC en este caso.



Ilustración 12 - SABERES DOCENTES - Maurice Tardif, 2009

Experienciales: estos se adquieren en el ejercicio de las funciones y práctica de su profesión, desarrollando saberes específicos, basados en su trabajo cotidiano y en el conocimiento de su medio. Es su experiencia quien los valida, incorporándose a su experiencia individual y colectiva en forma de hábitos y de habilidades, que le proporcionan al docente, certezas relativas o subjetivas (no sistematizadas e inconscientes) para hacer frente a su contexto escolar, facilitando su integración al interpretar, comprender y orientar su práctica cotidiana.

Existe clara conciencia, según Carpio (s.f., p.8) que son los docentes los encargados de transmitir los conocimientos docentes, y que estos conocimientos son constitutivos de la práctica; y que a su vez estos conocimientos son compartidos y plurales porque pertenecen al caudal de conocimiento universal y humano, y que la articulación entre la práctica y el conocimiento que se trabaja en la misma, o lo que se llama la movilización de estos saberes, constituye el eje de esta práctica, “por lo que el profesor debe desarrollar la capacidad de dominar, integrar y movilizar tales saberes en cuanto condiciones para su práctica.” (Carpio, s/f P.10) El cómo se formaron y se consolidaron estos saberes en cada sujeto docente, es la historia que se trata de develar.

Para Porlán, Rivero y del Pozo, (1997) los **conocimientos** son “el resultado de la yuxtaposición de **cuatro** tipos de saberes de naturaleza diferente, generados en momentos y contextos no siempre coincidentes, que se mantienen relativamente aislados unos de otros en la memoria de los sujetos y que se manifiestan en diferentes tipos de situaciones profesionales o pre-profesionales” (Porlán... et al. 1997, p.158). En cuanto a la clasificación de los saberes, que proponen éstos, se dan en dos dimensiones: la epistemológica, que se organiza en torno a la dicotomía racional-experimental y la psicológica que se organiza en la dicotómica explícito-tácito.



Ilustración 13 - Dimensiones y Componentes del Conocimiento Profesional - Porlán, Rivero y Martín del Pozo, 1997.

Los Saberes Académicos corresponden al conjunto de áreas disciplinares que poseen los docentes con respecto a los saberes de las disciplinas y que sirven de referencia a su labor educativa, como son los saberes pedagógicos, psicológicos y didácticos y los relacionados con los tipos de conocimiento y su relación con la realidad como los saberes éticos, epistemológicos y ontológicos. Son saberes explícitos y organizados de acuerdo a la lógica de la disciplina a la que pertenecen, tienen poca influencia en la labor del docente y se adquieren durante su formación. (Porlán... et al., 1997).

Los Saberes basados en la experiencia son el conjunto de ideas que los docentes desarrollan en la realización de su labor docente, se manifiestan como creencias explícitas, principios de actuación, acciones, metáforas, imágenes, etc. Son conocimientos que se socializan y comparten con colegas y pares, con un fuerte componente de conocimiento común tácito o explícito, que orientan la conducta profesional y se expresan durante su labor docente. Por ser un conocimiento de sentido común, muchas veces carece de organización y poseen contradicciones al interior de los mismos.

Por otra parte, las rutinas y guiones de acción son el esquema tácito, son los encargados de predecir los acontecimientos del docente en el aula o en los otros espacios de la escuela (refiere acontecimientos que se repiten y le proporcionan al docente seguridad, por ser conocido y da ahorro de energía psíquica) para resolver la toma de decisiones en las actividades cotidianas. “Las rutinas se organizan en un ámbito concreto y un contexto específico, por lo que

no responden a preguntas ¿para qué? y ¿Por qué?, por lo que son analizables en la conducta que las formo, si los docentes hacen referencia a estas lo hace a través de lo que se debe de hacer, se conocen cuando el docente recupera la pauta de acción” (Carpio, s/f, p. 11)

Las Teorías implícitas hacen referencia fundamentalmente a las teorías que pueden explicar creencias y las acciones de los docentes a tendiendo a categorías externas, sin que los docentes se percaten de la existencia de esas posibles relaciones entre sus ideas e intervenciones y determinadas formas de conceptualizaciones. Se llegan a ellas a través de otros que los ven y por medio de teorías, por lo que se dan a posteriori, son las teorías que dan razones de lo que creemos y lo que hacemos, sin saberlo. Así, las teorías y concepciones implícitas corresponden a estereotipos sociales hegemónicos, por lo que sobreviven sin tener que justificarse o argumentarse consciente y rigurosamente ya que se apoyan en la tradición y el sentido común.

Según los autores revisados, es posible concluir que en la práctica de los docentes se encuentran los conocimientos de la especialidad y los saberes de sentido común, y que la práctica docente se guía en su mayor parte por los saberes. Los primeros se adquieren en el proceso de formación inicial y continua, mientras que los segundos se dan en la práctica cotidiana de las escuelas donde laboran, por lo que se comparten entre los compañeros. Además, es la práctica docente la que integra estos saberes para responder a las diversas tareas cotidianas que realiza, ya que estos saberes no operan de manera aislada, sino que se integran de diferente manera para dar una respuesta pedagógica a la demanda de la tarea: si el aprendizaje propuesto considera un contenido y una habilidad determinada, si los alumnos se comportan de cierta manera, si en la unidad educativa se suele abordar un problema desde cierta perspectiva y si, finalmente, existe la posibilidad de usar el laboratorio de computación o si la biblioteca está habilitada y ya no se llueve....¡¡ la respuesta que elabora el docente considera muchas variables, sobre las cuales él tiene cierta posibilidad de acción, de gestión y/o de resolución.

Finalmente retomamos la clasificación de Cochran-Smith, M., Lytle, S.L (1999) que proponen tres concepciones acerca del conocimiento y aprendizaje que desarrolla un profesor:

- **El conocimiento para la práctica:** el conocimiento formal y la teoría (incluyendo codificaciones de la llamada sabiduría de la práctica) que los maestros utilizan con el fin de mejorar la práctica. El conocimiento de la práctica es el conocimiento teórico es que ya se conoce a partir de otra persona fuera del aula, y mayormente está representado por lo que entrega en teoría el docente universitaria en aula. Esta teoría es lo que importa saber y los profesores esperan que los futuros maestros aprendan este conocimiento para aplicarlo. En este sentido, los futuros maestros son receptores de conocimiento.
- **El conocimientos en la práctica:** Aquí se asume que los profesores aprender cuando tienen la oportunidad de sondear el conocimiento incorporado en el trabajo de los profesores expertos y / o profundizar su propio conocimiento y experiencia como elaboradores de juicios y diseñadores de ricas interacciones de aprendizaje en el aula. El conocimiento en la práctica es el conocimiento en manos de profesores expertos en su práctica cotidiana. Los futuros profesores pueden aprender de estos expertos y adaptar sus prácticas. En esta concepción los maestros son generadores de conocimiento y receptores de conocimiento.

Estas dos concepciones apoyan la hipótesis de que los docentes aprende más siendo receptores de conocimientos de los teóricos y de los profesionales expertos. La tercera concepción da un giro a las cosas, colocando a los maestros como creadores de conocimiento y arquitectos del cambio transformador.

- **El conocimiento de la práctica:** se supone que los maestros deben generar sus conocimientos en el contexto de la enseñanza. Este conocimiento se genera cuando los maestros tratan a sus propias aulas y escuelas como sitios para la investigación intencional al mismo tiempo que tratan el conocimiento y la teoría producida por otros como el material generador de interrogación e interpretación. El conocimiento de la práctica se encuentra fuera de la dicotomía del conocimiento como teoría o conocimiento como práctica. En esta concepción "Los maestros aprenden cuando generan el conocimiento local de la práctica, trabajando dentro de los contextos de las

comunidades de investigación para teorizar y construir su trabajo y para conectarlo a cuestiones más amplias, culturales y políticas” (Cochran-Smith, M., Lytle, 1999, p250).

El conocimiento de la práctica es una búsqueda a lo largo de la vida de aprendizaje y se lleva a cabo por los profesores que trabajan juntos en el lapso de novatos y expertos, y que trabajan junto a los estudiantes, maestros y la comunidad. Este conocimiento es transformador y proporciona más hallazgos, además que permite generar cambios.

Palabras al cierre del capítulo

Nos quedamos al cierre de este capítulo con las palabras de Cara y Aranda (2016), citando a Akkerman y Baker, cuando dice que,

La complejidad y la riqueza de la interacción, en un contexto de formación como la experiencia de práctica profesional, conlleva a la generación de normas y dinámicas de interacción. Concebir este fenómeno unidireccionalmente, obstaculiza el reconocimiento de las distintas expectativas de cada actor educativo. Para abordar esta problemática, se ha recurrido a la noción teórica de cruce de fronteras, definida como la “diferencia sociocultural que conduce a la discontinuidad en la acción o interacción” Akkerman y Bakker, 2012 (como se citó en Cara y Aranda, p.155, 2016). .

En este espacio de interacción se conjugan e interactúan experiencias que conforman una trama única para cada profesor que vivencia el proceso de práctica profesional, y que tiene efecto directo en la conformación de su ser docente.

De acuerdo a lo planteado hasta acá, el conocimiento docente ha sido definido y caracterizado por muchos autores. Agregamos, según Gimeno Sacristán (1997), que “el profesor posee significados adquiridos explícitamente durante su formación y también otros que son resultado de experiencias continuadas y difusas sobre los más variados aspectos que podamos distinguir en un curriculum: contenidos, destrezas, orientaciones metodológicas, pautas de evaluación” (como se citó en Demuth, 2011). Entre la praxis o conocimiento praxeológico (Montero, 2001, p.192) construido en los contextos donde se desarrolla la práctica, entre la incertidumbre y la contradicción (Morin, 1999), a partir de las imprecisiones (Korthagen, 2010) y las rutinas que sencillamente se adquieren y repiten (Schön, 1983); entre el conocimiento que se construye

contrastando teoría y práctica y los marcos conceptuales implícitos y tácitos que subyacen a las prácticas profesionales..., en fin, todo ello nos lleva a afirmar que el “conocimiento profesional es un tipo de conocimiento experiencial, representado en imágenes”, y se reconoce además, que “el conocimiento profesional consiste en constructos más o menos esquemáticos y de carácter subjetivo, personal y situacional” (Marrero, 1993, p. 85).

Por otro lado, en su artículo 'Knowledge and Teaching' del 2002, Kennedy retoma la teoría de Huberman (1983) sobre el conocimiento docente como conocimiento artesanal, en gran parte idiosincrásico y no-teórico. Huberman critica a la investigación sobre la naturaleza del conocimiento de los profesores, el gran interés teórico y el escaso interés práctico que predomina en ella.

En el marco de la teoría de la actividad y el aprendizaje expandido, con la riqueza y complejas interacciones que plantea Engeström (2001), si consideramos el aprendizaje complejo y teoría de la complejidad desde la mirada de Morín (1986), e integramos a este marco multidimensional y multifactorial los conocimientos docentes desde la mirada de Tardif (2009) y otros como Eraut (1995), Porlán, Rivero y Martín del Pozo (1997), y Shulman (1987), y agregamos la interesante propuesta de Korthagen (2010) sobre el modelo realista para formar docente crítico-reflexivos; se comprende que sobre el área que se investiga, muchos autores, escuelas y teorías tienen algo que decir y aportar, todos ellos con una mirada convergente para analizar este complejo proceso y fenómeno.

Pero hacemos notar la advertencia de Zeichner, quien destacó del proceso reflexivo en la práctica pedagógica, que “everyone in professional education no matter what his or her theoretical or ideological persuasion, has claimed the banner of reflective practice as a major goal for their professional education program and the term by itself has lost any meaning”²⁷ (Zeichner, 2001, p. 5)

²⁷ “Todo el mundo en la educación profesional, sin importar su persuasión teórica o ideológica, ha reclamado la bandera de la práctica reflexiva como una meta importante para su programa de educación profesional y el término por sí mismo ha perdido todo significado”

Esta investigación intenta sondear en los aspectos que han intervenido en la conformación de ese saber profesional docente, pensándolo como un aprendizaje en expansión, un conocimiento en elaboración permanente, siempre en construcción, evolucionando a través de diferentes crisis, elaborado desde y a partir de las experiencias previas, sean estas visibilizadas como tales o no, y que se genera en la complejidad de la vivencia de la práctica y en contextos disímiles y desafiantes. Esta investigación no pretende ni con mucho agotar ni cubrir el tema, solo saber cómo lo hacen y que han experimentado los alumnos del PEML. ¿Qué podemos aprender de ello? Pues algo muy simple pero muy importante a la vez: cómo hacerlo mejor.



CAPÍTULO III

EL PROCESO METODOLÓGICO

“Most social science and educational research methods textbook have abstracted the researcher from the process of research in the same way as have natural science textbooks. The social dimension of research is omitted and the process is presented as a cold analytic practice where any novice researcher can follow set recipes and obtain predetermined results. It is little wonder that when the novice researcher finds unforeseen difficulties, conflicts and ambiguities in doing research he or she will tend to see these as personal deficiencies arising from insufficient preparation, knowledge or experience” (Waldorf, 1991)²⁸

²⁸ La mayoría de las ciencias sociales y los métodos de investigación educativa han abstraído y separado al investigador del proceso de investigación, de la misma manera que los libros de ciencias naturales. Se omite la dimensión social de la investigación y el proceso se presenta como una práctica analítica en frío donde cualquier investigador principiante puede seguir recetas establecidas y obtener resultados predeterminados. No es de extrañar que cuando el investigador novato encuentra dificultades imprevistas, conflictos y ambigüedades en la investigación, él o ella tendrán tendencia a verlas como deficiencias personales derivadas de una preparación, conocimiento o experiencia insuficiente

CAPÍTULO III El Proceso Metodológico

Introducción

3.1. Diseño Metodológico

El proceso de diseño se inicia en torno a un aspecto problemático general, definido por la necesidad de investigar la complejidad de la práctica pedagógica, especialmente si se refiere a la que corresponde al proceso formativo, como práctica profesional. Investigar y analizar el pensamiento y la forma como los alumnos en práctica van elaborando sus construcciones personales, resulta indispensable para mejorar el proceso de formación inicial docente, en este caso, en el PEML.

Esta investigación se desarrolla en el contexto del PEML, y no por mero azar, sino por una decisión de generar una mirada investigativa e interrogativa sobre los procesos que se desarrollan en el programa, aquellos que atañen a su función más importante que es formar profesores. La investigación en este caso, enfoca su estudio en el proceso de construcción del ser docente en los alumnos que estudian el programa, en la figura del profesor, su formación, los conocimientos pedagógicos que debe poseer, la puesta en movimiento de estos conocimientos a través de los procesos de práctica, y como todo ello interviene en la conformación del conocimiento de lo que es ser docente, la conformación de su saber pedagógico y del ser docente.

Ese es el problema de investigación, y, en este contexto, plantear una “lógica de investigación” (Arnal, J. del Rincón y La Torre, 1992, p. 82), supone tener claro el problema, involucra seleccionar una metodología y los enfoques o principios que guiarán la investigación. La elección de la metodología constituye la primera toma de decisiones, se inicia y está condicionada por los interrogantes de la investigación, los objetivos y las propuestas de trabajo. Así lo planteaba

Ruiz, (2003, p.54); *“Definir el problema de la investigación equivale a seleccionar una dirección concreta (...) o seleccionar un evento, una situación, un hecho, un comportamiento y delimitar el tiempo, el espacio, las personas, el contexto en donde uno se decide a investigar”*.

Esta investigación se desarrolla desde una mirada cualitativa y su enfoque se basa en el **paradigma interpretativo**, ya que se pretende consensuar y elaborar una construcción de la realidad en estudio desde la perspectiva de los actores. El diseño de investigación que se utiliza es el flexible y se adapta progresivamente al desarrollo del proceso investigativo, a través de la focalización en el análisis ya que se busca estar atentos a las circunstancias tanto contextuales como sociales que pudieran influir en el pensamiento y acción de los sujetos participantes. Aun cuando la conformación del ser docente es una temática previamente estudiada, no lo es en el contexto de formación del PEML, por lo que para nosotros asume un carácter de búsqueda de explicaciones, develar motivaciones, buscar las razones que dan los sujetos en torno a este proceso de formación del ser docente. Desde esta perspectiva, es una investigación que es posible de calificar como una **investigación exploratorio-descriptiva, y su propósito es la comprensión del fenómeno que se estudia: la construcción del conocimiento profesional durante los procesos de práctica en el contexto del PEML**.

Aporta el **diseño fenomenológico** desde la perspectiva de las experiencias individuales subjetivas de los participantes, desde sus percepciones y del análisis del discurso, así como en la búsqueda de sus posibles significados. En el estudio, se pretende describir y entender los fenómenos desde el punto de vista de cada participante y desde la perspectiva construida colectivamente (Hernández et al., 2010), pero se utilizó la secuencia de análisis de información según el **diseño de teoría fundamentada**, especialmente para el levantamiento y análisis de categorías.

Se ha seleccionado la metodología de Estudio de Caso para lograr un examen intensivo y en profundidad del fenómeno a estudiar. Para Yin (2003) el estudio de caso consiste en una descripción y análisis detallados de unidades sociales o entidades educativas únicas. Desde la perspectiva de Stake (2005) es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias concretas. Un estudio de caso

pretende explorar y comprender la complejidad de un caso o de algunos casos singulares dentro de un panorama general, porque son interesantes en sí mismos dada su particularidad o porque nos ayudan a entender ciertas situaciones relevantes. Los estudios de caso se basan en el enfoque etnográfico que plantea que las prácticas y las creencias de las personas forman parte de un sistema único y deben ser estudiados integradamente con su contexto así como con las expresiones concretas de sus prácticas y creencias. Para Stake (2005) los casos no son muestras y no pueden representar a una totalidad. Por el contrario, su valor está en comprender a fondo la situación particular de cada caso, luego con la extensión, a través de las generalizaciones se pueden abarcar situaciones más amplias, siempre desde la perspectiva de que las interpretaciones son parciales y tentativas: estudiamos un caso cuando tiene un interés muy especial en sí mismo. Buscamos el detalle de las interacciones con sus contextos. El estudio de caso es el estudio de la parte y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes". "El investigador cualitativo destaca las diferencias sutiles, la secuencia de los acontecimientos en su contexto, la globalidad de las situaciones personales" (Stake, 2005, p.11).

En este sentido se considera el PEML como un caso por sí mismo, para determinar los rasgos distintivos de los procesos que se dan al interior del programa, incluyendo sus tres sedes.

El **diseño del instrumento** de base, la entrevista, es validado con juicio experto. La **recopilación de la información** considera entrevistas individuales y grupales a alumnos egresados 2015, y promoción 2016. Cuando no sea posible aplicar una entrevista abierta, se utilizarán las preguntas de base para un cuestionario abierto a fin de recoger información de alumnos que no estén en una ubicación o locación cercana o accesible. La **selección de los participantes** abarca las tres sedes, con entrevista de seis alumnos por sede, seleccionados por área de especialidad: ciencias, humanidades y artes, que pueden ser entrevistados en forma individual o en grupos pequeños.

La **información** es **transcrita** y digitalizada en registros escritos y **el análisis** de contenidos, definido por Krippendorff (1980, p.28), como "la técnica destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a un contexto", se

realiza levantando categorías a partir de las expresiones y vivencias entregadas por los actores entrevistados y por la revisión de los testimonios. Como apoyo al análisis se utiliza el programa NVivo 9.

Personalmente esta investigación toca un aspecto muy importante de la tarea que realizo, ya que como directora del programa de Pedagogía en Educación Media de la sede de Viña del Mar, me ha tocado ser testigo y gestora de varias generaciones de alumnos que han salido de las aulas del programa, para insertarse en el desafiante medio laboral docente chileno.

En lo que respecta al método de análisis, ante las preguntas que se formula el investigador en el momento en que se encuentra frente a una cantidad de información, ¿cómo encontrar el sentido a toda esta información?, ¿Cómo se logra establecer una interpretación teórica que se relacione al mismo tiempo con la información recolectados en la investigación? ¿Cómo se puede tener un grado de seguridad de que los datos e interpretaciones sean válidos y confiables? ¿Cómo superar los prejuicios, los sesgos y las perspectivas estereotipadas que el investigador trae consigo conmigo y que pueden interferir en el trabajo analítico? ¿Cómo reunir los análisis para crear una formulación teórica atingente al área que estudio?

Son preguntas complejas y que no tienen una sencilla resolución. En este contexto, **la teoría fundamentada** es un enfoque que permite al investigador no partir de ideas preconcebidas, sino dejar que los datos “hablen” por si mismos, que la teoría emerja de los datos. Lo más probable es que la teoría derivada de los datos se parezca más a la “realidad”, que la teoría derivada de unir una serie de conceptos basados en experiencias o sólo especulando acerca de cómo se piensa o preconice respecto de cómo las cosas debieran funcionar.

Este análisis y la teoría resultante, es producto de la interacción entre el investigador y los datos. Según Strauss y Corbin (2002)

Es al mismo tiempo arte y ciencia. Es ciencia en el sentido que mantiene un cierto grado de rigor y se basa el análisis en los datos. La creatividad se manifiesta en la capacidad de los investigadores de denominar categorías con buen tino, formular preguntas estimulantes, hacer comparaciones y extraer un esquema innovador, integrado y realista de conjuntos de datos brutos desorganizado (p.15)

Según estos autores, las etapas fundamentales de este procedimiento son:

- 1. Descripción:** las palabras describen las imágenes mentales, las personas describen objetos, personas, escenas, acontecimientos, acciones, emociones, etc. Describir es pintar con palabras, y es la base para las interpretaciones más abstractas y la construcción de teoría
- 2. Ordenamiento conceptual:** Se refiere a la organización de los datos en categorías (o a veces clasificaciones) discretas, según sus propiedad y dimensiones y luego al uso de la descripción para dilucidar estas categorías.
- 3. Teorización:** Teorizar es el acto de construir (hicimos énfasis también en este verbo), a partir de datos, un esquema explicativo que de manera sistemática integre varios conceptos por medio de oraciones que indiquen las relaciones. Una teoría permite más que comprender algo o pintar un cuadro vivido. Da oportunidad a los usuarios de explicar y predecir acontecimientos, con lo cual se proporcionan guías para la acción. (Strauss y Corbin, 2002, p.17-28)

Desde la teoría fundamentada, se combina la generación de categorías en forma inductiva, a partir del análisis y comparación de la información entregada por los diferentes participantes de la investigación. Esto significa que en la medida en una característica o fenómeno vuelve a parecer y se torna recurrente, se registra y se clasifica en una categoría o clase. Al mismo tiempo se van comparando los elementos ya clasificados, puesto que esta comparación a menudo sugiere la definición de una nueva supra categoría. De esta manera, “el descubrimiento de las relaciones...., comienza con el análisis de las observaciones iniciales, se someten a un continuo refinamiento a lo largo de la recolección y análisis de datos y realimentan continuamente el proceso de categorización” (Osses, Sánchez e Ibáñez, 2006, p. 3). Como la comparación es una actividad recurrente, es posible descubrir nuevas relaciones que hagan emerger nuevas categorías. Básicamente para interpretar y organizar los datos es posible identificar tres etapas: conceptualizar y reducir los datos, elaborar categorías, en términos de sus propiedades y dimensiones, y relacionar los datos por medio de una serie de oraciones proposicionales, para luego conectar con la teoría, relacionar, profundizar y ampliar.

No obstante ello, dada la lectura bibliográfica realizada y la revisión de investigaciones previas, se poseía una mirada preconcebida respecto de posibles hallazgos. Algunas de estas fueron confirmadas por los datos de los informantes y el análisis, pero surgieron otras que inicialmente no estaban definidas, pero que se perfilaron a partir del análisis de contenidos

3.2. Etapas y Fases de la investigación

En la selección del diseño metodológico se consideró la interacción de factores tales como la naturaleza del problema a investigar, el contexto de las prácticas inicial y profesional de los alumnos del PEML, la realidad laboral de la investigadora y los tiempos realmente disponibles para el desarrollo de este trabajo.

Vasilachis (2006) plantea que, “en términos de metodologías, perspectivas y estrategias se considera que la investigación cualitativa es un vocablo comprensivo que se refiere a diferentes enfoques y orientaciones” (p.25).

Agrega que las distintas tradiciones intelectuales y disciplinarias, los diversos presupuestos filosóficos, con sus métodos y prácticas, las diversas concepciones que sustentan el cómo conocer y acercarse a la realidad y de cuánto puede ser conocido de esa realidad, “determina que no pueda afirmarse ni que haya una sola forma legítima de hacer investigación cualitativa ni una única posición o cosmovisión que la sustente (Mason, 1996, p.4), ni que una común orientación está presente en toda la investigación social cualitativa” (como se citó en Vasilachis, 2006, p. 25)

Según Hernández, Fernández y Baptista (2010), “adicionalmente, cabe señalar que cada estudio cualitativo es por sí mismo un diseño de investigación”. Eso significa que no hay dos investigaciones cualitativas iguales o equivalentes, ya que son “piezas artesanales hechas a mano” (p., 492). Es posible encontrar ciertas similitudes, pero nunca son réplicas, como sucede en la investigación cuantitativa. No se trabaja con procedimientos de índole estandarizada, es más aún, el mismo investigador diseña su instrumento, y, aunque utilizara uno ya aplicado, el contexto en que se re-aplica y la forma como se aplica, (suele ser el mismo investigador), o el momento en que se aplica, “hacen a cada estudio, único”. (P.492)

Es por la misma razón que “el concepto de *diseño* adquiere un significado distinto al del enfoque cuantitativo” (Hernández...et al., 2010, p. 492), en especial porque es muy complejo e insostenible planificar una investigaciones cualitativas en detalle y exactitud. Estos diseños están sujetos a las circunstancias de cada ambiente o escenario en particular.

El diseño, al igual que la selección de quienes participan en la investigación, como quienes informaran de su experiencia, la recolección de la información, la modalidad de registro y el análisis, van ajustándose a los elementos emergentes que son parte del proceso.

El diseño emergente permitirá que las categorías que se presentan en el análisis de los resultados, se correspondan con la realidad estudiada. Los resultados representan el trabajo inductivo de reflexión sobre los datos obtenidos y su consolidación a través del cuestionario inicial.

Etapas en el Diseño de la Investigación:

De acuerdo a lo propuesto, es posible establecer esta secuencia:

ETAPA 1: DEFINICIÓN DEL MARCO DE TRABAJO

- Fase 1. Elaboración del marco teórico del estudio, construcción de instrumentos, coordinación y preparación del trabajo de campo.
- Fase 2. Seleccionar los participantes
- Fase 3. Diseñar protocolo de recolección de información
- Fase 4. Validación de instrumento

ETAPA 2: RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN – SEDE VIÑA DEL MAR

- Fase 5. Ejecución de la primera fase del trabajo de campo, correspondiente a la recopilación de entrevistas y documentación sede 1.
- Fase 6. Primer análisis. Generar categorías de análisis, Codificación y categorización. Revisión y afinación de categorías.

ETAPA 3: RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN – SEDE REPÚBLICA

- Fase 7. Ejecución de la primera fase del trabajo de campo, correspondiente a la recopilación de entrevistas y documentación sede 2.
- Fase 8. Segundo análisis. Codificación y categorización. Revisión y afinación de categorías.

ETAPA 4: RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN – SEDE CONCEPCIÓN

- Fase 9. Ejecución de la primera fase del trabajo de campo, correspondiente a la recopilación de entrevistas y documentación sede 3.
- Fase 10. Tercer análisis. Codificación y categorización. Revisión y afinación de categorías.

ETAPA 5: CONSOLIDACIÓN

- Fase 11. Organización, procesamiento, análisis e interpretación del material levantado. Análisis consolidado de los tres casos
- Fase 12. Elaboración de conclusiones
- Fase 13. Redacción del Informe Final.

De acuerdo a Flick, (2014), la gestión de una investigación cualitativa tiene características que la individualizan, como que los investigadores se interesan por “acceder a las experiencias, interacciones, y documentos en su contexto natural” (p. 13), de modo que a su vez queden espacios para las singularidades de cada experiencia. Esta investigación se caracteriza por intentar captar, en profundidad más que en extensión, los sutiles matices de las experiencias vitales. (Vasilachis, 2006, p.28)

Aun cuando en esta investigación hay un claro norte para guiar la búsqueda, fue solo a lo largo de su desarrollo que se fueron afinando las orientaciones, detectando aspectos emergentes que no estaba considerados inicialmente, o que, habiendo sido considerados, se manifestaron con más fuerza de lo esperado. No hay una formulación previa de hipótesis que contrastar, por la misma razón: las evidencias hablarán por sí mismas, y si los métodos tradicionales no encajan, entonces se adaptan o combinan métodos. En una investigación cualitativa, “se toma en serio el contexto y los casos para entender un problema sometido a estudio” (Flick, 2014, p.13), y eso se hace evidente en su desarrollo y en el análisis.

Al revisar la planificación que se hizo del proceso, es posible visualizar ahora su incapacidad para reflejar los eventos que estuvieron matizando un proceso investigativo, ajenos al proceso de la investigación en sí, pero directamente intervinientes en su desarrollo. Esto refleja la realidad del trabajo de campo. Por otra parte, no fue posible reunir a todos los participantes de la investigación seleccionados de cada sede, aunque la variación es mínima respecto de lo

planificado, fue compensada en todo caso al reunir en total lo planificado. Al reunir y trabajar los datos se respetaron los criterios éticos correspondientes, tanto en el respeto a quienes fueron nuestros participantes de la investigación, en la transparencia de los objetivos, como en el registro de la información, los tiempos utilizados y la adecuación a los contextos visitados. En ocasiones, las situaciones de entrevista o registro no fueron las ideales, pero a pesar de ello, se contó con la voluntad y apoyo de los involucrados.

Enfocar el análisis desde la perspectiva del PEML como un caso, se fundamenta porque en formación inicial docente, esta alternativa formativa continua, si bien no es única y se ofrece por otras casas de estudios superiores y con similares características, es a veces cuestionada por su duración o por su validez en los procesos formativos que ofrece. Este cuestionamiento proviene, fundamentalmente, de profesores de educación media de los establecimientos educativos, que han sido formados de manera “convencional” o en un proceso formativo simultáneo, generalmente de cuatro a cinco años de duración, en los que la formación pedagógica se combina con la formación disciplinar. El gremio de profesores ve con ojos suspicaces estos educadores que tienen una formación diferente, y que además, suelen tener una mayor fortaleza en lo disciplinar que la que ellos poseen, puesto que está avalada por una licenciatura que, normalmente, requiere cuatro años de estudio y una tesis de grado en la especialidad.

Por otra parte era necesario tomar una decisión ¿Abordar el estudio como un caso único o como un caso múltiple? ¿Comparar entre sedes o solo analizar la formación docente como un proceso único desde la mirada de la práctica? ¿Utilizar solo la teoría fundamentada? ¿Trabajar exclusivamente con un enfoque interpretativo?

La decisión no es sencilla porque cada enfoque aporta una mirada que es perfectamente utilizable para el análisis. El Paradigma Interpretativo, con un amplio marco de trabajo, se describe interpretativo, simbólico, cualitativo, naturalista, humanista y fenomenológico. Todos conceptos asociados a esta postura, que tienen en común una propuesta por la interpretación de la realidad a partir de la praxis, desarrollando comprensiones desde las creencias, los

valores, las interacciones entre las subjetividades respecto de los hechos y procesos que se observan en contextos definidos, y sobre cuya interacción y dinámica es preciso reflexionar.

En ese contexto, se asume el paradigma interpretativo, utilizando la teoría fundamentada en ciertos hallazgos, y se selecciona el PEML como un caso, y cada sede como una instancia de análisis. En todo caso, el abordaje inicial y la percepción previa, fue que no debieran existir diferencias sustantivas entre lo que los alumnos elaboran como conocimiento del ser docente, en una sede o en otra. A pesar de ello, surgen diferencias entre las sedes, que al ojo externo pueden parecer poco evidentes, pero que son muy claras para quienes conocen desde el interior la gestión del programa.

La propuesta de patrón teórico que se plantea consiste en que, de acuerdo a la concepción del profesor como un profesional de la educación desde una mirada socio-histórica y constructivista, este es capaz de construir conocimiento y aprendizaje durante su quehacer. Este conocimiento, es entendido como el saber, saber hacer y ser, resultado de un proceso analítico y reflexivo que permite una relación dialéctica entre la teoría (conocimiento formal/universitario) y la práctica (conocimiento práctico). Es necesario agregar, considerando a Vygotsky, Leontiev y Engeström, la importancia del contexto social en el que ocurre la práctica reconociendo que el profesor en proceso de formación inicial es un sujeto histórico que posee un habitus estructurado, que se construye en las relaciones intersubjetivas (como se citó en San Martín y Quilaqueo, 2012, p.3), y estructurante, ya que influye en el qué y cómo aprende. Desde la Teoría de la Actividad, se reconoce también el valor de las tareas/acciones/contextos/objetos/ como foco a ser analizado para develar supuestos implícitos en la estructuración de la actividad de Práctica Profesional, y la oportunidad que ofrece como campo fértil al desarrollo del Aprendizaje expandido.

3.3. Selección de Participantes de la Investigación

Los participantes de la investigación corresponden quienes vivencian los procesos de Práctica Inicial y Profesional en el PEML, de las tres sedes en que se dicta el programa. Ellos son

alumnos egresados, alumnos en curso 2016 y profesores supervisores. Podemos organizarlos y caracterizarlos de la siguiente de la siguiente forma:

Tabla 3 - SEDES Y TIPOS DE PARTICIPANTES DE LA INVESTIGACIÓN

TIPIFICACIÓN UNIVERSIDAD: universidad privada, acreditada a nivel nacional e internacional. La más grande en número de alumnos, con sede en los tres núcleos poblacionales más importantes del País: Santiago, núcleo Viña del Mar-Valparaíso y núcleo Concepción-Talcahuano.	
SEDES DEL PEML	
SEDE 1 VIÑA DEL MAR	Proceso de Práctica Inicial y Práctica Profesional: <ul style="list-style-type: none"> • entrevista alumnos egresados generación 2015 • entrevista alumnos en curso 2016, en junio por la práctica inicial, y entrevista grupal en diciembre 2016 por la práctica profesional. • entrevista alumnos en curso 2016, con experiencia pedagógica previa superior a los 6 años / categoría emergente • Bitácora alumnos 2016 • entrevista profesores supervisores
SEDE 2 REPÚBLICA (Santiago)	Proceso de Práctica Inicial y Práctica Profesional: <ul style="list-style-type: none"> • entrevista alumnos egresados generación 2015 • entrevista alumnos en curso 2016, en junio por la práctica inicial, y en noviembre-diciembre por la práctica profesional • Bitácora alumnos 2016. • entrevista profesores supervisores
SEDE 3 CONCEPCIÓN	Proceso de Práctica Inicial y Práctica Profesional <ul style="list-style-type: none"> • entrevista alumnos egresados generación 2015 • entrevista alumnos en curso 2016, en junio por la práctica inicial, y en noviembre-diciembre por la práctica profesional • Bitácora alumnos 2016. • entrevista profesores supervisores

En cada sede, se trabaja con tres participantes, invitados previamente, y que corresponden a alumnos que entregan información de sus procesos de práctica: tres egresados del año 2015, tres alumnos en curso 2016. Los alumnos son seleccionados de distintas áreas de especialidad: científico-matemática, humanidades y artes. Idealmente deben aportar sus respectivas bitácoras.

La idea de trabajar en diferentes especialidades es poder apreciar si existe diferencia entre las experiencias en el proceso de construcción del saber profesional docente de estos alumnos, en diferentes áreas del conocimiento.

También se intentó privilegiar que los alumnos realizaran la práctica inicial y profesional en el mismo establecimiento, aunque al final no fue posible que se diera exactamente de esta manera. Finalmente, y no menos importante, como parte de este estudio, se incorpora al proceso investigativo un actor más, que es el profesor supervisor de la práctica profesional.

A pesar de estos presupuestos, no todos pudieron cumplirse de acuerdo a lo planificado en esta etapa previa, debido a eventos no considerados previamente y que fueron absolutamente emergentes y de difícil previsión, tal como el paro de estudiantes y la toma física de las tres sedes de la universidad, por un período variable de uno a tres meses, en las diferentes sedes, entre mayo y julio del 2016. Otro aspecto emergente fue que más profesores supervisores desearon participar del estudio, y se les permitió hacerlo, a fin de incluir su experiencia en este proceso. Finalmente se incluyó una categoría emergente, en el caso de la sede1, que corresponde a 3 alumnos con experiencia pedagógica previa, certificada, extensa (más de ocho años) y reconocida. Ellos aportan una mirada complementaria a esta investigación.

De esta manera, la recogida de información se realizará considerando las siguientes participantes de la investigación:

3.3.1. Tratamiento de recogida de información y análisis

Los códigos para identificar cada informante que participó en la investigación, fueron los siguientes:

Tabla 4 - DISTRIBUCION DE LOS PARTICIPANTES DE LA INVESTIGACIÓN

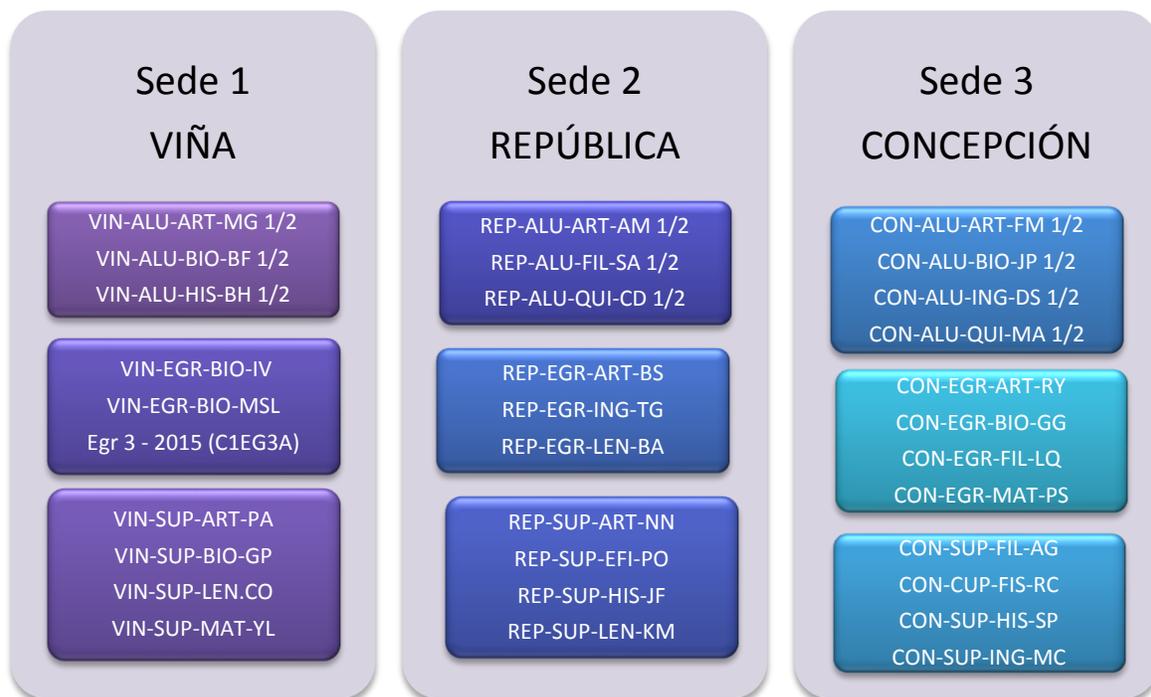


Tabla 5 - SUPERVISORES DE PRÁCTICA PROFESIONAL

SEDE	SUPERVISOR	AÑOS DE EXPERIENCIA COMO SUPERVISOR DE PRÁCTICA
SEDE 1 (VIÑA)	VIN-SUP-BIO-GP	5 AÑOS (G.P.)
	VIN-SUP-LEN-CO	5 AÑOS (C.O.)
	VIN-SUP-MAT-YL	8 AÑOS (Y.L.)
	VIN-SUP-ART-PA	12 AÑOS (P.A.)
SEDE 2 (SANTIAGO)	REP-SUP-LEN-KM	8 AÑOS (K.M.)
	REP-SUP-HIS-JF	9 AÑOS (J.F.)
	REP-SUP-EFI-PO	4 AÑOS (P.O.)
	REP-SUP-ART-NN	12 AÑOS (N.N.)
SEDE 3 (CONCEPCIÓN)	CON-SUP-FIL-AG	8 AÑOS (A.G.)
	CON-SUP-FIS-RC	4 AÑOS (R.C.)
	CON-SUP-HIS-SP	5 AÑOS (S.P.)
	CON-SUP-ING-MC	4 AÑOS (M.C.)

Categorías considerados en la recopilación de la información

De acuerdo a los factores que interesaba cubrir y al tipo de informante, se hicieron las preguntas para la recopilación de información, y se definió la estructura de las entrevistas²⁹:

Tabla 6 - CATEGORÍAS A PESQUISAR

CATEGORÍAS A PESQUISAR	ALUMNO EGRESADO 2015	ALUMNO EN CURSO 2016	PROFESOR SUPERVISOR	ALUMNO CON EXPERIENCIA PEDAGOGICA 2016 /sólo Viña
Impacto experiencias etapa escolar en la conformación del ser docente • Experiencias positivas • Experiencias Negativas	X	X	--	X
Practica inicial. Lo observado y registrado • Experiencias positivos • Experiencias negativos	X	X	X	X
Práctica profesional: lo vivenciado en el hacer. Lo registrado • Experiencias positivos • Experiencias negativos	X	X	X	X
Relación teoría - práctica • Validación de la teoría • Cercanía – lejanía teoría práctica	X	X	X	X

En el proceso de investigar respecto a la formación del ser docente y durante la recolección de información, apareció un nuevo tipo de informante no considerado previamente: se trata de

²⁹ Véase ANEXO 5 Diseño de Entrevistas para los diferentes participantes de la investigación

alumnos que tienen experiencia pedagógica y que están cursando el PEML en el período 2016. Ellos podían unir su experiencia en el aula, con los conocimientos entregados en el programa, y podían por lo tanto, tener una visión diferente respecto al proceso de llegar a ser docente, una mirada diferente sobre el proceso formativo en que están insertos. Después de conversar con ellos en diferentes oportunidades, se decidió incluirlos en el proceso, preparando para ellos una entrevista con el objetivo de recopilar la información que ellos han acumulado en su proceso personal de formación del ser pedagógico, y como perciben el aporte del programa en esa formación.

Tabla 7 - CATEGORÍAS, PARTICIPANTES DE LA INVESTIGACIÓN E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN

PARTICIPANTE1	ASPECTOS A PESQUISAR	Instrumento
Alumno egresado 2015	Experiencias significativas etapa escolar. Experiencia Practica inicial Experiencia Práctica profesional Relación teoría - práctica	Entrevista
PARTICIPANTE2	ASPECTOS A PESQUISAR	Instrumento
Alumno en curso 2016	Experiencias significativas etapa escolar. Experiencia Practica inicial Experiencia Práctica profesional Relación teoría - práctica	Entrevista – individual o grupal. Se entrevistará dos veces a los mismos sujetos: <ul style="list-style-type: none"> • En el proceso de Practica Inicial - junio – julio • En el Proceso de Práctica Profesional – Diciembre-Enero 2017 (entrevista / individual o grupal) Revisión de bitácoras
PARTICIPANTE3	ASPECTOS PESQUISAR	Instrumento
Profesor Supervisor	Experiencia como supervisor Experiencia Práctica profesional Proceso de llegar a ser profesor, dificultades que ve en el alumno Relación teoría – práctica	Entrevista

Proceso de recolección de la información

Previo al proceso de recolección de información se procedió a presentar la propuesta de investigación a la Decano de la Facultad de Educación (a través de un Proyecto Semillero), a la Directora General de Pregrado de la Facultad y a los directores de sede del Programa de Pedagogía Educación Media en la sede de Santiago y de Concepción. Esta propuesta fue aceptada y la investigación fue asumida como una tarea de investigación del PEML, y por lo tanto, sancionada por la facultad.³⁰

En las sedes se realizó una reunión con el director de cada una, a fin de obtener su aprobación para los pasos siguientes. Se solicitó a los supervisores y alumnos seleccionados, su autorización para participar en este proceso, la que en cada caso, fue otorgada sin problemas. Se establece con claridad que los nombres en cada caso no serían revelados, solo las iniciales de sus nombres, si accedían a ello. Solo en un par de casos solicitaron que no se colocaran las iniciales, solo la clave de identificación del sujeto que se generó para esta investigación, por ejemplo: VIN-ALU-HIS-BH, que corresponde a la sede Viña, que es alumno 2016, de especialidad Historia, a lo que se agrega las iniciales del nombre. Finalmente se decidió que en cada caso solo se utilizaría la clave originada para tal efecto.³¹

A continuación, se realizó una reunión con los profesores supervisores a fin de tener la perspectiva de ellos, en una visión de conjunto, de cómo se desarrollaron los procesos de práctica profesional en el caso de los alumnos que serían posteriormente entrevistados. Previa a esa reunión, se había enviado a los profesores supervisores, la estructura de la entrevista y preguntas eje que guiarían esta instancia. Se realizó registro de cada entrevista.

Se procedió luego a una revisión y lectura analítica de las bitácoras e informes finales de práctica profesional de los alumnos seleccionados, a fin de completar una visión del tipo de proceso que se evidencia a través de esta clase de registros. Aunque se tuvo acceso a varias de las bitácoras, no se pudo reunir el cien por ciento de ellas, por diversas razones. Algunas se obtuvieron en formato digital, pero varias de ellas solo en formato físico. La combinación de

³⁰ Véase ANEXO 3 – Convenio Ejecución de proyecto de Investigación con la Facultad de Educación

³¹ Véase ANEXO 4 - Autorización de Participantes en la Investigación

análisis de bitácoras y el trabajo con las entrevistas y las diversas miradas de los actores sobre el proceso, fue enriquecedor. Poder trabajar con la mirada del supervisor, la reflexión del alumno, el registro de la bitácora y la entrevista pudo proveer en varios casos analizados, de una sustentable y sólida triangulación.³²

En forma simultánea, según las posibilidades, se procedió a realizar la entrevista a los alumnos seleccionados. En la sede Concepción, por un tema de falta de disponibilidad de tiempo de permanencia en la zona, fue necesario realizar una entrevista grupal a dos de los alumnos, la que fue debidamente registrada. También en la sede Viña del Mar, por razones de fuerza mayor, se realizó una entrevista individual y otra grupal a varios de los alumnos 2016 que participaron en la entrevista del primer semestre, que fue íntegramente grabada y transcrita.

Una vez recopilada la información se procede a sistematizar el registro, vaciando la información en tablas de registro a fin de facilitar su análisis.³³

3.4. Los estándares y la calidad en una investigación cualitativa no estandarizada

De acuerdo a Flick (2014), los estándares en una investigación no estandarizada se han ido perfilando en el tiempo y a partir de las múltiples investigaciones realizadas en ese campo, pese a lo cual persiste un cuestionamiento: “¿cómo podremos distinguir entre una buena aplicación de los métodos existentes?” (p. 35). Ella se decide por el planteamiento de Bohnsack (2005) desde el cual es posible desarrollar estándares de investigación cualitativa “a partir del análisis de los estándares mundanos de comunicación y reconstruir así la “validez y fiabilidad” de los criterios en la investigación cualitativa” (Bohnsack, 2005, p. 76, como se citó en Flick, 2014, p. 36).

En este aspecto, asegurar la fiabilidad de los datos, va por el caminos de asegurar los aspectos procedimentales de la investigación, como la validación de la situación de entrevista, asegurando en lo posible que los entrevistados no estén sesgados respecto de lo que se pregunta, evitando que construyan, consciente o inconscientemente una versión específica de

³² Véase Anexo 7 – Ejemplo Análisis Bitácora

³³ Véase ANEXO 6 – Ejemplo de transcripción de Entrevista

los hechos. Otra forma es asegurar la validez comunicativa, esto es, solicitar al mismo entrevistado que valide lo dicho en la entrevista luego de que esta sea transcrita. La aceptación del sujeto es una forma de validar la información recogida. Según Kvale (2007), la validez se puede resumir en las siguientes aseveraciones, según recoge Flick: “validar es investigar, es comprobar, es poner en tela de juicio y es teorizar” (2014, p. 40).

Recogemos también el aporte de Rapley (2014), que especifica que la investigación “no debe causar daño o malestar alguno, psicológico o físico”, y que cualquier persona que participe en una investigación como informante, “debe saber que está participando en una investigación, comprender de que se trata y consentir tomar parte en ella” (p. 48). Además incluye la importancia de recabar permiso de hacer la grabación y de usar los datos en forma anónima, y publicarlos al amparo de la investigación que se realiza.

3.5. Análisis de contenido

El análisis de contenido establece el objeto de investigación y sitúa al investigador en una posición concreta frente a la realidad. Krippendorff (1990), define un marco de referencia conceptual dentro del cual queda contenido el papel que desempeña el investigador y las formas que va revistiendo el análisis de los textos, del habla, de las palabras que entregan los informantes. Este marco es simple y general, y en él solo se recurre a unos pocos conceptos básicos:

- Los *datos/información* tal como se comunican al quien realiza el análisis
- El *contexto* de los datos/información
- La forma en que *el conocimiento del analista* lo obliga a dividir su realidad
- El *objetivo* de un análisis de contenido
- La *inferencia* como tarea intelectual básica
- La *validez* del criterio

Por su parte Gibbs (2012) también entrega orientaciones respecto de la naturaleza del análisis cualitativo y de los procedimientos para la codificación temática y categorizaciones. Su postura es más flexible y abarcadora que la de Krippendorff. Para Gibbs, “el análisis puede y debe

comenzar en el campo” (p. 22), a través de las notas de campo y de las observaciones que el investigador ve realizando, de modo incluso que es posible que se generen nuevas preguntas, ampliaciones respecto de la propuesta inicial, incluso decidiendo si, por ejemplo, “las preguntas originales tiene poco sentido a la luz de las perspectivas de los autores que ha estudiado” (p.22). Esto sucedió en esta investigación al momento de encontrar una categoría emergente que no estaba originalmente considerada en la definición de los participantes de la investigación: la de alumnos promoción 2016, que ya tenían una experiencia pedagógica formal previa en enseñanza secundaria (media), y que aportaron una mirada desde su experiencia, mucho más reflexiva respecto de lo que se estaba investigando.

Otra cualidad de este tipo de investigación cualitativa es que la tendencia es a ampliar el volumen de datos, no reducirlo. El investigador en general tiene que trabajar con una gran cantidad de datos, transcripciones, grabaciones, registros de audio y video, notas de campo, etc. cuando se realiza el análisis cualitativo, es objetivo es aumentar el volumen, densidad, cobertura y complejidad de los datos. Todos los datos originales se conservan y es habitual que un mismo registro tenga asignado más de un código.

De acuerdo al análisis de Gibbs, existe una tendencia a ver la investigación cualitativa como construccionista, ideográfica e inductiva (p. 28), pero puede ser una simplificación engañosa. Para este autor, gran parte de la investigación cualitativa se ocupa de explicar lo que las personas y las situaciones tienen en común y de hacer esto con referencia a las teorías y los conceptos existentes (p.28)

La ruta señalada por Gibbs en este procedimiento de análisis es la siguiente:

- Preparación de los datos, que considera la transcripción de los mismos y los metadatos
- La redacción del informe
- Codificación temática y categorización
- Análisis comparativo
- Uso de apoyo de software para análisis cualitativo

3.4.1. Procedimiento a seguir en el análisis de contenido

El total de datos obtenidos en general resulta bastante extenso, razón por la cual es preciso utilizar estrategias de organización, a partir de lecturas, se generan indicadores en los textos, marcas específicas que hacen posible reorganizar la información para obtener un nuevo texto. Ya a partir de esta etapa, la ayuda de un software resultó de gran ayuda: N-Vivo-9.

La información se categorizó a partir de los datos de grupos de informantes: por ejemplo, supervisores de práctica profesional. A medida que se avanzaba, se fueron saturando cada vez más las categorías iniciales y fueron apareciendo otras. Esto genera finalmente un conjunto de datos categorizados por cada tipo de informante, que resulta en un nuevo texto.



Ilustración 14 - SECUENCIA DE ORGANIZACIÓN INFORMACIÓN. Elaboración propia, basada en texto de Flick (2004) *Introducción a la Investigación Cualitativa*, y en Reseña de Olga Castiblanco (2010)

Para iniciar la interpretación, se comparan ahora las categorías generadas al interior de cada nuevo texto, lo que permite afinar las categorías. El paso siguientes es encontrar en los otros nuevos textos, descripciones similares a las encontradas en el inicial..., y vice-versa. Estas

categorías, constituyen los núcleos de significado propio que servirán de base y de objeto de estudio para su análisis y triangulación.

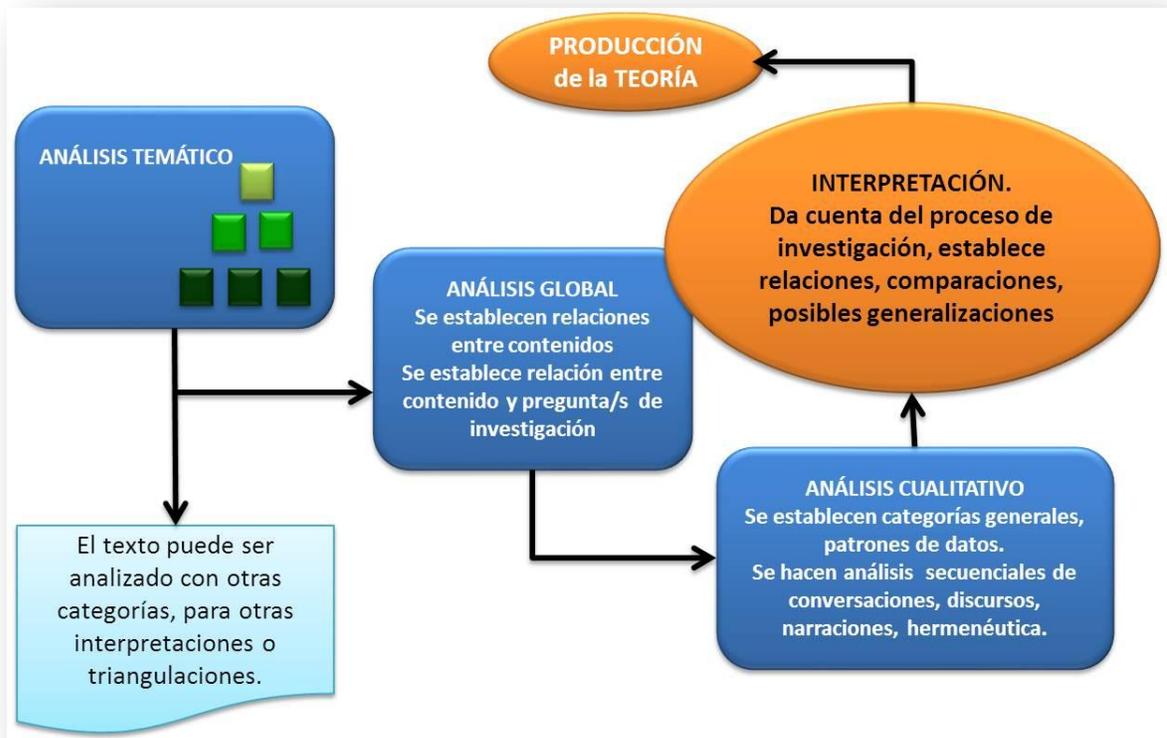


Ilustración 15 - SECUENCIA ANALISIS E INTERPRETACION - Elaboración propia, basada en texto de Flick (2004) Introducción a la Investigación Cualitativa, y en reseña de Olga Castiblanco (2010)

No necesariamente toda interpretación va a dar origen a teoría, pero si pueden validar o refutar una teoría ya planteada.

Finalmente la triangulación permite, a través de un método comparativo constante, determinar el grado de relación entre los hallazgos y organizar una red argumental e interpretativa que es transversal a la organización de la información, buscando saturar algún criterio o categoría. Es posible determinar el grado de comparabilidad de diferentes contextos. La redacción y escritura

del análisis es un método de investigación que permite mostrar procesos constructivos e interpretativos, preguntas dirigidas al texto y resultados fundamentados.

También es posible determinar algún grado de generalización de los hallazgos, si es que es posible identificar algún grado de independencia entre lo descubierto y el contexto, y si se tiene claridad sobre si la construcción es desde el investigador con la teoría, o desde el campo.



Ilustración 16 - PROCESO TRIANGULACIÓN - Elaboración propia basada en el texto de Flick (2004) Introducción a la Investigación cualitativa, y reseña del Olga Castiblanco (2010)

En el caso de la presente investigación, la triangulación que se privilegió fue con respecto a la teoría, al comparar diferentes textos a la luz de un planteamiento teórico. En algunos casos se produjo una búsqueda de la teoría específica, para explicar ciertos hallazgos que no se habían visualizado originalmente, pero que aparecieron al realizar este tipo de análisis de contenidos.

No siempre fue posible realizar triangulación, por falta del dato específico desde otra fuente de información, con respecto de un determinado eje de análisis, ya fuera porque no se evidenciaba o simplemente porque quedaba fuera del ámbito del informante.

Descripción de las Categorías

El proceso de definir y sistematizar las categorías para orientar la recopilación de información, se expresa en la siguiente tabla:

Tabla 8 - DESCRIPCIÓN DE LAS CATEGORÍAS

Categorías	Subcategoría	Descripción de la categoría	Ejemplo desde la información
Experiencias significativas etapa escolar	Experiencias positivas	Cercanía con los profesores, connotación positiva	“eran profes súper cercanos y amables..., daba gusto estar con ellos, como en una familia”
	Experiencias Negativas	Relación con los profesores connotación negativa	“yo... secretamente pensaba “me gustaría estudiar artes para llegar y sacar esta profesora y hacer yo las clases de artes visuales” ..., y hacerlas como corresponde
	Reconocimiento de Influencia en el actuar docente, en el presente	Influencia de la experiencia en la conformación del ser docente	
Practica inicial. Impacto primer contacto con la realidad educativa	Aspectos positivos observados práctica inicial	Conocer la realidad educativa Observar	“yo creo que me fortaleció mucho el ver lo que NO tenía que hacer en mi práctica esa fue para mí la fortaleza de la práctica inicial”
	Experiencias positivas	Didáctica tradicional Baja empatía con alumnos	Me he sentido muy acogida tanto por la institución, por los colegas, como por los alumnos. Siento que he aprendido muchísimo..., apreciar cómo se llevan a la práctica muchas de las cosas que hasta el momento había visto de forma teórica solamente.
	Aspectos negativos observados en la práctica inicial.	Influencia en la conformación del saber profesional docente	“...“mira la profe como lo hace, ¿en realidad hay que gritar o no?” “no, yo encuentro que yo no quiero ser así”
Práctica profesional	Aspectos positivos observados en la Práctica Profesional	Mejoramiento de la propia didáctica Teoría llevada a la practica	“el proceso de práctica me ha entregado la posibilidad de descubrir y vivenciar el mundo de la educación desde muchas dimensiones, ha sido una
	Experiencias		

	positivas Desempeños negativos observados en Práctica Profesional Experiencias negativas	Baja empatía con los estudiantes Incumplimiento de planificaciones	experiencia enriquecedora y llena de emociones” “La práctica profesional permite ver los vicios que tiene cada colegio, pues se refleja lo que se ve en la realidad versus con lo que se debiera ser”
Relación teoría práctica	Validación de la teoría Cercanía / lejanía teoría – practica	Limita práctica innovadora Prevalencia enfoque tradicional	profesores que ya llevan bastante tiempo en la escuela; y también una de sus prácticas pedagógicas que realmente..., en donde el profesor esta adelante, él es el centro del conocimiento y todos prestan atención, cuestión que a mí no me gusta “Entonces allí es donde en verdad se ve todo, se ve el reflejo del esfuerzo y uno también pone en práctica aquello que debe desarrollar (a veces son sus debilidades), o sea, el relacionarse con otros colegas, de hacerse entender, de ser parte de un establecimiento”

Luego de la codificación abierta, se realiza una nueva revisión y reagrupación de evidencias textuales. Se comparan las codificaciones abiertas de diferentes tipos de unidades de análisis y se procede ahora a reunir las diferentes evidencias textuales de diferentes unidades de análisis, a fin de levantar un análisis desde el nodo o categoría, pero considerando las diferentes evidencias entregadas por los diferentes hablantes. En esta etapa se cuida de mantener todas las evidencias textuales de los diferentes hablantes, a fin de preservar la integridad de la misma. Finalmente se seleccionan de cada subconjunto, aquellas evidencias que reúnen los elementos distintivos del nodo y de la categoría dentro del nodo.



Ilustración 17- ANÁLISIS CATEGORIA / SUBCATEGORÍA - ejemplo

3.4.2. Análisis de contenido con el programa N-VIVO9³⁴

La investigación de tipo cualitativo ha sido una de las grandes beneficiadas con la incursión de las tecnologías de la información aplicables a datos de análisis complejos y rigurosos como los cualitativos que difícilmente pueden ser categorizados y analizados como los trabajados en áreas del conocimiento como la antropología, sociología, trabajo social, psicología y las demás ramas de trabajo en las ciencias humanas.

Puesto que la investigación cualitativa se caracteriza por aplicar métodos de análisis diferentes a los de tipo cuantitativo como: investigación participativa, investigación de campo, participación etnográfica, estudio de casos, y otros, en donde el objetivo principal es el de describir, comprender e interpretar un fenómeno tal y como se presenta en su medio natural; requiere por tanto de herramientas que sean capaces de enfocar el análisis desde la perspectiva de la comprensión de los fenómenos que se estudian.

³⁴ Véase ANEXO 8 – Ejemplo de Análisis de Nodo

Para la recopilación de esta información se han desarrollado a lo largo del tiempo diversas técnicas que en conjunto con el desarrollo tecnológico se han ido implementando en lo que hoy conocemos como software de investigación cualitativa o herramientas CAQDAS (Computer Assisted/Aided Qualitative Data Analysis Software). Estas plataformas han llegado con el objetivo de ayudar al investigador a administrar y dar dirección a la información que se ha recopilado que como ya lo hemos señalado no es una información estructurada. Así pues, las ventajas ofrecidas por estas plataformas en cuanto a clasificación y organización de nuestra información, nos da la posibilidad de otorgarle más tiempo y rigurosidad al análisis global de cada uno de los elementos de nuestro trabajo para con ello tener la garantía de estar formulando conclusiones y preguntas pertinentes.

La plataforma NVivo9 ha sido desarrollada para el trabajo de datos cualitativos o el conjunto de datos no estructurados y métodos mixtos. La versión utilizada, presentan posibilidades de trabajar con módulos de consulta y herramientas de visualización.

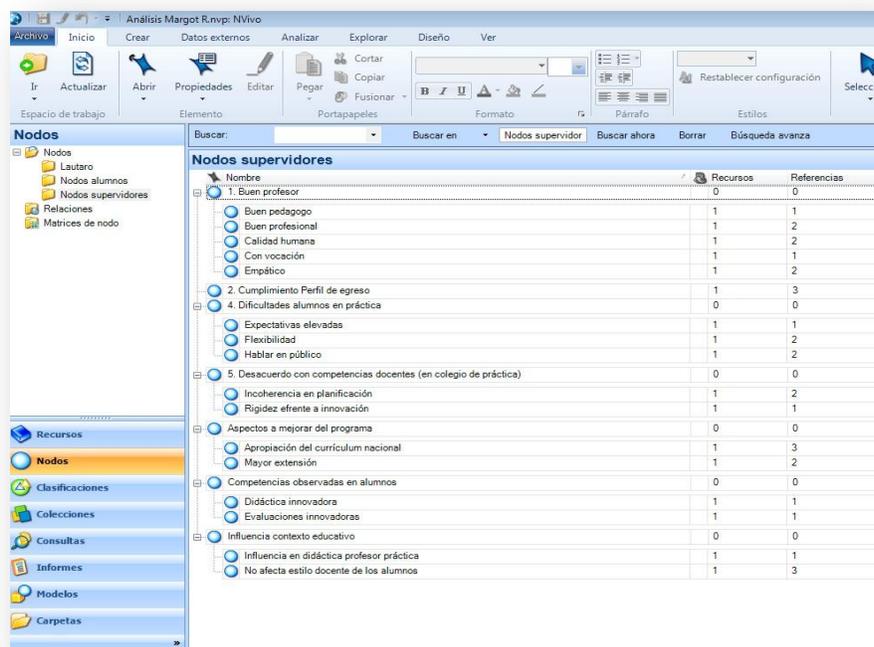
Para ello, la plataforma N-VIVO9 trabaja con elementos tales como:

Recurso: Por recursos en la plataforma NVivo9 vamos a denominar a los distintos archivos de origen determinado que vamos a poder operar. Además de documentos de Word y PDF, podremos manipular conjuntos de datos como hojas de cálculo y archivos de audio, video e imágenes. En este caso, se trata de transcripciones de entrevistas

Nodos: Los nodos son una de las principales herramientas del software ya que nos permiten enlazar los materiales que consideremos pertinentes y poder encontrarlos posteriormente en un lugar determinado, permitiendo así, buscar patrones y establecer un orden a nuestros archivos e ideas que estemos analizando. Podemos organizarlos por temas, personas, empresas y demás categorías que consideremos. Esta es el nivel de análisis a partir del cual se organiza la información recopilada, y que es además dinámica, ya que los primeros nodos que se comienzan a visualizar en el análisis del texto, pueden reorganizarse y cambiar de nominación a medida que la información aumenta de volumen.

Clasificaciones: Nos referiremos con este término a las agrupaciones con información descriptiva que realicemos sobre recursos y nodos.

Esta plataforma permite a su vez levantar **memos**, o recapitulaciones de ideas nuestras que guarden algún tipo de relación con un tópico del proyecto a desarrollar, es decir, son agrupaciones de nodos a las que nombramos o destacamos con ideas o pensamientos que consideramos más generales y que nos ayudan a relacionar múltiples nodos; nos permite armar **colecciones**, o vistas o conjunto de elementos del proyecto que se almacenan en otra parte del programa; hacer **consultas**, en la medida en que tenemos la posibilidad de aplicar criterios de búsqueda y exploración de patrones en el texto o código del recurso. El programa posibilita hacer **informes**, o generar reportes de seguimiento de nuestro trabajo; hacer **extractos**, para obtener reportes de nuestro proyecto, y generar **modelos**, que señalan las diferentes formas y conectores de las que disponemos para poder explorar y presentar los datos que deseamos.



The screenshot shows the NVivo 9 software interface. The main window displays a table of nodes and their associated resources and references. The table is titled 'Nodos supervisores' and has columns for 'Nombre', 'Recursos', and 'Referencias'. The data is organized into a tree structure on the left, with nodes expanded to show their sub-items. The table data is as follows:

Nombre	Recursos	Referencias
1. Buen profesor	0	0
Buen pedagogo	1	1
Buen profesional	1	2
Calidad humana	1	2
Con vocación	1	1
Empático	1	2
2. Cumplimiento Perfil de egreso	1	3
4. Dificultades alumnos en práctica	0	0
Expectativas elevadas	1	1
Flexibilidad	1	2
Hablar en público	1	2
5. Desacuerdo con competencias docentes (en colegio de práctica)	0	0
Incoherencia en planificación	1	2
Rigidez frente a innovación	1	1
Aspectos a mejorar del programa	0	0
Apropiación del currículum nacional	1	3
Mayor extensión	1	2
Competencias observadas en alumnos	0	0
Didáctica innovadora	1	1
Evaluaciones innovadoras	1	1
Influencia contexto educativo	0	0
Influencia en didáctica profesor práctica	1	1
No afecta estilo docente de los alumnos	1	3

Ilustración 18 - Ejemplo de análisis de NODOS con NVIVO9

Palabras al cierre del capítulo

Desarrollar una investigación entraña encontrar, enfrentar y resolver múltiples y emergentes dificultades, desde los desplazamientos, las forma de registro, como proceder con las ausencias de los informantes, con situaciones a veces imposibles de resolver; que pasa si un registro se pierde, o si no podemos acceder a ese registro por un tiempo incierto..., quién y cómo debe hacerse la transcripción, que es importante realizar los respaldos en la “nube”, cuál software de apoyo utilizar, quién nos puede enseñar a usarlo... ¿resultará bien?

Las interrogantes son muchas y la idea es ir resolviéndolas una a una, aquellas que pueden resolverse.

En este caso, no pudimos obtener todas las entrevistas deseadas en algunas sedes, pero en otras, más de las que estaban planificadas. Una vez transcritas y vaciadas al sistema NVivo-9, se inicia la fase más compleja que es la interpretación de los resultados obtenidos.

Solventar los problemas durante el proceso no fue una tarea menor, ya que los inconvenientes que jalaron el periplo fueron diversos y algunos, simplemente difíciles de salvar. Pero no obstante ello, es posible decir que gran parte de lo planificado en la etapa metodológica pudo llevarse a cabo.

Un importante aprendizaje fue ir profundizando en las formas y procedimientos para construir, desde el texto, una red de análisis y de búsqueda de sentidos, desde la hermenéutica, haciendo triangulación, la ida y vuelta a la teoría, la validación del hallazgo, la satisfacción de verlos tomar forma.



CAPÍTULO IV

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

Estudia no para saber más sino para saber algo mejor.

Lucio Anneo Séneca

CAPÍTULO IV Análisis e Interpretación de Resultados

Introducción

Ya están los datos, las transcripciones, los nodos, las revisiones..., las muchas veces que dimos vuelta el material en la búsqueda de los sentidos y de aquellas hebras que nos podrían llevar hasta hallazgos no vistos o que se habían pasado por alto. Esta es la etapa en que a la luz de las teorías se analizan los hallazgos..., y vice-versa: ¿qué me dicen los hallazgos que confirmen o no confirmen la teoría?

La etapa de análisis e interpretación es la más crítica, porque es donde finalmente se encuentran los propósitos y las intenciones, donde confrontan ideas, donde se confirman o invalidan pre-supuestos, donde los objetivos van a la búsqueda y encuentro de sentido.

4.1. Del proceso de análisis e interpretación de resultados

Para la interpretación se procedió a analizar comparativamente, desde una de las variables o categorías, lo que entregaba cada tipo de informante. Por lo tanto se tomó cada nodo para ir relacionando lo que los diferentes hablantes nos habían entregado como información. Se hizo un “barrido” y revisión de la información y de cada tipo de informante para triangular y hacer conversar entre ellos esta información: ¿Habían similitudes? ¿Eran comparables? ¿Se reforzaban o se contradecían? Resta decir que la tarea fue ingente, pero altamente satisfactoria, que fueron haciéndose evidentes aquellos significados fuertes y visibilizando las consistencias, los contrastes, las experiencias y redondeando las conclusiones..., poco a poco, se fueron perfilando con matices, tramas y luces lo que los hablantes nos entregaron como experiencia en su proceso de conformar su propio saber profesional docente.

Al inicio de cada análisis se adjunta una sencilla tabla que muestra a través de cifras y colores, la cobertura de ese aspecto por los informantes que participaron en la investigación. Otro aspecto a destacar es que en general se favoreció la inserción de citas completas, que aunque más

extensas, generan un marco de credibilidad en torno al análisis que se realiza, otorgando, desde esta perspectiva, mayor solidez y cobertura a lo que se analiza.

4.2. Análisis transversal de nodos: la presencia de las experiencias previas

En este primer análisis e interpretación de la información, se trabajará comparando la información recopilada de los diferentes informantes respecto de la presencia de las experiencias previas y la gravitación de ellas en las primeras percepciones y comprensiones de la tarea de ser profesor, experiencias que varios autores coloca en la base del proceso de construcción del conocimiento o saber profesional docente. Este rasgo se revisó en los nodos de Supervisores, Egresados, Alumnos en curso 2016 y Alumnos con Experiencia Pedagógica.

Las experiencias previas han sido abordadas en una reciente publicación “¿Cómo hacer emerger las experiencias previas y creencias de los futuros maestros? Prácticas docentes desde el modelo realista”, por Alsina... et al., publicada a fines del 2016. De acuerdo a estos autores, se estima que “para superar las limitaciones expuestas, *la formación de maestros debería garantizar la integración de la persona con sus experiencias personales, los conocimientos teóricos y sus experiencias en la práctica de aula, y ello a través de la reflexión*” (Alsina... et al., 2016, p.13)³⁵. Considerar el modelo realista de Korthagen como marco de referencia, permite partir considerando que “*el punto de partida de cualquier actividad formativa es la toma de conciencia por parte del aprendiz de sus experiencias previas y creencias*” (Alsina... et al., p.13)

Es relevante visibilizar las experiencias previas, ya que al reconocerlas es posible gestionarlas y evitar que se transformen en barreras para la adquisición de nuevos conocimientos didácticos o disciplinares. En este punto lo relevante es evitar que se transforme en una influencia negativa al momento de construir la identidad y el conocimiento docente. (Beijaard, Meijer y Verloop, 2004). Basándonos en estos autores, podemos argumentar que el sentido del ser está inseparablemente anclado a la narrativa personal de la historia de vida, historias de la experiencia que al ser relatadas, escritas e incluso bosquejadas o dibujadas, es posible visibilizar y reconfigurar a través de la reflexión. Respecto del ser profesor, agrega:

³⁵ [cursivas añadidas]

..., early childhood experiences, early teacher role models, previous teaching experiences, and significant or important people and significant prior experiences as relevant biographical categories. Professional identity formation is often presented as a struggle because (student) teachers have to make sense of varying and sometimes competing perspectives, expectations, and roles that they have to confront and adapt to. (Beijaard, Meijer y Verloop, 2004, p.115)³⁶

Es importante puntualizar que quienes se deciden por ser profesores de enseñanza media, en el contexto del PEML, se integran a este proceso con un conjunto de experiencias, actitudes, motivaciones e ideas previas que se da en contextos escolares, “lo que podríamos denominar aprendizaje informal y mediante la observación en futuros docentes que van recibiendo modelos docentes con los que se van identificando poco a poco y en cuya identificación influyen más aspectos emocionales que racionales.” (Marcelo, 2009, p 23) y que deben tenerse en consideración al momento de diseñar los procesos formativos y malla curricular.

Según los estudios recogidos en el Primer Seminario sobre Formación Práctica Docente: Vinculación entre el sistema universitario y el sistema escolar, del 2014, Ignacia Cortés R. / Carolina Hirmas R., una de las debilidades observada es que los programas de formación práctica “no consideran las expectativas, creencias y saberes previos de los futuros docentes acerca de la enseñanza y el aprendizaje, y éstos no son objeto de reflexión” (p. 10). El origen es que “no se los reconoce como sujeto social, situados históricamente, con hábitos y marcos implícitos (habitus, según Bourdieu)”. (p. 10)

Las precisiones previas son relevantes para contextualizar esta primera aproximación a la conformación de saber profesional docente, a partir de la toma de conciencia de las experiencias previas, y por esa razón, parte de la búsqueda en esta investigación, se realizó pesquisando cuales eran esas experiencias previas y como se manifestaban en la versión del egresado y del alumno en curso 2016, y del profesor supervisor.

Desde la mirada del supervisor, ¿se visualiza la presencia o peso de las experiencias previas en el desarrollo del saber profesional docente, en el alumno en práctica? Desde la mirada de los

³⁶ Experiencias tempranas de la niñez, modelos tempranos del profesor, experiencias anteriores de la enseñanza, y gente significativa o importante y experiencias anteriores significativas como categorías biográficas relevantes. La formación de la identidad profesional se presenta a menudo como una lucha porque los profesores (del estudiante) tienen que dar sentido a las perspectivas, las expectativas y los papeles que varían ya veces compiten con los cuales ellos tienen que confrontar y adaptarse

egresados y alumnos en curso... ¿Qué rol juegan las experiencias previas en la conformación del saber profesional docente?

4.2.1. Vivencias de los alumnos: la presencia de las experiencias previas

En el contexto de quienes se insertan en un modelo de educación consecutiva, para llegar a ser profesores, como es el caso del PEML, las pre-concepciones son diversas, ya que hay quienes se insertan en estos programas de formación con diversos niveles de experiencia previa, incluso en el ámbito educacional, ya que algunos de ellos se han dedicado a la enseñanza de su especialidad antes de cursar la formación pedagógica. Quienes se insertan a un programa de formación consecutiva sin experiencia pedagógica previa, igual traen consigo una experiencia y en general, mayor madurez que quienes se insertan en un programa de formación simultánea. La realidad del PEML demuestra estos dos tipos básicos de alumnos aspirantes a profesores. Las tablas a continuación muestran la cantidad de registros por informante, relacionados con la categoría que se analiza, y el tipo de instrumento que se utiliza como fuente o registro de fuente.

EXPERIENCIAS PREVIAS: Registros – Cobertura. Cifra indica las veces que el sujeto hace referencia al eje de análisis													EXPERIENCIAS PREVIAS: Registros – Tipo Instrumento o registro que se utiliza ENTREVISTA – BITACORA - DIBUJO					
Sede	Profesor Supervisor				Alumnos Egresados			Alumnos 2016			Al-2016 Exper		Sede	Profesor Supervisor	Alumnos Egresados	Alumnos 2016	Al-2016 Con Experien.	
VIN	2	1	0	0	4	3		9	3	5	5	6	7	VIN	ENT	ENT	ENT DIB	ENT DIB
REP	1	3	1		4	5	6	4	4	1				REP	ENT	ENT	ENT	
CON	0	0	1	1	5	5	4	7	3	3	1			CON	ENT	ENT	ENT	

Tabla 9 - REGISTRO COBERTURA EXPERIENCIAS PREVIAS

Estas experiencias vividas, son percibidas por los profesores supervisores que las aprecian en los alumnos, como resabio de experiencias adquiridas a través de los años, en la interacción con diversos profesores en sus vidas como estudiantes.

Entonces yo creo que estos jóvenes, estos chiquillos del programa, de una manera u otra cuando se incorporan al programa nuestro, ..., en el sentido que al igual como lo pienso yo deben sentir

*que ..., que les gusta la docencia, le gusta el compartir, les gusta socializar, que les gusta el proceso de la enseñanza, que **muchos tuvieron maestros que los marcaron, tal vez no muchos, pero alguno que los marcó, y eso naturalmente marca, deja una marca, una huella.** (CON-SUP-HIS-SP)*

Muchos supervisores consideran que la formación de las competencias pedagógicas tiene una raíz o antecedente que vas más allá del programa, y que es una trama conformada por un conjunto de experiencias previas con las cuales los alumnos se insertan en el programa, que traen consigo y que en general, no siempre verbalizan o visibilizan como experiencias previas en cuanto tal. Un supervisor de Viña afirma:

*Una de las principales carencias que tienen los alumnos supervisados es lo relativo al saber enseñado, y la forma de articular el saber en el aula. **Normalmente los practicantes replican su experiencia como alumno, la cual se ve en una clase meramente frontal.** (VIN-SUP-MAT-YL)*

Y no es una sola opinión al respecto. Los supervisores la verbalizan desde las diferentes sedes del programa: Viña, Concepción y República. No necesariamente es una huella negativa, pero si predomina el estilo tradicional de hacer clase, la frontalidad, el típico “pasar materia”, según lo expresa en este caso un supervisor de la sede República:

*Cambiar la visión sobre lo que significa hacer pedagogía, de hecho, al inicio del proceso de práctica "realizan clases, dictan materias" de forma tradicional, **tal cual como ellos aprendieron su especialidad en los centros de educación superior.** Pero a medida que profundizan los contenidos pedagógicos que se imparten en el programa, la praxis en la escuela, en la sala de clases va cambiando, esto no ocurre inmediatamente, es un proceso. **Me ha tocado ver alumnos que les cuesta deshacerse de esa mirada tradicional sobre el quehacer del profesor..., el peso de las experiencias que traen consigo es muy fuerte...¡¡¡** (REP-SUP-LEN-KM)*

Tal como lo plantea Carlos Marcelo (2009), el conocimiento y las creencias referidas al ser docente se construyen, y este conocimiento y creencias se empiezan a construir mucho antes que el profesor en formación decida dedicarse profesionalmente a la enseñanza. El aprendizaje en muchos casos no se produce de manera intencionada, sino que es la resultante de experiencias, las más de las veces obtenidas en la vida estudiantil, que los marcan significativamente: pocos olvidan a un mal profesor. A su vez, un buen profesor suele dejar una huella indeleble. Ya sea por el ejemplo o el contraejemplo, el futuro profesor/a ha acumulado

experiencias previas que se transforman en conocimiento de vida, que suele estar a la base de las creencias sobre lo que es ser docente.

Si abordamos este aspecto desde la mirada de los egresados encontramos también evidencias de estas experiencias previas que van dejando huella en las vivencias de los alumnos. En este caso, las experiencias previas se remontan a la enseñanza básica y media, y abarcan la amplitud emocional que va de lo positivo a lo negativo, y lo suficientemente fuertes como para dejar huellas. Estas experiencias se relacionan con diferentes profesores, asignaturas, contextos, pero tienen en común el dejar huella en la memoria de los alumnos. A estos elementos de base se integran los conocimientos teóricos, las actividades prácticas, las vivencias de la práctica. Todas ellas en conjunto van conformando la trama compleja del saber profesional docente.

Según los postulados de la corriente fenomenológica, es posible plantear que la experiencia vivida por un docente, se constituye como un conocimiento práctico indisociable de sus vivencias personales. En las creencias pedagógicas se devela a menudo el peso de las experiencias previas, otorgándole al vínculo docente-alumno, una cualidad específica, que influye en la forma como se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje. Las construcciones que hace el docente sobre sí mismo se fundamentan en estas experiencias, que parte de lo ontológico y que se proyectan en la identidad docente.

En este sentido, podemos rescatar algunos testimonios de los entrevistados que recogen tanto experiencias negativas, como otras remembranzas de índole positiva, del recuerdo de la contención, el apoyo, las exigencias, la cercanía..., o solo constancias de un modelo predominante, como lo expresan estos egresados de diferentes sedes:

*..., me acuerdo mucho de un profesor de lenguaje que había que **era muy estricto** en todo momento y muy pulcro en toda su constitución humana, en el fondo. Y eso a mí me llamaba mucho la atención porque contrastaba mucho con lo que yo era y... entonces siempre... eh **lo reflejaba como un modelo, pero era muy pesado, era muy conductista y todo en su enseñanza.** (CON-EGR-FIL-LQ)*

*Sí influyeron ciertos profesores, el profesor de arte, el profesor de historia que **influyó más que nada por la cercanía** (REP-EGR-LEN-BA)*

Entre los mejores recuerdos está la de una profesora que fue profesora jefe y profesora de religión, que es M.C., **que era muy cariñosa y compenetrada con lo que necesitaba su curso, sabía como contenernos y ayudarnos** (VIN-EGR-BIO- MSL)

Y mi experiencia negativa fue la orientadora del colegio que **me dijo que no iba a ser nada en la vida...**, si hubiera entrado (ella) de otra manera, la experiencia no hubiera sido tan traumática, chocante. Es porque yo era desordenada, adolescente, no hacía las tareas, era una adolescente... eso era todo (VIN-EGR-BIO- IV)

En la básica mucho desorden, pero muy buenas notas, excelentes notas, pero muy desordenado. **Y ahí los profesores que más me marcaron, aquellos que, que tenían un perfil de rigurosidad muy grande, esos fueron los que más me llamaron la atención.** (CON-EGR-FIL- LQ)

La experiencia positiva que recuerdo, fue de mi profesora de especialidad que me incentivaba mucho, era de especialidad, ella me decía, **vas a entrar a la universidad y vas a sacar tu carrera** (VIN-EGR-BIO-IV)

..., **motivadores, chistosos** también, tenían una gracia muy extraña y creo que **a ellos los he admirado mucho, todavía los admiro mucho.** (CON-EGR-ART- RY)

..., un profesor de historia, a pesar de que a mí nunca...lo que pasa es que a él yo lo rescato mucho, porque **en octavo básico una profesora de historia me dijo que nunca iba a aprender historia, entonces el me recibió en media** y me hizo clases en primero medio solamente y el logro que yo..., o sea, disculpando a la profe de historia, **nunca me ha gustado tanto la historia.** (VIN-EGR-BIO-IV)

..., yo tenía un profe que..., fue tragi-cómico, porque no teníamos buena relación, para nada, era mi profesora de historia, pero yo, me enfoqué en algo. Dije: "no me importa yo no le caiga bien y ella no me caiga bien a mí, pero como ella enseñaba, a mí... yo feliz con la historia, porque me gusta mucho la historia, entonces en vez de que me fuera mal, a mí me iba bien. Entonces ella se enojaba y me decía, "Ay si nosotras nos tenemos mala, pero igual te va bien". **Pero ella igual me reforzaba positivamente, entonces al final igual era una relación, así como... bien especial** (CON-EGR-MAT-PS)

Estos testimonios son parte de una trama vivencial, pero dónde es evidente la hebra que buscamos, es en aquellos testimonios que plantean directamente el modelado **desde** lo docente..., que impacta **en el** comportamiento docente, ya sea en el sentido positivo..., o como una reacción contraria a lo que el alumno ve como un mal desempeño docente. Estos recuerdos se activan a veces en una situación similar, a través de imágenes o palabras y se reviven perpetuando una experiencia, modificando una conducta, potenciando una competencia, e impactando, definitivamente, en la forma como el futuro profesor aborda una

situación, resuelve un problema, o toma una decisión. No siempre el hablante tiene conciencia plena de ello, pero a través de las entrevistas aparecen estos testimonios explícitos, algunos de los que van a continuación resaltan el impacto positivo en la docencia, de los buenos ejemplos y modelado de algunos profesores. Frases como “Yo intentaba aplicarlo de esa forma, así, enseñarles así a mis alumnas”, o “yo creo que me apoyo mucho en..., en cómo me enseñaron a mí”, tipifican esta influencia.

Y se acordaba de la clase que más le gustaba y la trataba de replicar de la misma forma..., al menos yo así lo hacía. Por ejemplo, a mí me encantaba la historia. Tenía un profe que explicaba y como que a uno lo situaba en la etapa histórica y uno se lo recreaba todo. Yo intentaba aplicarlo de esa forma, así, enseñarles así a mis alumnas. (VIN-EGR-BIO-IV)

..., yo creo que me apoyo mucho en..., en cómo me enseñaron a mí. (VIN-EGR-BIO-IV)

..., pero él logro que me gustara, por ejemplo, los griegos, todo ese tipo de mitología, y todavía recuerdo las clases vivas; y en términos de didácticas, él es como el modelo (CON-EGR-BIO-GG)

Por otro lado, está el aprendizaje por reacción contraria a la situación que se aprecia: “..., sacar esta profesora y hacer y o las clases de artes visuales” ..., y hacerlas como corresponde”, o, “¡yo no quiero eso!”, como enfática expresión de rechazo frente a una forma de proceder que se asume como fuera de toda racionalidad pedagógica.

Bueno, yo... secretamente pensaba “me gustaría estudiar artes para llegar y sacar esta profesora y hacer yo las clases de artes visuales”..., y hacerlas como corresponde (CON-EGR-ART- RY)

..., diciendo por ejemplo, “¡Ay! ese profesor siempre nos pasa una guía y nunca nos explica nada” ¡yo no quiero eso! Que fome³⁷ esa clase, entonces yo creo que de ahí yo fui sacando un molde (CON-EGR-MAT-PS)

Yo no quería ser profesora porque yo veía a mis papas terminar diciembre reventados, terminaban exhaustos..., yo veía eso y yo decía “no quiero terminar así cuando trabaje”, era eso, ese desgaste emocional que tenían. (CON-EGR-MAT-PS)

Voy a ser súper sincera. Yo no pensé estudiar pedagogía, me cargaba. De hecho mi papa me dijo que estudiara pedagogía porque te va a ir bien..., pero yo, ..., “no papá no me gusta, me cargan los niños, no tengo paciencia”..., lo odiaba..., es mal pagado... ¡Todo mal! (VIN-EGR-BIO-IV)

³⁷ La palabra “fome” (adj., Chile) hace referencia a un dicho, situación, hecho que resulta aburrido, sin gracia

Por otra parte, este antecedente es rescatado también por algunos alumnos del PEML que, a diferencia de sus pares de la generación 2016, poseen una experiencia pedagógica entre 10 y 25 años de docencia formal. Estos alumnos también explicitan esta influencia, también se apoyan en los modelados positivos que pudieron observar en su proceso formativo. Los ejemplos de algunos docentes impactan hasta ahora en las buenas prácticas de sus “hijos” docentes.

*El profesor que más recuerdo era el de Matemática, don P.L., pues tenía una muy buena “llegada” con nosotros, a pesar de que nunca destacué en la asignatura, el hacía que la clase no fuera un suplicio. **Es más, creo que replico algunas de sus cosas en mis clases.** (VIN-ALU-CONEXPE-2016-GF)*

*Aprendí (a enseñar), en la Universidad, **emulando** a nivel de mis fuerzas, **a los modelos de maestros que tuve en mi carrera.** (VIN-ALU-CONEXPE-2016-RH)*

*Creo que **la forma que tengo de enseñar está altamente influenciada por mi paso por la Universidad** y por el método de “ensayo-error”. (VIN-ALU-CONEXPE-2016-GF)*

*¿Considera que en su decisión de enseñar pudo influir alguna experiencia académica previa? **Sí, desgraciadamente por anti modelos,** al estudiar en colegios y liceos estatales viví de cerca la precariedad estética, la falta de criterios, el desestimulo permanente, la falta de reflexión o que generaran espacios para cultivar alguna habilidad de manera efectiva. (VIN-ALU-CONEXPE-2016-CGV)*

Las frases y expresiones de los sujetos entrevistados son explícitas y evidente la relación con los autores y teorías que plantean la relevancia de las experiencias previas en la conformación del saber profesional docente, sobre todo en esto de “ser docente”..., aquellos aprendizajes que marcaron y marcarán en los futuros docentes, algunas líneas de trabajo, conductas, posturas y formas de hacer.

Desde la perspectiva de los alumnos que cursan el 2016 y que no poseen experiencia pedagógica formal previa, es posible también rescatar vivencias en este sentido:

*entonces mi profe que era de química común que **era un poquito más fome y ella como que se paraba adelante explicaba la materia, entregaba guías y nada más; en cambio, la otra profe estaba con uno, te motivaba a querer saber lo que ella te estaba enseñando, transmitía el gusto, y se notaba también que a ella le gustaba lo que enseñaba,** que le gustaba la química, que la hacía un poco más cercana a la realidad, como con hartos ejemplos prácticos, que la*

química la podemos ver aquí y acá, no sé, no era algo lejano para uno la química.(CON-ALU-QUI-MA)

*Me acuerdo que tuve uno en sexto básico, un profesor de historia que **me gustaba mucho porque nos enseñaba historia en particular**, bueno, en esa época incluía Grecia, Egipto, bueno, Egipto, Grecia, Roma, **entonces nos contaba la historia con aventuras y yo entraba en ese mundo y me imaginaba todo eso, entonces en algún momento quería estudiar Historia de hecho** (REP-ALU-ING-AM)*

*Creo que es **por todo eso que me gusta tanto la pedagogía, me gustaría que todos vieran la historia como yo la veo, no solo como fechas y datos, sino que como una historia viva**, de la cual todos somos parte, somos el resultado de ella e influimos, de manera consciente o inconsciente en ésta. (VIN-ALU-HIS-BH)*

*..., **con respecto a que me marcó en esta decisión (de ser profesor) fue una profesora llamada J.P., la profesora era muy comprometida con los alumnos**, y en especial conmigo siempre tuvo buen trato y tenía una figura bien imponente, donde muchos le temíamos sí; pero a pesar de ello, ella nos generó a todos una confianza.(CON-ALU-ING-DS)*

*Generalmente, **la característica de todos mis referentes es que son comprometidos con lo que enseñan** y más que en los contenidos en sí de cada asignatura, **comprometidos con el alumno para la vida** (CON-ALU-ING-DS)*

Según Marcelo (2010), los futuros profesores, cuando se incorporan a un programa formativo, entran con “creencias personales acerca de la enseñanza, con imágenes de buen profesor, imagen de sí mismos como profesores y la memoria de sí mismos como alumnos”. (p.10). Estos constructos previos suelen permanecer sin mayores cambios, y acompañan al profesor en sus prácticas de enseñanza (Marcelo, 2010), y suelen actuar como “filtros” para dar sentido a lo que están aprendiendo, pero a la vez se pueden transformar en “barreras al cambio” (p. 10), limitando sus posibilidades de desarrollo y cambio.

*..., **yo he visto que profesores ven a los alumnos como números, pero en realidad son personas, son personas que necesitan que uno les preste atención**, que uno los conozca primero y después de conocerlos uno les entregue lo que uno quiera entregarle, pero uno necesita conocerlos primero y generar como esa relación que ellos sientan que uno es un guía, que uno está ahí para acompañarlos..., (CON-ALU-QUI-MA)*

*Uno sí **aprende mucho, ya sea por ejemplos positivos, como por ejemplos negativos del profesor. Lo que uno sí puede hacer y lo que uno puede evitar.** (VIN-ALU-ART-MG)*

La mayoría de los profes son como, súper expositivos, yo creo que eso es como lo fome y a los alumnos les aburre (CON-ALU-QUI-MA)

Citando al mismo autor, es posible decir sin riesgo a equivocarse “que la profesión docente es la “única de las profesiones en que los futuros profesionales se ven expuestos a un mayor periodo de observación no dirigida en relación con las funciones y tareas que desempeñarán en el futuro” (Marcelo, 2010, p.22)

Al revisar el planteamiento de Tardif es evidente la conexión de las evidencias recogidas con su postura. Tardif plantea que el “saber docente es un saber plural, formado por una amalgama, más o menos coherente, de saberes procedentes de la formación profesional y disciplinarios, curriculares y experienciales” (2009, p.29). A su vez define el saber o repertorio de conocimientos como “pensamientos, ideas, juicios, discursos, argumentos que obedezcan a ciertas exigencias de racionalidad” (Tardif, 2009, p.146).

A la base de su esquema del saber profesional, el instala los saberes personales y la experiencia recogida como estudiante. En esta caso las evidencias recogidas revelan que el impacto de las experiencias previas si es un factor que explica en parte, la estructura, calidad, consistencia y profundidad de la conformación del saber profesional docente.

Podemos también establecer una relación con la postura de Porlán, Rivero y Martín del Pozo, (Porlán, 1997), específicamente con la conformación de los conocimientos que se yuxtaponen y que se generan en diversos momentos y contextos, “que se mantienen relativamente aislados unos de otros en la memoria de los sujetos y que se manifiestan en diferentes tipos de situaciones profesionales o pre-profesionales” (Porlán, 1997, p.158).

En su esquema explicativo, las Teorías Implícitas hacen referencia fundamentalmente a las teorías que pueden explicar creencias y las acciones de los docentes atendiendo a categorías externas, sin que los docentes se percaten de la existencia de esas posibles relaciones entre sus ideas e intervenciones y determinadas formas de conceptualizaciones. Se llegan a ellas a través de otros que los ven y por medio de teorías, por lo que se dan a posteriori, son las teorías que

dan razones de lo que creemos y lo que hacemos, sin saberlo. Así, las teorías y concepciones implícitas corresponden a estereotipos sociales hegemónicos, por lo que sobreviven sin tener que justificarse o argumentarse consciente y rigurosamente ya que se apoyan en la tradición y el sentido común. El análisis nos lleva a pensar que en la conformación de estas teorías implícitas, es posible establecer relación lógica con el impacto de estas experiencias previas, que podrían, eventualmente, pasar a formar parte de una constelación de este tipo de teorías sobre el ser docente, en este caso.

Toda estas evidencias permiten visibilizar un aspecto poco abordado tal vez en términos formales en los procesos de práctica y de formación docente, que plantea una necesidad perentoria de explicitar, en forma planificada, consciente y reflexiva la búsqueda de esas concepciones previas sobre el ser docente. Toda construcción de conocimiento docente que no tome en cuenta esta relevante pieza fundamental, corre el riesgo de no evidenciar aspectos incorporados en la psiquis experiencial del sujeto, que tarde o temprano pueden teñir una acción docente, influir una toma de decisiones o hacerse presente en un momento de tensión. En esta investigación fue posible hacer evidentes el reconocimiento y la presencia de estas experiencias previas en los sujetos, con 95 registros explícitos, correspondientes a los 20 sujetos que corresponden a egresados y alumnos en curso 2016 que hacen referencia a ellas. A pesar de ello, en este caso no fue posible profundizar en el efecto concreto de estas experiencias previas en el quehacer del docente, si es ellas que son reconocibles e identificables en las formas de hacer específicas de la práctica docente de los alumnos egresados, o si estos aprendizajes incorporado casi subliminalmente, forman parte de un constructo docente, del cual es difícil separarlos para un análisis más fino.

En todo caso, recogemos aquí nuevamente la propuesta de Alsina... et al. Publicada a fines del 2016, (contemporánea a esta misma investigación), que plantea la necesidad de que en la formación del conocimiento docente, debería “garantizar la integración de la persona con sus experiencias personales, los conocimientos teóricos y sus experiencias en la práctica de aula, y ello a través de la reflexión” (p. 13)

A fin de realizar una toma de conciencia en este sentido, se decidió incorporar en el proceso de investigación, una experiencia nueva que permitiera visibilizar en parte, las experiencias previas de los sujetos en curso 2016, de la sede de Viña del Mar.

4.2.2. Las experiencias previas en la conformación de la identidad docente.

Dibujando al “ser profesor”

Como parte de los procesos de búsqueda del rol de las experiencias previas en la conformación del ser docente, se realizó, durante el 2016, una actividad investigativa con los alumnos del PEML³⁸ en una aproximación al estudio de las concepciones previas sobre el ser docente, de estudiantes de Pedagogía en Educación Media. La forma como los docentes construyen su identidad incorpora en forma integrada y sinérgica las creencias, las emociones y las actitudes. La estructura de creencias y representaciones que se hacen los docentes, “en gran medida coinciden con el modo cómo los profesores entienden la naturaleza de su trabajo y las definiciones que le asignan a este.” (Ávalos, 2011a). Los procesos de enseñanza activan emociones, están, de hecho, inextricablemente unidos a las emociones, por diseño o por defecto. (Hargreaves, 2001). Estas emociones representan la carga de afectividad, tanto positiva como negativa, que genera la ejecución de las actividades del profesor en aula.

Como es posible apreciar, la construcción de una identidad profesional, la docente en este caso, tiene múltiples elementos constitutivos, donde las emociones colocan además una mirada afectiva de agrado o rechazo..., dependiendo de la emoción activada al momento de incorporar ese recuerdo a nuestro particular acervo personal. La propuesta de esta breve investigación, es que es preciso evidenciar y tomar conciencia de esas experiencias previas, a fin de de-construir y re-construir esa identidad validando o modificando los elementos previos. Al respecto, las palabras de Weber y Mitchell son tan asertivas y escritas con tal belleza que sólo las puedo citar textualmente, el original, acompañando a pié de página una traducción aproximada:

How, we wonder, do childhood memories and indelible social stereotypes silently colour the voices beginning teachers use to speak their emerging identity? What images of “teacher” lurk

³⁸ Material con que se elabora un artículo propuesto a publicación: IDENTIDAD DOCENTE, una aproximación al estudio de las concepciones previas sobre el ser docente, de estudiantes de Pedagogía en Educación Media.

deep in the shadows of their automatic responses, texturing their identity and the way they teach and think? (Weber, Mitchel, 1996, p. 303)³⁹

Tal como plantea Prieto (2004), “esta identidad no surge automáticamente como resultado de la obtención de un título profesional, por el contrario, es preciso construirla” (P. 3). Es en este proceso de construcción que se combinan y entrecruzan, con efecto sinérgico, los colectivos simbólicos, las experiencias personales y las representaciones subjetivas, en el contexto dinámico y demandante de una realidad escuela. Es necesario reconocer al futuro profesor como un sujeto complejo, producto de contextos socio-históricos, cuya conformación como profesional considera que “los saberes y el modelo de la práctica que han sido construidos por el profesor en formación, son el reflejo de un proceso de apropiación y construcción configurado en el curso de su formación como fruto de un proceso de asimilación de saberes que provienen de ámbitos como el escolar y la cultura, entre otros” (Labra, 2011, P. 52).

El objetivo de esta actividad investigativa era determinar el tipo y características de las preconcepciones respecto de ser profesor, con las cuáles los alumnos ingresan al Programa de Pedagogía en Educación Media. La toma de conciencia y el análisis de estas preconcepciones resulta importante para que los alumnos sean capaces de de-construir, reconstruir, o co-construir este concepto basal de la profesión docente. En la búsqueda de las representaciones subjetivas y de estos significados, el desafío que se planteó a los alumnos de la generación 2016 del Programa de Pedagogía para Educación Media, fue desarrollado través de tres actividades⁴⁰: en primer lugar ¿Cómo representarían en una imagen dibujada lo que es Ser Docente? O, ¿cómo se ven como profesores? La forma de hacerlo era en una hoja de papel, representando a través del dibujo espontáneo una imagen que represente este ser profesor para cada uno de ellos. En segundo lugar, definir textualmente lo que es ser docente, y finalmente listar diez características de lo que involucra ser docente.

³⁹ ¿Cómo, nos preguntamos, los recuerdos de la infancia y los estereotipos sociales indelebles colorean silenciosamente las voces que los maestros principiantes usan para expresar su identidad emergente? ¿Qué imágenes de "maestro" acechan en las sombras de sus respuestas automáticas, texturizando su identidad y la forma en que enseñan y piensan?”

⁴⁰ Estas actividades están inspiradas en una actividad similar realizada por el profesor Andoni Arenas en los cursos de doctorado desarrollados por la UAH para los alumnos del programa en Chile, promoción 2012

Frente a esta interrogante los alumnos dibujaron una imagen, y trataron de representar lo que para ellos significa este concepto. Las representaciones fueron diversas, y al analizarlas, es posible encontrar algunos elementos distintivos que se repiten, que hablan de las concepciones previas respecto del ser docente que los alumnos trataron de recoger en la imagen. La segunda actividad era definir conceptualmente lo que es Ser Docente, y en tercer lugar, listar diez características distintivas del ser profesor. El análisis de las representaciones visuales (dibujo), producción textual (definición) y conceptuales (listado características), hablan de visiones que tienen diferentes grados de coherencia interna entre sí, de representaciones nacidas de la experiencia personal, de la observación y de las cuáles no siempre los alumnos tienen plena conciencia.

El análisis de las imágenes fue complejo, porque no existe mucha literatura respecto de cómo proceder en estos casos. La mayoría de los análisis cualitativos se enfocan más en el análisis de la fotografía o de la producción visual etnográfica, y, por lo tanto, se explora en el sentido sociológico (Atkinson, 2005), o psicológico (de Oliveira-Machado y otros, 2012) de esa narrativa visual. Si bien existen diversos fenómenos sociales que pueden ser captados en términos visuales (Atkinson, 2005), esta actividad pretendía solo explorar en los sentidos e interpretaciones de un cuerpo conceptual acotado (ser docente) desde las visiones y propuestas visuales y textuales de un grupo de estudiantes de pedagogía.

En revisiones posteriores que abordan el tema, destacan los aportes y el trabajo del profesor Alejandro Iborra: *Draw yourself as a Teacher: Exploring professional identity from three different cultural and educational backgrounds*, y a través de este, el trabajo de Claudia Mitchell (1996), Weber y Mitchell (1996) y el de Therón, Mitchell, Smith y Stuart (2011) *"Picturing Research: Drawing as a Visual Methodology"*.

El trabajo de Weber y Mitchell (1996), explora sobre las manifestaciones de la identidad docente, ya que a través del dibujo, "las personas pueden reflejar sus sentimientos personales y actitudes respecto de otras personas o situaciones, pero también le permite expresar los valores de grupo, prevalentes en un contexto cultural específico" (Weber & Mitchell, p. 2).

Frente a la pregunta: “How do you see as a teacher?” (p.3), las autoras plantean que las imágenes son expresiones de las representaciones mentales, que representan significados experienciales y contextos de historias personales recogidos metafóricamente. Al “interrogar” a la imagen Weber y Mitchell se posicionan desde la dialéctica y la semiótica, desde la hermenéutica y el análisis reflexivo. Se evidencia en los dibujos docentes un claro contrapunto entre lo que las autoras denominan lo “tradicional” y lo “progresivo”, las tensiones y ambivalencias del trabajo del profesor, el tema del control por parte del profesor, el sentido del ropaje en la imágenes de profesores, o las ambigüedades que se encuentran en reflejadas respecto del rol del profesor al frente de la clase.

El año 2011, Therón, Mitchell, Smith y Stuart, publican “Drawing as Visual Methodology”, utilizan el dibujo realizado a mano, como metodología de investigación social. El libro *Picturing Research* se basa en “investigaciones comunitarias y participativas de una amplia variedad de contextos”, la mayoría de ellos en acaece en Sudáfrica, otros capítulos incluyen trabajo en Ruanda, Lesotho y “trabajo con poblaciones de inmigrantes en Canadá y estudios realizados en el contexto de la globalización” (p. 9)

Finalmente en el trabajo de Iborra y Nogueiras (2015), se exploran en las representaciones de maestros sobre su propia identidad profesional, y el análisis que elaboran profundiza en las percepciones del profesor en solitario, del profesor en equipo, de la situación tradicional de aula, de la representación de los alumnos, de las emociones representadas, de las imágenes simbólicas y de otros aspectos como violencia, poder y disciplina.

Aun cuando el análisis que se realizó de las imágenes siguió una metodología intuitiva, basada en ciertas aproximaciones desde Atkinson (2005), al contrastar esta metodología con las categorías propuestas para el análisis en la investigación de Iborra (2015), se aprecian ciertas similitudes en el tratamiento de la información.

Desde esta propuesta, se plantearon algunas preguntas investigativas en el análisis de los dibujos, preguntas investigativas que orientaron el análisis de esas imágenes, pero la más relevante era: ¿Cómo representan el ser docente los alumnos del PEML generación 2016?

Otras preguntas a dilucidar: ¿Existe diferencias significativas entre las representaciones de alumnas y alumnos?, ¿Es posible detectar algún concepto predominante en estas representaciones?, ¿Qué rol juega el profesor en estas imágenes?, ¿Qué rol juega el contenido o disciplina en estas imágenes?, ¿Qué rol juega el alumno en estas representaciones?, ¿Cómo definen los alumnos lo que es ser docente?



Ilustración 19: Imágenes de muestra elaboradas por los alumnos. Las tres de la primera fila fueron elaboradas por alumnos varones, las tres de la segunda fila por alumnas.

Para el análisis de las imágenes se siguieron los siguientes criterios a fin de separarlos por categorías:

- cantidad de elementos en la imagen
- disposición de los elementos en el espacio de trabajo (hoja blanca tamaño oficio)
- ubicación y forma de representación y tamaño de la figura que representa al profesor
- ubicación, cantidad y tamaño de la/las figuras que representa a los alumnos
- elementos representativos del contenido que se enseña
- emoción representada en la expresión de los rostros
- alcances explicativos de los mismos autores en algunos casos.

Cada imagen fue analizada y catalogada según estos criterios, lo que permitió confirmar categorías de análisis o generar algunas nuevas porque la imagen no se ajustaba a ninguna de las categorías iniciales.

Al analizar las imágenes bajo los criterios descritos, las definiciones y el listado de características, es posible establecer ciertas aproximaciones a conclusiones, que tienen sentido desde el contexto que se emiten, es decir, desde este grupo de alumnos. En síntesis, si pudiéramos rescatar elementos desde cada tipo de producción en una síntesis integrativa, se visualiza una imagen entre tradicional e idealizada del ser docente, que requiere ser revisada y analizada con los alumnos con el propósito de desarrollar procesos reflexivos y propiciar una construcción mejorada de este concepto, y que integre elementos que no se visualizan en estas propuestas. Ello no deja fuera definiciones que hablan de una postura más constructivista, puesto que sitúan al docente en una relación mucho más interactiva en función del proceso de construcción del aprendizaje por parte del alumno. A su vez, hay elementos en este análisis, que es posible relacionar como parte de un ideario social subjetivo, compartido por los alumnos y que se recoge de su propia experiencia de vida, de la observación, y de las propuestas socializadas y en muchos casos, idealizadas, respecto del ser docente. A pesar de ello, varias definiciones se muestran bien orientadas respecto del ser profesor, y apuntan al desarrollo de valores y actitudes y no solo conocimientos, y que valoran el impacto social de su tarea en la formación integral y la proyectan como un desafío para este complejo actor social y profesional, que debe seguir aprendiendo para dar mejores respuestas formativas en el cambiante siglo XXI.

Las evidencias muestran que (Porlán y Rivero, 1998) los docentes no aceptan con facilidad las propuestas nacidas desde la investigación, ya que su propio sistema de creencias no valida las propuestas, y sus concepciones implícitas suelen tener más fuerza que las evidencias de la investigación, aun cuando se enfrenten a otras perspectivas o contrasten con los hallazgos. Es por esa razón que investigar sobre las concepciones con que los futuros docentes se insertan en el proceso, o aquellas que van elaborando a lo largo de su desarrollo profesional, resulta tan importante para lograr una rearticulación o modificación de los patrones de base. Según

Demuth, “Por estos motivos, es que se vuelve cada vez más necesaria la indagación de los procesos de pensamiento, las concepciones científicas, didácticas y curriculares que conforman su conocimiento profesional, desde los mismos docentes...,” (2011, p.33). En este sentido, se rescata en esta investigación precisamente esos pensamientos y preconcepciones que están a la base de la conformación del ser docente y de la construcción del saber profesional docente.

El estudio llevado a cabo por Beijaard, Meijer y Verloop (2004), y la investigación de Iborra y Nogueiras (2015) en el trabajo con las imágenes realizadas por docentes, nos sitúan en un marco de análisis donde, desde la perspectiva de lo individual, el sujeto dialoga con la preconfiguraciones de su identidad profesional y las visibiliza y hace públicas a través del relato oral o la narrativa escrita. En este caso, a partir de su dibujo. Desde lo privado el sujeto toma conciencia de sus preconcepciones y reflexiona sobre ellas a fin de reorganizar o reconfigurar la dinámica de su identidad.

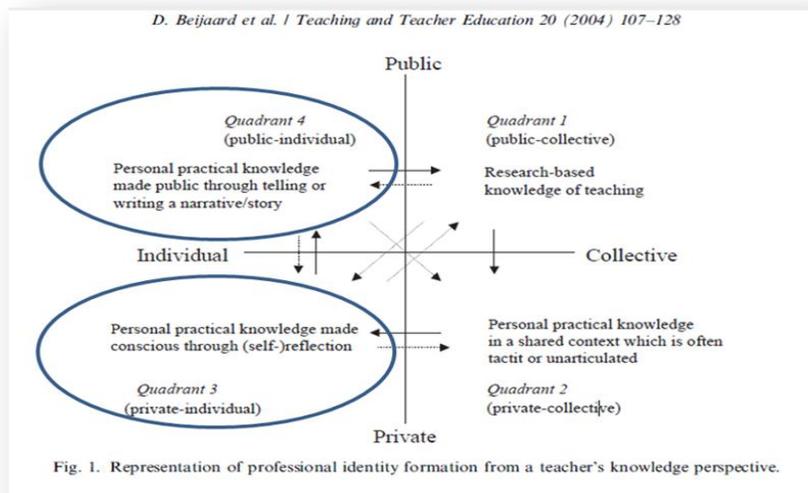


Ilustración 20 - Extraído de Beijaard, Meijer y Verloop, 2004, p. 124

Al analizar las imágenes bajo los criterios descritos, es posible establecer ciertas aproximaciones a conclusiones, que tienen

sentido desde el contexto que se emiten, es decir, desde este grupo de alumnos:

Primer hallazgo: las alumnas incluyen más personas en este concepto, son más flexibles en el planteamiento visual, expresan más emociones: alegría, relajó, armonía. El profesor NO es representado en solitario. Son más figurativas, aun cuando hay dos imágenes más abstractas.

Segundo hallazgo: los alumnos varones son también figurativos, pero incluyen menos personas, se centran en la figura del profesor, en general se ve solitario, o con pocos alumnos. Algunos también expresan alegría en su gráfica.

Tercer hallazgo: las mujeres representan mucho más el sentido de lo «circular» que puede asimilarse como dinamismo, ciclo, proceso, compartir, intercambiar. Solo una de las imágenes realizadas por alumnos varones tiene este sentido, y es una de las imágenes abstractas.

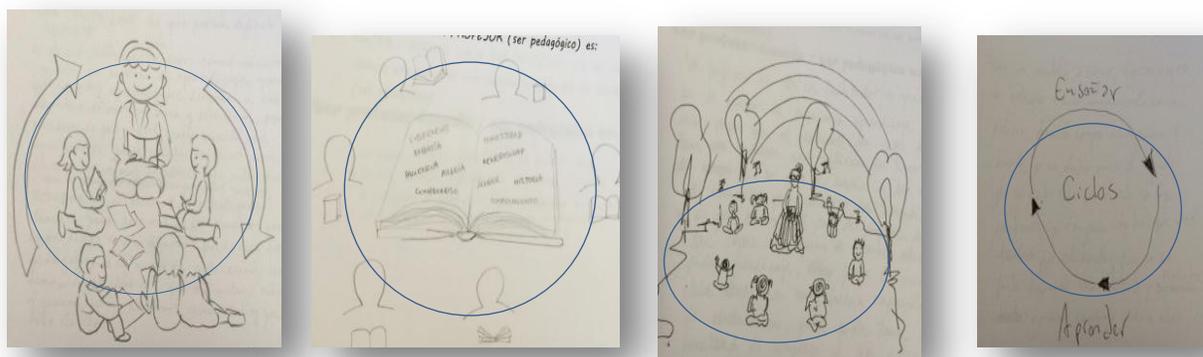


Ilustración 21 - Imágenes con representación del docente en un trabajo en formato circular

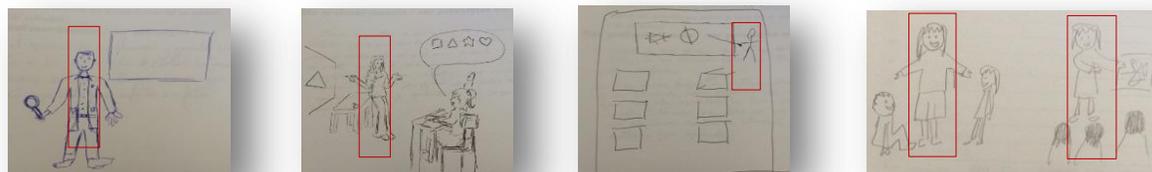
Cuarto hallazgo: El sentido del rol tradicional está presente tanto en las representaciones de hombres y mujeres. Se aprecia en las figuras de profesor que están al frente de la clase, dominando la situación de aula. Otra característica es que los alumnos miran al profesor, el profesor está parado al frente. No se aprecia en estas imágenes una visión de integración de la tarea del profesor y del alumno.

Quinto hallazgo: el *contenido*, aquello que se enseña, juega un rol predominante, tanto en alumnos como en alumnas. Un aspecto muy importante del ser docente está estrechamente ligado al ámbito en que cada uno tiene su experticia, ya sea esta se exprese en forma explícita (símbolos asociados a la disciplina) o a través de signos genéricos de un saber que se enseña. Historia, Arte, Música, Filosofía, Geometría, Ciencias y otras áreas que están representadas en estas imágenes.



Ilustración 22 - Imágenes que representan la disciplina o el saber que se enseña

Sexto hallazgo: en la mayoría de las imágenes la figura del profesor es más grande y destacada, esta al centro o a un costado de la imagen, y está de frente a los alumnos. Es posible relacionar esta disposición en las imágenes, con el concepto de autoridad, por ejemplo.



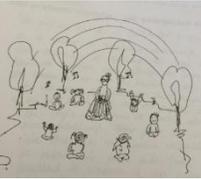
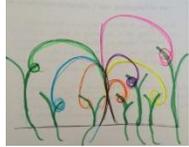
Séptimo hallazgo: la representación tradicional de la sala de clases, como espacio que contiene el acto de enseñar y aprender, está dada en cuatro imágenes. En este sentido, estas imágenes deben incluir al menos uno de estos elementos representativos: pizarra, bancos y sillas de alumnos, banco profesor. En este sentido, estas imágenes son de alumnos varones.



Ilustración 24 - Imágenes con representación tradicional del aula de clases

Al unir la imagen a la definición conceptual del ser docente, para determinar grados de coherencia entre la imagen y el texto, se encontraron varios hallazgos interesantes. Las definiciones de las alumnas son en general más coherentes con una mirada constructivista.

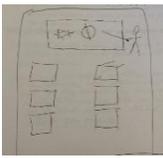
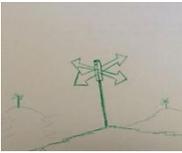
ANÁLISIS DE LAS DEFINICIONES - alumnas

 <p>AL1-F-ART-46 Ser profesor es el que instruye y <u>guía</u> el aprendizaje de sus alumnos, de manera clara y específica, preocupándose que el conocimiento sea significativo para sus alumnos. Es desarrollar estrategias para reconocer si los alumnos comprenden, usando herramientas efectivas, para estimular, orientar y generar curiosidad en los alumnos.</p>	 <p>AL2-F-ART-35 Ser profesor es ser un facilitador en el proceso de enseñanza aprendizaje, dejar que el alumno sea capaz de reflexionar en torno a lo que se enseña y motivarse a construir su aprendizaje. Debe tener capacidad de observación para conocer a sus estudiantes e identificar sus fortalezas y debilidades.</p>	 <p>AL3-F-ART-42 Es el que enseña, es un profesor investigativo, el que trata de innovar, y busca formas de enseñar a sus alumnos.</p>
 <p>AL4-F-ART-25 Ser profesor es ser un <u>guía</u>, un acompañante en el proceso de desarrollo de otro ser, ayudándolo a convertirse en una mejor versión de sí mismo. Alguien que exige, que cree en ellos, alguien que escucha y aprende,</p>	 <p>AL5-F-ART-27 <u>Guiar</u> el aprendizaje de sus estudiantes y aprender de ellos</p>	 <p>AL6-F-ING-31 Es <u>guiar</u> el aprendizaje de sus alumnos, con buena disposición y conocimiento, facilitando herramientas y experiencias para construir aprendizajes.</p>
 <p>AL7-F-ING-27 Ser profesor es estar a disposición de los alumnos desde la especialidad, la experiencia, el compromiso y la empatía. Ser profesor no es enseñar, es facilitar su aprender por la vida, no dificultarles aún más el camino.</p>	 <p>AL8-F-ING-26 Imagen que representa el cortometraje de Pixar Buscando a Dory Ser docente es <u>guiar</u> a nuestros alumnos para que logren desarrollar competencias que les servirán para su vida, y ayudarlos a encontrar su potencial y manera de ser felices.</p>	 <p>AL9-F-BIO-42 Ser docente es ser <u>guía</u> y motivador del proceso de aprendizaje. Abrir la puerta al desarrollo de los jóvenes, al conocimiento, habilidades y actitudes. Es el que sabe escuchar, promueve la autonomía, favorece el aprendizaje de los alumnos y de él mismo.</p>

El concepto “**guiar o guía**” es el que más se repite entre las definiciones entregadas por las alumnas, y está presente en 6 de las 9 definiciones, aunque se aprecia implícito en todas ellas.

También está presente el concepto de “**facilitador**” y el sentido del acompañamiento. Se explicita la figura del **profesor que aprende** en tres de las definiciones, la del profesor que **investiga**, el que **observa** e **innova**. Es un profesor que **motiva** y que **crea en sus alumnos**. Debe despertar curiosidad en el alumno, ayudarlo a construir sus aprendizajes y favorecer su autonomía, facilitar el aprendizaje para la vida, desarrollar su potencial y la manera de ser felices. Solo dos conceptos se pueden conectar con una visión más tradicional: el que instruye y el que enseña. Pero ambos conceptos se encuentran en contexto que tienen una perspectiva constructivista.

ANÁLISIS DE LAS DEFINICIONES - alumnos

 <p>AL10-M-HIS-22 Ser docente implica estar al servicio de sus alumnos y guiarlos en el día a día de su vida escolar, animándolos</p>	 <p>AL11-M-HIS-25 Es la persona que entrega conocimientos y destrezas a sus alumnos, para que las puedan aplicar. Su tarea es entregar conocimientos sobre determinados ramos y debe ser capaz de captar su atención y que se interesen en aprender. Su tarea resulta titánica.</p>	 <p>AL12-M-HIS-30 Ser profesor significa facilitar el aprendizaje</p>
 <p>AL13-M-HIS-30 Ser profesor es ser servidor y guía de los alumnos, debe alentar al curso, enseñar conocimientos, y orientar en sus vidas</p>	 <p>AL14-M-HIS-24 Ser profesor es tener vocación, es tener la oportunidad de ayudar a otros, además de aprender de los demás</p>	 <p>AL15-M-MUS-32 Ser profesor es oportunidad de cambio, vocación, entrega y convicción</p>
 <p>AL16-M-ING-33 Es ser un modelo a seguir, alguien capaz de entregar tanto conocimientos como valores, sin olvidar el impacto que se puede tener en la vida de los</p>	 <p>AL17-M-FIL-53 Ser profesor es una gran apuesta hacia la posibilidad de perfeccionar el ser humano para convertirlo en un real ser. Implica colaborar en la gran labor formativa del ser de los alumnos, entregando conocimiento, valores y</p>	

casi exclusivamente habilidades blandas, y solo algunos hacen mención a conceptos más pedagógicos o relacionados con ser profesional, como “didáctico”, “preparado”, “informado”, “planificado”, con conocimiento, “trabajo en equipo”, “analítico”, “inquisitivo”, “innovador” y “creativo”; pero todas ellas con una o dos menciones como máximo.

De las habilidades comunicativas, aparecen mencionadas “escucha” y “comunicativo”, aunque varias otras pueden asumirse desde esta dimensión. De liderazgo aparecen “guía”, “líder”, “orientador”, “seguro”, “carismático”, “trabajo en equipo”, “confiable”. Paradojalmente no aparece el concepto “reflexivo”, siendo las más cercanas el que el profesor debe ser “analítico” e “inquisitivo”. ¿Qué nos dicen estos conceptos de las visiones implícitas de los alumnos? ¿Cuántas experiencias previas hay en esta nube de palabras? ¿Por qué la paciencia es un rasgo tan transversalmente reconocido? Es evidente concluir que la construcción conceptual de los alumnos recoge sus experiencias, comparten un ideario intersubjetivo, social colectivo. Pero, ¿es posible también concluir que ese inconsciente social compartido habla del “deber ser”, porque han encontrado mucho de esos rasgos ausentes de sus propias realidades?

El análisis de esta actividad investigativa permitió trabajar con los alumnos el concepto de ser docente y el análisis de las experiencias previas y pre-concepciones con que se incorporan al PEML. Por una parte, era posible asumir que la madurez de los alumnos, el poseer ya experiencia, y tener en forma previa una licenciatura, les debería haber permitido, en general, tener una percepción bastante acertada y compartida del concepto. No obstante ello, cuando se les pide realizar la actividad, se solicita que sean los conceptos que en primera instancia se aparecen en la mente, los que deben escribir. El resultado y el análisis fueron también sorprendentes para ellos, y motivo de reflexión. Pero de lo que ellos no habían tomado conciencia, era del peso de las experiencias previas en la conformación del concepto, aspecto que fue abordado en un debate.

A partir del análisis de lo recopilado con este grupo de alumnos, se hace evidente la necesidad de tomar conciencia de estos idearios que se construyen colectiva y personalmente, de expresar y dejar en evidencia las imágenes y los conceptos asociados a esta tarea, de modo de

partir desde este análisis para de-construir, re-construir o co-construir y volver a construir, desde una mirada reflexiva, esta identidad docente.

Respecto de las autopercepciones de los profesores, se comparte un ideario intersubjetivo, que es preciso visualizar, expresar y declarar. Tal como plantea Prieto (2004),

..., es necesario compartirlas a partir de sus voces, pues estas difunden los significados y perspectivas más profundas de las personas y en el caso de los profesores, les permite expresarlas genuinamente, manifestar su autenticidad y autonomía intelectual, describir sus experiencias, descubrir entre todos lo que les es común y lo que los diferencia, lo que esperan de su profesión y lo que realmente hacen” (Prieto, 2004, P. 2)

Efectivamente, los docentes son agentes culturales a quienes se ha confiado la tarea de enseñar. Esto marca su identidad por la forma como ellos mismos conciben esta tarea, cuán conscientes se sienten respecto de esta tarea y muy principalmente, cuanto la valoran ellos como profesión o tarea de vida, y cuanto sienten que la valora el contexto social. La conformación de esta identidad, desde los procesos formativos, debiera tener en cuenta el levantamiento de este proceso de construcción de identidad docente, como una actividad relevante dentro de la propuesta curricular. “Por lo tanto, la construcción de la identidad del docente se constituye como una de las tareas específicas y críticas de los procesos de formación inicial de profesores” (Prieto, 2004, p. 3).

Si consideramos lo complejo del cuadro profesional docente actual, el potenciar una formación con una mirada integradora, rescatando los elementos positivos que dan sentido a esta tarea, permitiría a su vez plantear una de las posibles formas de contrarrestar los “síntomas, contradicciones y alarmas de la crisis de la educación, con claros impactos en cansancio emocional, despersonalización, falta de realización personal y profesional, bajo reconocimiento social” (Domingo y Barrero, 2012, p.3), que aquejan a esta profesión. Los nuevos profesores merecen mejores oportunidades de desarrollo.

No obstante todo lo anterior, las investigaciones disponibles con respecto al como los docentes configuran su propia identidad profesional, sólo dan una respuesta parcial a los complejos procesos que ello conlleva en la actualidad. No es sencillo para el que investiga, tratar de

encontrar todas las respuestas (y las preguntas correspondientes), y tampoco es sencillo para el sujeto que participa, dar cuenta de lo que lleva interiormente como sentido de ser profesor, o de la manera cómo ha ido construyendo su conocimiento profesional, y tratar de hacer todo eso a través del diálogo, o de configurar en el texto y la imagen, una síntesis de su deber ser y de lo que lo hace un profesional de la educación.

La formación inicial docente tiene muchos e importantes desafíos que asumir. Hacer evidente y tomar conciencia del proceso de formación de la identidad docente, la construcción y reconstrucción de lo que significa esa identidad docente, es uno de ellos..., probablemente uno de los más relevantes.

Termino esta sección, destacando la investigación de Alsina... et al. (2016) que plantea que la identidad profesional y el ser docente se ven influidos por estas experiencias previas y concluye que estos aspectos “suelen estar muy arraigados” (p.12). A su vez, constata “que lo que los futuros maestros han vivido como alumnos está muy presente en estos momentos iniciales” (p.15), y le otorga una especial importancia al proceso de toma de conciencia “de las propias creencias y cómo éstas pueden cambiar a partir de la reflexión, aunque una vez finalizada la actividad formativa todavía persisten algunos esquemas previos” (Alsina... et al., 2016, p.15), lo que Marcelo (2010) reafirma diciendo que las creencias respecto de la enseñanza que se forman tempranamente, tienden a perpetuarse, “superando contradicciones causadas por la razón, el tiempo, la escuela o la experiencia” (p. 25)

4.3. Análisis del nodo de la práctica inicial: el impacto del primer contacto con la realidad educativa.

Las tablas a continuación muestran, respecto de la “práctica inicial”, la cantidad de registros por informante, relacionados con la categoría que se analiza, y el tipo de instrumento que se utiliza como fuente o registro de fuente.

PRÁCTICA INICIAL: Registros – Cobertura. Cifra indica las veces que el sujeto hace referencia al eje de análisis													PRÁCTICA INICIAL: Registros – Tipo Instrumento o registro que se utiliza ENTREVISTA – BITACORA - DIBUJO					
Sede	Profesor Supervisor				Alumnos Egresados			Alumnos 2016			Al-2016 Exper	Sede	Profesor Supervisor	Alumnos Egresados	Alumnos 2016	Al-2016 Con Experien.		
VIN	1	0	0	0	3	2	3	1	1	1	1	1	1	VIN	ENT	ENT	ENT BIT	ENT BIT
REP	0	0	0	0	4	0	4	2	3	2				REP	ENT	ENT	ENT BIT	
CON	0	0	6	0	3	2	3	2	5	3	7			CON	ENT	ENT	ENT BIT	

Tabla 10 - COBERTURA REGISTRO - PRACTICA INICIAL

La Práctica Inicial es la instancia en que la mayoría de los alumnos se incorpora y se sumerge en la realidad educativa, desde un rol que, en general, que no habían asumido previamente. Inician el camino a ser profesores y tienen como primera tarea observar el desenvolvimiento de una unidad educativa, el ir y venir de los profesores, la dinámica de las clases, las rutinas de la sala de profesores, el rol del encargado de la Unidad Técnico Pedagógica, o UTP de un colegio, los bulliciosos momentos del recreo entre clases, el rol de los inspectores de patio, etc. En medio de esta vorágine, los alumnos van desarrollando actividades asociadas a las asignaturas del programa, investigando sobre el rol del PEI en la unidad educativa, observando diferentes tipos de clases, entrevistando a alumnos adolescentes, analizando el Reglamento de Evaluación del colegio, entre otras actividades. Esta propuesta de observación es la que se reconoce como una práctica inicial en la que los alumnos suelen tener al centro educativo como texto (Montecinos et al., 2010; Hirmas y Cortés, 2015), para que observen y haga una lectura de la realidad escolar, a partir de la teoría. Pero en este contexto, el alumno no solo realiza la observación y el registro, sino que también indaga de los actores, entrevista a profesores y alumnos y finaliza con una intervención en aula.

Por lo tanto, el objetivo principal de este primer acercamiento al aula y la comunidad escolar, es ver cómo se comportan y relacionan cada uno de los elementos y factores del proceso educativo (institución, comunidad escolar, currículo, planificaciones, metodologías, evaluación, recursos, entre otros.), y reflexionar acerca de la práctica docente llevada a cabo por los profesores en el establecimiento asignado, y a partir de esta reflexión construir nuestra

“primera” imagen del rol docente y su quehacer. ... La práctica es una instancia fundamental para poner en un contexto real todos los conocimientos, habilidades y actitudes que hemos desarrollado a lo largo del proceso de aprendizaje en aula. (BIT- VIN-ALU-BIO-BF)

El año 2015 se realizó una investigación en el PEML relativa a la práctica inicial, desarrollada por la profesora Gloria Pino, tesis para optar al grado de magister, aún sin publicar. En esta tesis se confirma que los alumnos valoran la Práctica Inicial como un espacio que le permite conocer la realidad del centro educativo, especialmente conocer e interactuar con los alumnos, conocer el rol del profesor en el aula, ya que *“Vivir in situ, la experiencia del ser profesor, durante el proceso de formación, les permitió comprender importancia de la preparación y planificación de clases, y lo que esto conlleva, pues tal como lo señala el alumno 04 “...a través de esta experiencia pude comprender las relaciones entre docentes y alumnos y ver, desde el punto de vista del alumno, como se desarrollan las clases, si estas son motivadoras y cumplen sus objetivos...”* adquiriendo experiencia en *“... saber de qué manera se organizan las clases, observar el comportamiento del profesor y cómo enseña los distintos contenidos de mi asignatura...”* (Alumno 08)” (Pino, 2015 p.50). En general los establecimientos educacionales abrieron las puertas a los alumnos, y los alumnos señalan: *“... pude realizar sin dificultades los trabajos de cada asignatura, como recolección de información acerca del colegio, entrevista a una alumna y todas las actividades que se me solicitaron...”* (Alumno 20), al igual que lo señalado por el Alumno 01 quien dice *“... tuvo acceso sin ningún inconveniente a los documentos respectivos del establecimiento, como lo fueron el PEI, Manual de Convivencia Escolar, Reglamento de Evaluación y a su vez el poder entrevistar a una de sus alumnas...”*(Pino, 2015:52), pero también se dan casos en los cuales, *“si bien, el centro educativo se compromete, ocurre que los “...Profesores estaban un poco reacios con mi presencia...”* (Alumno 12) o bien pudo hacer los trabajos solicitados pero *“...Siempre con algún grado de descontento o complicación por alguien...”* (Alumno 06)” (Pino, 2015, p. 52)

Por otra parte, los momentos más significativos, vivenciados fueron..., *“La Intervención del alumno en clase, para aquellos alumnos que se les permitió realizar clases o intervenir en ellas,...., pues señalan que lo más significativo fue, “...Ser parte de la clase, ayudando a la*

profesora en lo que necesitaba”, “...Asumir el rol del profesor desde que entra a la sala de clase, ya que es así como lo ven los alumnos...”

Entre los aspectos negativos que señalaron los alumnos en esa oportunidad, figura “que hubo actividades poco significativas, entre las que se encuentran, la monotonía del proceso, los métodos de aprendizaje observados, y en ocasiones la complejidad del análisis que debían realizar a documentos del establecimiento educacional”. (Pino, 2015 p. 56). Finalmente esta investigación cierra con esta conclusión: “De acuerdo al análisis realizado, se puede concluir que el Proceso de Práctica Inicial cumple con su objetivo, pues ha permitido que los alumnos que cursan el PEML se integren a la unidad educativa, y conozcan el contexto en el que ésta se desarrolla, fomentado las propias competencias profesionales, a través del conocimiento y valorización del rol docente. En este contexto, actividades como: la entrevista realizada a alumnos adolescentes y/o el análisis del PEI del centro educativo han evidenciado que la relación teoría – práctica ha sido significativa para el proceso de formación, así como también han sido las intervenciones que pudieron realizar desde su especialidad. Sin embargo, la apertura del establecimiento educacional, como centro de práctica es sin lugar a dudas el factor más importante para que este proceso se lleve a cabo, ya que permitirá conocer la totalidad de la cultura escolar y como se gestionan los procesos aquí vividos.” (Pino, 2015, p. 58)

En este sentido, es posible destacar que la misma percepción es la que pudo recogerse en las entrevistas realizadas a los alumnos en esta investigación, y corroborada por los registros de las bitácoras de práctica Inicial. Pero hay aspectos en que se profundiza aún más, como el primer acercamiento a lo pedagógico, al quehacer del profesor:

*“...mis primeros días en la práctica inicial fueron totalmente desconocidos porque **nunca había estado en el lado del profesor y tampoco le había tomado el peso que tenía el ser profesor**, no sé, si hubiese dimensionado eso antes lo habría hecho por temor y por desconocimiento, no sabía si me gustaba o no...” CON-EGR-ART- RY*

*“..., a mí, en el ejemplo, en mi práctica, **mi profesor es como..., el profesor que acá nos muestran que uno debería ser**, entonces yo he aprendido harto de él porque el igual evalúa súper diferente a los alumnos, no está haciéndoles pruebas como así... sino que haciendo otras cosas para que*

ellos también desarrollen como habilidades y actitudes y no solamente saber las cosas de química, sino que las lleven a la práctica y a la vida...” (CON-ALU-QUI-MA)

*“...Sí, creo que estoy aprendiendo el contexto educativo en que se mueve el colegio, los proyectos que tiene, que el modelo que ocupa el colegio, cuando uno habla de currículum es un modelo academicista,, un modelo técnico, ..., porque (para) ellos los objetivos, al tiro los objetivos, objetivos, objetivos específicos, tanto, tanto, tanto, esa es como la obsesión como del colegio, ... como para formar PSU, ...Entonces esa es la enseñanza, se basan en eso, pero **igual trato de aprender del comportamiento que incluye la misión, la visión que tiene el colegio...** una visión valórica, respetable, formativa hacia el programa del proceso de aprendizaje...” (CON-ALU-BIO-JP)*

Las reflexiones de los alumnos hablan de un panorama que se va formando en su mente, de aquello que observan, que se analiza y reflexiona. Es lo que vivencian. La observación, el registro y la reflexión son una triada relevante para los alumnos en esta etapa. Van engranando las experiencias con la teoría, equivocándose y acertando, adquiriendo un lenguaje “pedagógico”. A estas evidencias de la significatividad de la Práctica Inicial, se unen las palabras de los alumnos con experiencia pedagógica:

“...Sí, para quienes no tienen experiencia el proceso de práctica inicial debería servirles para comenzar a acercarse a la realidad de un colegio y del ejercicio docente. Personalmente pienso que a mí me habría servido mucho...” (VIN-ALU-CONEXPED-GF)

“...Es vital ese acercamiento, las practica son esenciales para explorar el ámbito escolar en conjunto, se torna complejo ver las diversas labores que un profesor en ejercicio debe afrontar...” (VIN-ALU-CONEXPED-CGV)

A pesar de ello, el problema se presenta cuando los profesores observados o de las situaciones representan comportamientos negativos. Al respecto algunos de los entrevistados expresaron:

“...yo creo que me fortaleció mucho el ver lo que NO tenía que hacer en mi práctica esa fue para mí la fortaleza de la práctica inicial...” (VIN-EGR-BIO-IV)

“...Uno sí aprende mucho, ya sea por ejemplos positivos, como por ejemplos negativos del profesor. Lo que uno sí puede hacer y lo que uno puede evitar...” VIN-ALU-ART-MG

“...“mira la profe como lo hace, ¿en realidad hay que gritar o no?” “no, yo encuentro que yo no quiero ser así”, “cuando yo haga clases, no voy a hacer esto (y anota), no voy a hacer esto, esto, no lo voy a hacer”...” (CON-EGR-BIO-GG)

Pero este mismo alumno expresa posteriormente:

Ahí entro en otra crisis, porque si bien es cierto que yo ahora estoy en ese lugar, porque estoy en el mismo lugar de mi profesora anterior...hago lo mismo que ella, de repente. Eso es una continua crítica que me hago todos los días porque todos los días levanto la voz (CON-EGR-BIO-GG)

El tema de fondo es preguntarse por la validez de algunos de los modelos que observan, por la pertinencia de sus acciones, ya que la observación de aspectos negativos, intensamente negativos algunos de ellos, no asegura realmente un aprendizaje en el sentido de una construcción del saber profesional docente en las claves adecuadas. La permanencia de los modelos negativos se evidencia a veces ya en el ejercicio profesional. Si bien estas observaciones son también “aprendizaje”, ¿Qué es lo que de veras queda en la construcción del alumno?: ¿sorpresa?, ¿desagrado?, ¿cuestionamiento por el rol docente? Para muchos es también una forma de aprender a reconocer lo que no hay que hacer, y a conocer la realidad de cómo se desarrollan los procesos educativos en muchas de las aulas de los colegios de Chile. La dureza de algunos contextos hace cuestionarse también la conveniencia y la viabilidad de seguir utilizando unidades educativas como la que describe este alumno:

“...Vi lo inimaginable, alumnos teniendo relaciones sexuales en el baño y tener que sacarlos, séptimo básico, porque ahí el colegio es hasta octavo. Alumnos piteando⁴¹ fuera de la sala, llamando a Carabineros. Papás que llegan a pegarles a los alumnos al colegio, apoderados que querían apedrear el auto del director. Aprendí protocolo de convivencia, cómo tratar a un niño, porque son niños, aunque estén llenos de tatuajes, aunque hagan... son niños...” (CON-EGR-MAT-PS)

“...Yo tuve una muy buena experiencia porque yo lo único que quería, era estar, ojalá, en el peor colegio de aquí de la zona, a través de los profesores...yo no tenía idea de los colegios de acá y lo único que sabía era que no me iba a ir a un colegio particular...” (CON-EGR-BIO-GG)

..., “los alumnos se insertan en unidades educativas que llevan años en el mismo sistema, con profesores agobiados por la realidad en la que se involucran diariamente, donde los procedimientos administrativos, están por sobre los quehaceres del aula.” (VIN-SUP-BIO-GP)

Es a partir de estas complejidades, que el contexto de Práctica Inicial sirve a los alumnos para contrastar teoría y práctica, en la realidad de la docencia en diferentes tipos de unidades educativas, observando las necesidades de los alumnos, las reacciones de los profesores; y

⁴¹ “piteando” es una forma coloquial de referirse a fumar hierba o marihuana

cuestionándose reflexivamente sobre todo ello. La observación del encuentro entre los postulados teóricos sobre la pedagogía, la didáctica y la educación en general, en las prácticas observadas en las aulas, genera paradojas complejas de resolver. Las apreciaciones van desde “*mi profesor es como...el profesor que acá nos muestran que uno debería ser, entonces yo he aprendido harto de él...*” (CON-ALU-QUI-MA), hasta “*hay un choque entre la teoría y la práctica*” (VIN-ALU-ART-MG), o “*hay cosas que son elementales y que las he aprendido aquí que no las veo, hay un divorcio entre la teoría y la práctica...*” (REP-ALU-FIL- SA). Entonces la pregunta es ¿Cómo resolver de la mejor manera estas paradojas? ¿Qué resulta mejor para que la construcción que el alumno realiza sea la más adecuada?, ¿Cómo abordar el divorcio entre la teoría y la práctica, en el encuentro con la realidad, de modo la práctica inicial sea una experiencia aún más significativa para los alumnos?

“... En la práctica inicial pude observar que muchas veces hay un choque entre la teoría y la práctica. O, sin la necesidad de ser tan extremo, pero sí entre la expectativa y la realidad. Uno puede tratar de tener todo planificado, súper claro los objetivos, etc. Pero se topa con que en el colegio las cosas se hacen de otra manera (sean más desordenados por ej. o no sigan las bases curriculares del ministerio o tengan severos problemas de planificación, como fue en mi caso)...” (VIN-ALU-ART-MG)

*“...Desgraciadamente el profesor que yo estoy observando es de filosofía, no soy experta en filosofía pero hay cosas que son elementales y que las he aprendido aquí que no las veo, **hay un divorcio entre la teoría y la práctica...**”* (REP-ALU-FIL- SA)

Desde esta temprana etapa, los alumnos ya pueden observar el “divorcio entre la teoría y la práctica”, tema que abordaremos en mayor profundidad más adelante.

*“...También puede suceder que el colegio te pida dirigir una actividad que tú sabes que no tiene mucho sentido y después los mismos alumnos te dicen: “¿Para qué hacemos esto?” Y una tiene que **ingeniárselas para ser conciliadora**. O también que el colegio te pida cosas que no estaban contempladas en la planificación inicial y tienes que re-planificar todo. O también que en ciertas asignaturas te dicen el “cómo” debería ser una clase ideal pero luego vas a la realidad y te das cuenta que por tu área o por otro tipo de condiciones es más complejo tratar de implementar ciertas cosas...”* (VIN-ALU-ART-MG)

“...De la realidad educativa destaco para mi aprendizaje y consideración a futuro, el gran número de alumnos por curso, la realidad social de los estudiantes, la notoria estigmatización

de los cursos en buenos y malos, y la falta de expectativas de sus alumnos por parte de los profesores...” (VIN-ALU-BIO-BF)

“... Lo que me llamó mucho la atención y lo que me comentaba también la profesora era que ella deseaba realizar las clases de otra manera, más didáctica, incorporar más material pero el departamento no la dejaba, entonces el tema por ejemplo de que el profesor sea creativo el mismo departamento lo restringe..., pero siento que en ese punto uno quería hacer miles de cosas pero no la dejaban...” (REP-EGR-ING-TG)

Las percepciones de los contextos que observa, van dibujando una realidad, a veces muy diferente de sus experiencias previas.

El concepto “choque de realidad” o “reality shock”, acuñado por Simon Veenman (1984), es usualmente utilizado para denominar al impacto del primer año de trabajo o de inserción laboral en una unidad educativa. Esta expresión grafica el colapso que ese choque les puede significar. En este caso específico, creo que puede ser aplicable en parte, a quienes, en su primera práctica, se encuentran con un medio complejo, que pueden percibir problemático e incluso, amenazante. Por eso, no es posible pasar por alto el impacto negativo que significó para muchos, el visualizar el perfil de desinterés, desmotivación o de agobio de algunos docentes. El tenor de estos registros es compartido tanto por egresados como por alumnos en curso 2016.:

“...Me dio mucha pena el darme cuenta de la importancia de la educación y comprender el estado en que se encuentra, que algo tan esencial como es la formación de nosotros como ser humano de nuestras futuras generaciones esté en manos muchas veces de personas que muchas veces no aman ni comprenden lo que están haciendo ni tienen una postura realmente de compromiso y no consideran el sentido profundo de lo que se está haciendo, de esa responsabilidad de la que hablábamos hace un rato, entonces claro, eso fue bastante chocante...” (REP-EGR-ART-BS)

“...Ufffff, si quieren motivar alumnos, como lo pueden hacer si ellos no están motivados, si no sonríen cuando se encuentran con alguien, si no dicen una palabra de ánimo cuando hay alguien triste. Muy frío el ambiente...” (VIN-ALU-BIO-BF)

“..., es como el profesor se hace cargo del comportamiento de los chicos. Acá se está enseñando que hay distintos principios, dependiendo de la visión ya sea conductista o constructivista y pareciera ser que los profesores no consideran ninguno de esos principios y muchas veces se dejan llevar por los estímulos, por lo que diga cualquier “samaritano” que no sea docente y es

ahí donde mis compañeros la verdad es que han hecho énfasis en que ellos actuarían de otra forma y se den cuenta que el profesor no considera ningún principio, sino que actúa simplemente, y no hay resultados, lo que termina llamando la atención, es decir, si ese “reto”, si esa queja, el profesor se hiciera realmente notar, los chiquillos darían buenos resultados...”
(CON-ALU-ING-DS)

El trabajo de observar, relacionar, analizar y reflexionar sobre lo que observan es una tarea relevante en esta etapa. La mediación de los tutores de práctica inicial permite ir decantando organizando estas observaciones.

“...las habilidades blandas como conversábamos. Una de las profesoras que estoy siguiendo en observación, ella es muy hábil; la otra como que parece descontrolarse un poquito más cuando las niñas se... le cuesta un poco el manejo de grupo, sí; entonces, por ejemplo, el hecho de subir la voz...en cambio la otra profesora no, cuando hay mucho ruido ella incluso baja el tono de voz...” (REP-ALU-QUI-CD)

“...Es importante enfatizar más con los alumnos, en la motivación por aprender, en que se sientan valorados y queridos por lo que son como personas, lo cual la profesora debe enfatizar más, ya que si la motivación mejora, los resultados a nivel educativo, pueden mejorar de forma considerable” (BIT-VIN-ALU-HIS-BH)

“... Cometió varios errores, de los cuales los más destacables son: no conectó con conocimientos previos ni vio lo que sabían y manejaban los estudiantes, e impartió la clase como si fuera la universidad. Además, por mucho que los estudiantes se quejaran, él no los escuchó y no adaptó su clase a ellos. Tampoco los hizo partícipes del proceso de aprendizaje...”
(BIT-VIN-ALU-HIS-BH)

Las descripciones hablan por sí mismas de los cuestionamientos de los alumnos en este proceso, de los aprendizajes que obtienen, de las dificultades que observan.

A pesar de ello, la mayoría de los alumnos reconoce y valora lo que significa esta etapa formativa, y es posible reiterar, en términos generales, que se logra el objetivo de la misma. Uno de los puntos importantes a favor, es que la instancia de práctica inicial efectivamente permite observar y analizar, el entorno en donde se está desarrollando este proceso. A medida que se desarrolla la práctica inicial, los alumnos observan, cuestionan, relacionan, se preguntan, analizan, reflexionan, hablan..., o se quedan en silencio y callan sus reflexiones.

“...La fortaleza es que pudimos realmente observar, y reconocer muchos de los elementos que íbamos viendo en las clases., podíamos relacionar. Eso nos sirvió mucho..., a mí al menos...” (VIN-EGR-BIO-MSL)

“...La práctica inicial me ha permitido observar, esto es, mirar detenidamente, analizar y reflexionar. Es muy distinta la experiencia en el aula cuando se es alumno que cuando se es profesor. Además te permite ver el otro lado, lo que es la preparación de clases, el mundo de la sala de profesores, cómo se relaciona el profesional con los otros estamentos del colegio, etc. Lo bueno es que como se está tanto tiempo observando (sin la presión de tener que hacer clases derechamente) se da espacio para que se sucedan distintas situaciones analizables...” (VIN-ALU-ART-MG)

“... Finalmente, a partir del análisis realizado, tendremos una inicial pero mejor imagen del docente que queremos ser, de los errores que no debemos cometer, de las buenas prácticas que debemos considerar, de los pasos y pautas a seguir, para lograr nuestro objetivo principal que es educar a nuestros jóvenes como seres íntegros y entregarles las herramientas para que aprendan a aprender, a ser, a pensar y a estar dentro de la sociedad actual...” (BIT- VIN-ALU-BIO-BF)

“...El proceso ha sido muy lindo, muy enriquecedor. Me he sentido muy acogida tanto por la institución, por los colegas, como por los alumnos. Siento que he aprendido muchísimo y he podido apreciar también como se llevan a la práctica muchas de las cosas que hasta el momento había visto de forma teórica solamente. Mi propia capacidad de observación también se ha agudizado. Durante las primeras observaciones admito que no sabía muy bien en qué debía fijarme. Y luego, conforme pasaban los contenidos en las clases de la universidad, fui fijándome también en cómo la profesora que era el objeto de mi estudio, las aplicaba o no, los resultados que esto traía, cómo respondían los alumnos. Todo eso fue información muy nutritiva para mi proceso...” (VIN-ALU-ART-MG)

“Hablar de todo lo que he aprendido es demasiado como para expresarlo en una simple conclusión, y mucho de ello se encuentra justamente en la parte de desarrollo. Pero mi principal aprendizaje es la experiencia y conocimiento que me ha dado el observar y participar de esta comunidad educativa, donde he podido ver materializadas las teorías vistas en clases y donde el propio profesor me ha permitido ser parte de ellas. (BIT-VIN-ALU-HIS-BH)

La experiencia de la práctica inicial en la formación del futuro docente, es concebida teóricamente como una actividad que tiene por objeto “facilitar el proceso por el cual los futuros profesores construyen conocimiento pedagógico, desarrollan en forma personal teoría y práctica de la enseñanza y del aprendizaje y sobre todo aprender a enseñar” (Avalos 2002, p. 109). Pero la complejidad del proceso apenas se esboza en esas palabras. El impacto del primer

encuentro frente a la realidad puede ser muy intenso para algunos alumnos, y contraste entre la teoría y la práctica puede pasar por diferentes momentos, desde la correspondencia plena, los cuestionamientos sobre la utilidad de la teoría o de la práctica que observan, hasta la apreciación del “divorcio” entre estos dos niveles.

*“Enseño para que haya un cambio, aprendo para generar el cambio. Desgraciadamente, en la práctica, se ve que ninguna de las partes tiene conciencia de ello. Finalmente, y a pesar de lo anterior, **la instancia inicial de práctica logró concientizar a la alumna de la importancia final de su quehacer docente, y justificó la necesidad e importancia de desarrollar todas las competencias pedagógicas para llegar a convertirse en una docente de calidad.** (BIT-VIN-ALU-BIO-BF)*

*A nivel personal la **práctica (inicial) resultó una experiencia muy enriquecedora. Muchas veces los practicantes llegamos con ciertas inseguridades, pero nos damos cuenta de que el trabajo docente es realmente muy alentador. Y es justamente a partir de la observación de otros profesionales que podemos sacar buenas ideas, en aquellos aspectos que no se nos habían ocurrido y al mismo tiempo al decir “oh, con esto no concuerdo demasiado,” podemos reafirmar nuestras propias perspectivas, haciéndonos cargo del desde dónde situamos nuestra labor docente.** Es por todo esto que rescato mi experiencia de práctica, que además de ser una instancia que me ha permitido aprender muchísimo, ha sido también muy agradable. (BIT-VIN-ALU-ART-MG)*

Uno de los problemas de base es que el modelado docente que los alumnos observan en estos contextos de práctica inicial, a menudo no representa un aporte positivo en la construcción que están elaborando, y es preciso focalizar el esfuerzo para tamizar esas acciones docentes a través de la reflexión y el análisis, mediando una adecuada construcción (Pérez Gómez, 2007, 2012), de ese conocimiento docente. Pero permanece el cuestionamiento: si los alumnos no pueden observar prácticas exitosas, si no pueden al menos apreciar esfuerzos por una acción del profesor orientada a un real aprendizaje de sus estudiantes, si la mayoría de lo que observan contradice los postulados teóricos..., entonces, ¿Qué les queda en su estructura mental y en sus redes de pensamiento? Según Zeichner (2008), sólo el análisis y la reflexión acerca de este proceso de observación inicial es lo que permitirá que el alumno valore de

manera adecuada el contexto y la realidad de lo que observa, tal vez también desde una mirada más amplia y comprensiva. En las palabras del autor (Zeichner, 2001):

The usual approach in initial teacher education to student teachers' definitions of their realities is to deny those realities ("no, it is not really a classroom management problem") and to try to get them to adopt another more "enlightened" perspective on their issue.⁴² (2001, p. 6)

Las vivencias de los alumnos, sus temores y los procesos que involucran la construcción del conocimiento del cómo ser docente se plasman en las palabras de un supervisor en la práctica inicial:

*Entonces yo creo que ese es el **temor grande de un grupo de chicos del programa, inicialmente en la práctica inicial. Qué no sean escuchados por sus alumnos, que no sean atendidos.*** (SUP-CON-HIS-SP)

..., y luego de terminado el proceso de práctica profesional, en un logro obtenido por un alumno. Pero permanece el tema de las inseguridades y desconciertos. Para Medina, Jarauta y Urquizú (2005), "La sensación de inseguridad que experimenta el docente novel se debe, sobre todo a una falta de experiencia y de conocimiento pedagógico" (p. 230), pero este es un "rasgo propio" de la etapa de formación práctica, en la cual el alumno experimenta el choque "con una realidad compleja para la cual no se siente suficientemente preparado, produciéndose, como consecuencia, sentimientos de insatisfacción, desconcierto e intranquilidad" (2005, p.230)

Los mayores logros, primero, que he tenido en la práctica primero, que me escuchen; que me escuchen y que pongan atención de repente y que de acuerdo a las actividades que vamos haciendo, van contestando; eso es lo que a mí me ha generado logros... (CON-ALU-BIO-JP-2)

Otro registro sugiere para uno de los sujetos, la necesidad de una "plasticidad" del profesor, para adaptarse a las circunstancias.

Incluso uno compara en el colegio donde uno estuvo, el colegio donde tocó práctica o con las experiencias de los compañeros, que también son muy diferentes, entonces, al final, uno tiene

⁴² El enfoque habitual en la formación inicial de los profesores a las definiciones de sus realidades es negar esas realidades ("no, no es realmente un problema de gestión en el aula") e intentar que adopten otra perspectiva más "ilustrada" problema

que tener una plasticidad bien grande como para poder adaptarse a las distintas situaciones que se le van presentando. (VIN-EGR-BIO-MSL)

Pero eso instala un cuestionamiento mayor: ¿nuestros alumnos están aprendiendo a cómo “adaptarse” a las circunstancias y contextos, en el sentido de amoldarse a ellos y proceder como lo hacen todos? ... ¿o realmente están desarrollando una propuesta crítica y reflexiva en torno a lo que les toca vivenciar, para transformarse en actores y no meros espectadores de los procesos de cambio en una propuesta de mejora en la calidad de la educación?

La práctica inicial se instala entonces como un proceso a reforzar, como una instancia que repensar y fortalecer.

4.4. Análisis del nodo de la práctica profesional: el impacto del “hacer” en la práctica educativa, en la construcción del saber profesional docente.

Para llegar a ejercer una buena práctica profesional, en el sentido del quehacer de cada día de un profesor, el camino es largo, y se inicia con las primeras aproximaciones en su proceso formativo.

En este camino sinuoso y no exento de cuestionamientos, los procesos de práctica inicial y profesional, en el caso del PEML, constituyen las primeras aproximaciones a la vivencia del quehacer docente. La cobertura de los registros en este caso es amplísima, ya que corresponde al eje de la investigación, de las entrevistas y de la búsqueda en las bitácoras. Por esa razón en el recuadro a continuación, van las citas que fueron seleccionadas para este análisis y que figuran transcritas en este capítulo:

PRÁCTICA PROFESIONAL: Impacto del “hacer” en la práctica profesional.
Registros – Cobertura. Cifra indica los extractos seleccionados para esta subcategoría de análisis

Sede	Profesor Supervisor			Alumnos Egresados			Alumnos 2016			Al-2016 Exper			
VIN	1	-	-	-	2	5	1	9	2	-	-		
REP	-	1	-	-	2	2	1	1	2				
CON	-	1	1	2	2	2	1	1	1	2			

PRÁCTICA PROFESIONAL: Impacto del “hacer” en la práctica profesional.
Registros – Tipo Instrumento o registro que se utiliza

ENTREVISTA – BITACORA - DIBUJO

Sede	Profesor Supervisor	Alumnos Egresados	Alumnos 2016	Al-2016 Con Experien.
VIN	ENT	ENT	ENT /E-Gr BIT	ENT/E-Gr BIT
REP	ENT	ENT	ENT BIT	
CON	ENT	ENT	ENT BIT	

Tabla 11 - Registro de cobertura de la categoría – solo registros seleccionados en forma directa en este análisis

Ya en la práctica Inicial los alumnos, a partir de la observación, especialmente los que no tenían experiencia pedagógica previa, han ido componiendo mentalmente una realidad que solo conocían desde la mirada de estudiantes. Ahora, en la práctica profesional y jugando el rol de profesores, esa misma realidad les ofrece desafíos complejos, que deben aprender a resolver. La pregunta es entonces, desde la perspectiva de los alumnos, ¿Qué rol juega la vivencia del “hacer” y la experiencia de la práctica profesional en la conformación del saber profesional docente? Y en forma simultánea, desde la mirada del supervisor, ¿cómo aprecia el proceso de desarrollo del conocimiento o saber profesional docente en el alumno en práctica?

4.4.1. Teoría de la actividad y aprendizaje expandido

La teoría de la actividad, desde Vygotsky (1978), Leontiev (1981), Talízina (1988) e Yrjö Engeström (1987, 2001, 2003) (como se citó en Tancara, 2009) que desarrolla la tercera generación de la teoría de la actividad y del aprendizaje expandido, es un marco de análisis para esta investigación. En este sentido, en esta investigación, abordamos la teoría de la actividad como un modelo explicativo y a la vez orientador del proceso investigativo, y marco explicativo de la forma como el docente adquiere valiosos aprendizajes en su proceso formativo en la práctica profesional. La complejidad del aprendizaje involucrado en el proceso de práctica, la interacción en y con contextos reales, poco predecibles a menudo, la interacción con pares en un medio diverso, el sistema de normas y regulaciones de una unidad educativa

son el marco perfecto descrito por Engeström para que se desarrolle el "aprendizaje expandido".

Desde esta perspectiva resulta relevante el espacio que genera la práctica profesional, ya que permite a los alumnos "hacer", aplicando en un contexto dinámico, las propuestas de aprendizaje, las actividades, establecer relaciones con los alumnos, relacionar teoría y práctica.

*La fortaleza que yo le veo a la práctica profesional y **lo más importante es que uno puede llevar a la práctica todo lo que ve durante el año**, y que efectivamente si, por el tipo de práctica, tiene que usar todas las herramientas, y tenemos que desarrollar y poner en práctica lo que se enseña, incluso para mí, por ejemplo, el tema de las planificaciones, que no me la exigían en el colegio, pero que yo debía hacer para desarrollar el trabajo. (VIN-EGR-BIO-MSL)*

*....., puedo agregar que se cumplieron cabalmente mis expectativas en relación a la decisión de estudiar pedagogía, como lo declare en el primer párrafo de este portafolio. **Hoy puedo decir que mis conocimientos en relación al ámbito educacional son mucho más amplios, lo que me ha permitido empíricamente empaparme del rol docente, que me dará la posibilidad de dialogar desde la gestión con un nivel más certero en la mejora del aprendizaje. el proceso de práctica me ha entregado la posibilidad de descubrir y vivenciar el mundo de la educación desde muchas dimensiones, ha sido una experiencia enriquecedora y llena de emociones.** (BIT2-REP-ALU-FIL-SA)*

Obviamente en la realidad, estas relaciones entre los procesos que intervienen en un acto de enseñanza-aprendizaje en un aula, no se dan de manera lineal ni sencilla. En este sentido la Teoría de Actividad es más descriptiva que predictiva, incorpora los principios de intencionalidad de la conducta, historia, mediación, colaboración y el desarrollo constructivo del conocimiento. "Uno es lo que uno hace" (Nardi, 1996). Usando el símil de una red, es posible decir que cada ser humano está íntimamente incardinado (Morin, 2002) a una red o matriz social, de la que forma parte orgánica. Esta matriz social se compone de gente y de herramientas o artefactos. Es muy importante caer en la cuenta que bajo la Teoría de la Actividad y del aprendizaje expandido, se incorpora como parte de la explicación del comportamiento humano su interacción con el medio, tanto con sus iguales como con sus instrumentos, los grupos, las normas y regulaciones en el marco de un contexto social-institucional, como lo es un colegio:

Para mí la práctica profesional fue única, fue súper especial, por lo mismo, porque uno iba mejorando, la profe supervisora me decía con claridad..., hiciste esto súper bien, pero tienes que mejorar esto otroj jamás me dijo que lo hacía mal, y eso a mí me ayudó mucho a mejorar en lo personal. (VIN-EGR-BIO-IV)

..., bueno y obviamente acá con los profesoras y con los diferentes “tips” que nos iban dando, pero mayormente en la práctica. (CON-EGR-ART-RY)

En este proceso de transformarse en profesor, el mayor impacto observado por este supervisor:

Yo creo que el empoderamiento, el saberse profesor, saber que tienen esa responsabilidad y que lo pueden hacer, porque a veces son tan limitados en los colegios, que les ponen tantas trabas que no saben finalmente qué hacer, qué es lo correcto, lo incorrecto, no excederse con sus ideas, entonces a veces por no embarrarla, quedan ahí a medio camino. Eso yo diría, según la experiencia que he tenido acá. (CON-SUP-ING-MC.)

..., y lo declarado por esta esta alumna lo refrenda:

Lo significativo en la práctica profesional es que uno se puede internar propiamente en el papel de este ser profesor y apreciar de verdad como no solamente el papel fundamental sino que al mismo tiempo a pesar del papel fundamental, la marginación en la que vive el docente en sí como agente participante de alguna institución educativa. Por más que se hable que el profesor es el corazón del sistema educacional, lo cierto es que lo marginan bastante. (REP-EGR-LEN-BA)

La profesionalidad docente se relaciona precisamente con la perspectiva práctica que se basa en el aprendizaje *para la práctica, en la práctica, y a partir de la práctica*, incluyendo el enfoque de reflexión *sobre la práctica*, el cual ofrece alternativas a la racionalidad técnica en la formación de profesores ya que en este enfoque se otorgan papeles distintos al profesor el cual puede verse como un investigador de su propia práctica, un interventor de la misma y/o un diseñador, por lo tanto la formación permanente implica en este enfoque el desarrollo de diversos dominios como el conocimiento teórico sobre el aprendizaje, valores y actitudes ante los distintos problemas a los que se enfrenta en el aula, el dominio de estrategias de enseñanza entre otros, así como cualidades en cuanto a la reflexión de su hacer y de su entorno.

Sí, la Práctica, porque en el fondo te entrega todo aquello que no puede entregarte la teoría, es decir: la experiencia. Te somete a la diversidad de situaciones que se pueden dar y cuentas con el respaldo de profesionales para solucionar tus dudas e inquietudes. (VIN-ALU-ART-MG)

En este sentido es preciso mencionar también a Donald Schön (Schön, 1998) que se refiere a la profesionalización a partir de la relación paradigmática que se da entre el conocimiento profesional y su práctica desde la racionalidad técnica. En términos generales, el conocimiento profesional se compone de una disciplina subyacente o ciencia básica -un “saber”- componente sobre la cual descansa la práctica, o a partir de la cual se desarrolla; una ciencia aplicada o componente de “ingeniería” o “saber hacer”, de la cual se derivan muchos de los procedimientos de diagnóstico cotidianos y las soluciones a los problemas y un componente de habilidad y actitud o “saber ser” que concierne a la real ejecución de los servicios al cliente, utilizando el conocimiento básico y aplicado subyacente.

“..., yo aprendí a enseñar cuando hice el curso, porque me di cuenta que todos los años que había hecho clases, en realidad no había hecho nada, o sea, había enseñado de manera súper rústica, súper “lana”⁴³ sin métodos de evaluación, y cuando pedía ayuda me decían...”no, si está súper bien lo que estás haciendo”, y no era así¡ (VIN-EGR-BIO-IV)

El objetivo es poder encontrar elementos en la realidad investigada, que permitan re-elaborar esa mirada comprensiva sobre lo que se ha denominado la “triada del practicum”: sujeto (aprendizaje), contenido (conocimiento), y finalmente contexto (actividad de práctica profesional). Consideramos también la argumentación respecto del saber pedagógico como una entidad compleja, no sólo desde la teoría de la complejidad de Morin (1994), sino haciendo eco de las palabras de Díaz (2005) porque el conocimiento debemos dejar de verlo como algo estático, o de desarrollo lineal, sino como una entidad que se desenvuelve, se reproduce y es capaz de autogenerarse, tal como lo hacen los seres vivos a partir de los contextos y de las condiciones personales y profesionales de los actores; es decir, los docentes (Díaz, 2005). Los procesos de construcción del saber profesional docente, por parte de los alumnos en prácticas profesionales o iniciales, caben en esta categoría de construcción compleja.

A pesar de ello, la manera en que los profesores construyen su conocimiento, es decir, cómo y qué aprenden, si bien es posible apreciar que las didácticas de la especialidad y la disciplina de base es un eje importante para la conformación del saber profesional docente, hemos podido confirmar que los desafíos que deben enfrentar en la estructuración del saber profesional

⁴³ La expresión “lana” dice relación con un quehacer artesanal, en contraposición con un quehacer profesional.

docente, tiene tópicos comunes, y su articulación requiere, inicialmente, de la guía, mediación y apoyo de los profesores supervisores, tutores o guías.

Un ejemplo de esta articulación, casi paso a paso, es la que se aprecia en la triangulación de dos evidencias: por un lado la bitácora de un alumno, por otro, las observaciones que registra y realiza el profesor supervisor, en torno a uno de los aspectos que se aprecia como tópico común en la práctica que realizan los alumnos, dice relación con la planificación del aprendizaje y la capacidad de llevar a efecto lo planificado. Recordemos que en el contexto de la teoría de la Actividad, según Engeström (2001), es posible considerar el al espacio áulico como un Sistema de Actividad, que nosotros llamaremos Subsistema de Actividad, donde los desempeños del profesor es posible visibilizarlos en el contexto de la relación [profesor y a su

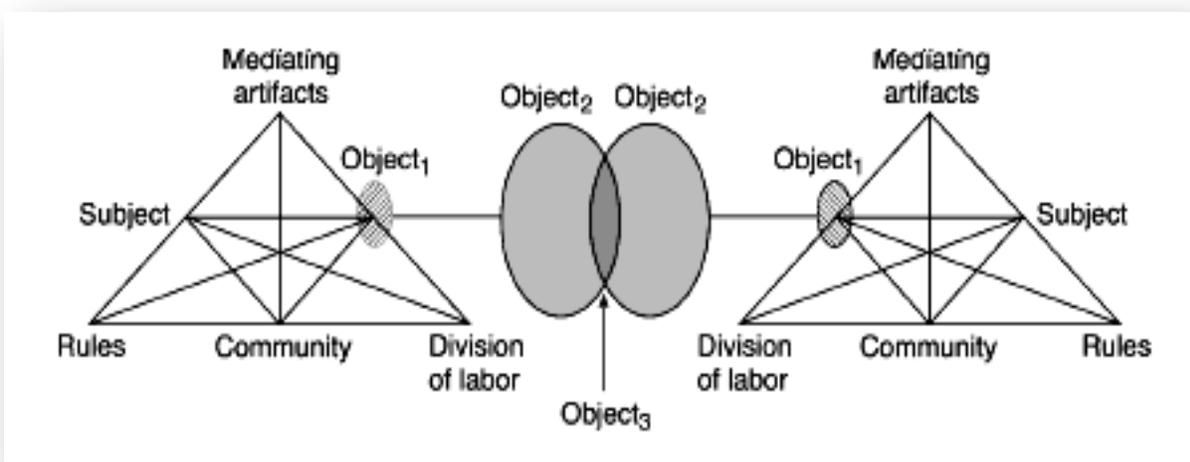


Ilustración 26 - Modelo Teoría de la Actividad – Imagen extraída de Y. Engeström. El aprendizaje expansivo en el trabajo. 2001

vez alumno en práctica – alumno de educación media – objetos como contenidos y aprendizajes – interacciones y acciones de los sujetos – reglas y sistemas de significados – nuevos significados – re significaciones – artefactos e instrumentos como el lenguaje y los materiales], que se dan en una dialéctica dinámica y compleja cuyo objetivo es el aprendizaje de los alumnos de educación media. Eso solo si lo consideramos en el espacio aula. Contiguo al espacio aula, se advierte otro subsistema de actividad en el contexto práctica donde las interacciones se dan entre [profesor supervisor – alumno en práctica – objetos como procesos de planificación, didácticas, contenidos y aprendizajes a desarrollar – herramientas como

lenguajes y formatos acordados para planificar, procesos de reflexión y análisis de ambos sujetos – contexto de reglas acordadas].

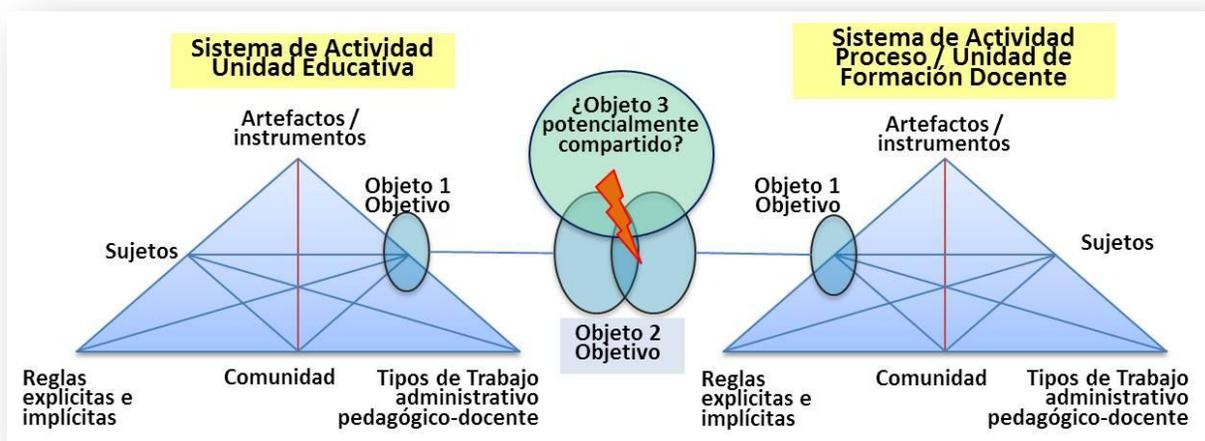


Ilustración 27 - Modelo Teoría de la Actividad de Engeström, aplicado al contexto del proceso de Práctica Profesional

Si asumimos este modelo para explicar las relaciones que determinan y rodean el proceso de aprendizaje de los alumnos en su proceso de práctica, desde el supuesto que “las personas y las organizaciones están todo el tiempo aprendiendo algo que no es estable, ni siquiera definido o entendido antes de tiempo” (Engeström, 2001, p.4), podemos visualizar un sistema mayor que el espacio áulico, y que es el Sistema de Actividad llamado Unidad Educativa y otro Sistema de Actividad que es mayor que el de Práctica y que es el sistema de Actividad llamado Proceso/Unidad de Formación Docente. En ambos sistemas de actividad existe un punto de encuentro concreto que en interacción generan un “objeto”.

“El objeto de la actividad de aprendizaje expansivo es toda la actividad del sistema en el que los aprendices están comprometidos.” (Engeström, 2001, p.5).

La complejidad en la interacción entre ambos sistemas de actividad, es que el objeto potencialmente compartido, en realidad no es tal. El objeto/objetivo del sistema de Actividad Unidad Educativa es el aprendizaje de sus alumnos. El objeto/objetivo del Sistema de Actividad

Proceso/Unidad de Formación Docente es la formación de profesores. Pero en la realidad de los colegios, la inserción de un practicante suele ser visto como un “problema”

Por otra parte, desde el sistema educacional, en no pocas ocasiones nos encontramos con que desde la escuela, los profesores guías no tienen la disposición, no son preparados para ello y en muchas ocasiones, no hay mayor compromiso del profesor guía con la formación del alumno en práctica. Más bien aparece como "un problema" y en otras, como una ayuda para liberarse de carga académica (VIN-SUP-ART-PA)

Aun cuando es el sujeto alumno-profesor el que se inserta en la unidad educativa y más específicamente el aula, y su misión es hacer que los alumnos aprendan, no es un sujeto que pertenezca a ese sistema de actividad, está inserto artificialmente en él. Él, como sujeto, es a la vez el objeto/objetivo del sistema de actividad de formación docente. A estas interacciones se une el profesor supervisor, que observa al alumno en su contexto de práctica y que entabla una relación dialéctica en pos del análisis y reflexión de los procesos observados, análisis que se construye en un marco explicativo de objetivos, normas y reglas. Todo este proceso se genera con el trasfondo de los temores y ansiedades de los alumnos sujetos-objetos de este proceso.

Recordemos aquí, lo que ya plantearon Núñez, Arévalo y Ávalos (2012, p.12) cuando señalan como uno de los grandes problemas del desarrollo profesional docente el “desencuentro entre ámbitos de formación (inicial y continua), ámbitos del saber (teoría y práctica, saberes fundamentales y saberes de experiencia), y unidades formadoras (universidad y escuela)” y se pregunta si acaso será posible concebir y ejecutar una propuesta que congrege estos distintos ámbitos. Es una pregunta que se ha intentado contestar a través de diversas estrategias desde diferentes casas de estudio: convenios con unidades educativas y universidad, convenios de desempeño (Cara y Aranda, 2016), desarrollo de Mentorías y tutorías guiadas, trabajo mancomunado entre unidad educativa y universidad (Solís et al., 2011). A pesar de la búsqueda de alternativas, no parece haber una mejor solución, sino tal vez, una combinación de soluciones que intenten cubrir la mayoría posible de las aristas de este complejo problema.

4.4.2. La mediación y la reflexión en la construcción del saber profesional docente

La complejidad de estas interacciones no es sencillo percibir las, pero en cierta medida, en la secuencia de registros a continuación, es posible visibilizar el funcionamiento de este sistema

de actividad en el contexto de un proceso crítico-reflexivo cuya intención es empoderar al alumno de mejores maneras de “actuar” para ayudarlo a conformar el conocimiento profesional pedagógico. De los registros de observación de un supervisor podemos extraer, en el contexto de análisis de la “Planificación y desarrollo de la clase”, lo siguiente:

Objetivo de la clase: “conocer sobre el periodo conservador de Chile”. Debe ser un objetivo específico posible de ser abordado en la clase, en que incluya una habilidad, contenido y esto sea acorde con las actividades desarrolladas.

08:30. Un número importante de estudiantes no realiza actividad alguna (puede ser que ya terminaron el trabajo) pero se genera una pérdida de tiempo que podría estar destinado a las experiencias de aprendizajes. Las actividades programadas no se ajustan al tiempo disponible, lo cual genera confusión y frustración.

09:30. El trabajo es lento y es evidente que el trabajo se dificulta, dos estudiantes generan un ambiente disruptivo porque no trajeron el texto del estudiante. (BIT2-VIN-ALU-HIS-BH)

Y de las observaciones y comentarios que el supervisor realiza y analiza con el alumno:

Si aborda el video que trata el centenario, ¿Cómo se relaciona aquello con el objetivo de la clase propuesta? ¿Por el recuento con imágenes que van desde el periodo de conquista española hasta inicios del siglo XX?

¿Trabajó reflexivamente el centenario? ¿Utilizó documentos?

Sus preguntas son de bajo nivel cognitivo, solo reconociendo personajes y acontecimientos aislados, fechas etc. casi utilizando como metodología complete la oración. Es una clase muy dispersa.

No se logra identificar el abordaje o el desarrollo de habilidades propias de la asignatura, por ejemplo podría usar una breve guía de aplicación en donde los/as estudiantes fueran identificando los factores, las causas, las consecuencias y las dimensiones

Debe realizar una conexión entre el objetivo de la clase y la actividad a desarrollar. (BIT2-VIN-ALU-HIS-BH)

La secuencia habla de una mirada reflexiva y crítica que se dialoga con el alumno, que se planea desde el quehacer observado, que permite al alumno la toma de conciencia de sus procesos, lo que debe corregir, y lo que debe reforzar, y que a fin de cuentas, le permite crecer.

Otros aspectos son también evidentes, y requieren análisis, apoyo, acompañamiento y contención. Referidos al “Desarrollo de la clase”, y especialmente en “Interacción con los alumnos”, el supervisor anota, en relación a la actitud del alumno en aula:

08:56. BH Asume la conducción de la clase, el problema es comienza con actitud bastante tímida, Se presenta nervioso y el profesor guía debe intervenir para quitarle a un estudiante el celular.

Un estudiante al fondo a la ventana, no solo chatea por celular, sino que también habla con voz fuerte dando indicaciones a sus compañeros (intimida) e inclusive al docente en práctica profesional.

Se pone nervioso ante las pregunta de los estudiantes, a pesar que la clase presenta un formato dialógico. (BIT2-VIN-ALU-HIS-BH)

Y en las observaciones que dialoga con el alumno, establece criterios en relación a las reglas y normas acordadas para estos procesos:

Debe fijarse en quienes escuchan música y quienes poseen una postura no adecuada (pies sobre la mesa) El colegio no posee normativas al respecto.

Es necesario que controle el histrionismo. Si bien es complejo controlar ciertos aspectos relacionados con la personalidad es prioritario controlar la risa. Muévase de manera controlada, no sea expresión de desequilibrio. No moleste a los/as estudiantes (aunque sea en broma) no favorece el desarrollo de la clase.

Debe intentar relajarse y no ponerse nervioso con las preguntas. El carácter en un docente es muy relevante, no puede ir y venir según los requerimientos de los estudiantes.

Debe fijarse en que algunas estudiantes no trabajan, en primer lugar porque argumentan no tener el libro y están revisando celular. (BIT2-VIN-ALU-HIS-BH)

El mismo alumno, en el análisis de sus clases, plantea que:

*Análisis: Si bien, dentro de las primeras semanas, la mayoría de las actividades resultaron, eso se da principalmente por la calidad de los estudiantes. **En sí las clases aún carecen de una estructura coherente, con objetivos que no conectan del todo de la clase.** De eso se da cuenta mientras se desarrolla la clase, donde se presentan estudiantes aburridos y/o confundido (BIT2-VIN-ALU-HIS-BH)*

En la síntesis reflexiva que realiza el alumno al cierre de su bitácora, y considerando el nodo relativo a la relación teoría-práctica, y la dificultad de instalar en la realidad del contexto de aula los elementos teóricos, el mismo estudiante anota:

Mi falta de experiencia, ya sea estructurando y planificando, como también haciendo clases en el colegio llevó a que, en un principio, mi practica fuera muy difícil, pero gracias al apoyo y consejo de distintos profesores, ya sea dentro de la propia escuela, como dentro del programa de

pedagogía, llevaron a que, poco a poco fuera mejorando mis clases. Aquí se destaca la labor de mi profesor supervisor, quien dio gran parte de su tiempo para ayudarme a mejorar como docente en formación. (BIT2-VIN-ALU-HIS-BH)

Los elementos teóricos no eran complicados, fue la aplicación la que no fue fácil, pero con el tiempo fui comprendiendo como esos distintos elementos se debían adaptar al curso, a sus necesidades y requerimientos. Además, como el ánimo y postura del profesor podía afectar el ambiente de aula, y así sucesivamente. Como la capacidad de leer los contextos marcaban la diferencia. (BIT2-VIN-ALU-HIS-BH)

Y a pesar de las dificultades que debió ir superando clase a clase, cierra su reflexión con este pensamiento:

Realmente fue una grata experiencia, y por mucho que aún me falta bastante por aprender, tengo las energías y el ánimo para continuar, con todas las ganas de seguir aprendiendo y perfeccionando todo lo necesario para llegar a ser un buen profesor. (BIT2-VIN-ALU-HIS-BH)

Estas evidencias son solo una pequeña muestra que en parte permite reafirmar ciertos aspectos teóricos definidos previamente, como que el contexto real es el que les permite expandir su aprendizaje en la complejidad de los contextos que les tocó vivenciar, al integrar los principios de intencionalidad de la conducta, historia, mediación, colaboración y el desarrollo constructivo del conocimiento, en la construcción de saber profesional docente, en este caso. A su vez, da cuenta de la complejidad de este proceso y de su carácter multifactorial. En las palabras de Morin “El pensamiento complejo no rechaza, de ninguna manera, la claridad, el orden, el determinismo. Pero los sabe insuficientes, sabe que no podemos programar el descubrimiento, el conocimiento, ni la acción” (1994, p. 16). El proceso de formación del saber profesional docente es, por su naturaleza, complejo desde sus inicios.

*La **práctica profesional permite ver los vicios que tiene cada colegio**, pues se refleja lo que se ve en la realidad versus con lo que se debiera ser..., (VIN-ALU-CONEXPE-2016-CGV)*

*..., **es crucial esta experiencia porque se desarrolla un empoderamiento del ejercicio docente**, a través de esta práctica ve la realidad del docente con todas sus carencias, falta de tiempo, presión, inseguridades et..., (VIN-ALU-CONEXPE-2016-CGV)*

El registro a continuación da cuenta de la evolución desde un pensamiento pedagógico hasta su puesta en práctica, pero en medio de los cuestionamientos y la búsqueda que debió realizar la alumna en práctica:

*“Lo otro es que yo...lo que he comentado con mi familia, ...que nos enseñaron que hacer clases con la boca cerrada, un poco como utilizar esto del constructivismo,...entonces, lo que hice yo al principio cuando empecé mi práctica, es...leí el PEI del colegio; y dentro del PEI ellos tienen una metodología constructivista afectiva, **entonces yo dije “bueno, si ellos tienen esa metodología y dan esa oportunidad...”** yo lo hice así y yo doy clases con la boca cerrada un poco, porque yo los hago trabajar mucho a ellos, en realidad las clases la hacen los alumnos y a mí eso me ha resultado, **porque varias veces como que igual había compañeros que me decían “¿pero es tan factible como hacer eso?”**, yo dije **“Bueno, si no lo hago no lo voy a saber”**, entonces yo lo he hecho y hago que ellos frente a las clases, yo doy los inicios, los guío un poquito hacia dónde..., que lo que vamos buscando y que es lo que queremos descubrir, ellos hacen todo ahí; generalmente les hago hacer como papelógrafos, mapas mentales, muchas cosas donde ellos después les explican a sus compañeros que es lo que aprendieron y en ese sentido les digo que la creatividad...que ellos hagan lo que quieran, como ellos quieran expresarlo y ellos por ejemplo hacen en comics, como cosas así...y yo siento que ellos aprenden mucho más y que ellos se enseñan entre ellos, y también el darse cuenta de eso, de que ellos pueden enseñarle a los otros y que también van desarrollando habilidades...” (CON-ALU-QUI-MA-2)*

El caso de la práctica profesional es, al parecer, el epítome de lo que esa complejidad involucra. Recordemos que según Montecinos et al. (2010), la unidad educativa constituye el **texto**, el **contexto** y el **escenario** del desarrollo del saber profesional docente. En ese escenario este alumno se decidió a aplicar una estrategia diferente, y al tomar la decisión, se fijó que fuera concordante con el PEI del establecimiento. Y optó por “dar clases con la boca cerrada” (Finkel, 2008), centrando su enseñanza en la indagación, utilizando estrategias de organización de la información y trabajo cooperativo para despertar el interés y logara que sus alumnos aprendan. Este alumno encontró para sus alumnos, una respuesta a la pregunta que plantea Finkel, desde la perspectiva del alumno ¿porqué tengo que aprender algo? En este caso el alumno en práctica utilizó la asignatura como pretexto para desarrollar habilidades. Al decir de Finkel: “Una asignatura centrada en la indagación no se enfoca en el contenido de la asignatura tradicional, sino en un problema o pregunta. La materia de la asignatura se aprende como una herramienta útil para trabajar en el problema.” (2008, p. 108). De esa manera la pregunta se responde sola.

Esto es parte de las vivencias que los alumnos desarrollaron en el proceso de práctica, en el contexto de la unidad educativa como escenario de su proceso de desarrollo del saber profesional docente.

*Es especialmente importante para alumnos como nosotros, como yo, que no había tenido nunca una práctica como profesor de aula, o la oportunidad de enfrentarse a un curso. **Entonces allí es donde en verdad se ve todo, se ve el reflejo del esfuerzo y uno también pone en práctica aquello que debe desarrollar (a veces son sus debilidades), o sea, el relacionarse con otros colegas, de hacerse entender, de ser parte de un establecimiento.** (VIN-EGR-BIO-MSL)*

Y este escenario provee un contexto de prueba que no puede ser reemplazado por otra instancia:

*“Y lo otro, es que yo creo que **la práctica profesional es el único lugar donde en realidad uno puede un poco también experimentar uno como alumno, de que, si realmente lo que uno cree que podría servir, sirve o no...**” (CON-ALU-QUI-MA-2)*

En este punto del análisis interpretativo recordamos uno de los supuestos de la investigación, en el sentido que los profesores en formación construyen conocimiento profesional durante toda su práctica profesional, con mayor fuerza en su proceso formativo a través las prácticas incorporadas en la malla curricular, pero después permanece este proceso a lo largo de su desempeño como docente. En este sentido es posible decir que esta tarea es permanente y a menudo con fuerte sentido de estar inacabada. Por otro lado, la fuerza del diálogo entre el profesor supervisor y el alumno en práctica le permite a éste último, ir afianzando ciertos desempeños, corregir otros, adquirir confianza e ir confirmando su “saber profesional docente”. Cuando el alumno es estudiante de pedagogía, y basado en su experiencia de vida, utiliza esquemas o representaciones subjetivas y significativas que ha ido construyendo a lo largo de la permanencia en el sistema escolar, de la enseñanza básica, media y superior, incorporando significados y formas de hacer y ser que adquirió por observación, para dar sentido a su comprensión de lo que es ser profesor. A través de las tareas que ejecuta en sus procesos de práctica, es capaz de ir visualizándose en su rol y analizando ese proceso durante la práctica inicial y profesional, ya que cada una de esas acciones está fundada en supuestos teóricos que constituyen el esquema de base de cómo se realizan estas acciones, y que sustentan la práctica, situada en un determinado contexto y con su propia racionalidad. De las

complejidades de este proceso dan cuenta los relatos de los informantes en esta investigación, de las paradojas que le toca observar, de los contrastes, de las coherencias o faltas de correspondencia entre un modelo, una propuesta asumida en una PEI, reglas acordadas, un actuar específico de un docente, un contexto determinado y las dinámicas que acaecen en él.

*“Bueno, yo estuve en un colegio bastante emblemático, el Enrique Molina Garmendia. Ese colegio/liceo tiene también hartos **profesores que ya llevan bastante tiempo en la escuela; y también una de sus prácticas pedagógicas que realmente...**, yo igual cuestiono varias, he tenido la oportunidad de ingresar a otras asignaturas también y es la típica forma de enseñar **en donde el profesor esta adelante, él es el centro del conocimiento y todos prestan atención**, cuestión que a mí no me gusta” (CON-ALU-ING-DS-2)*

Finalmente se asume que la reflexión sobre la actividad práctica, que es mediada por los profesores en los talleres de la práctica y de análisis de la experiencia, permite la reconstrucción de los esquemas o representaciones subjetivas significativas que guían su acción, lo cual contribuye a la identificación del conocimiento profesional. La reflexión que se instala no sigue necesariamente la línea de Korthagen y su escuela realista, pero si toma en cuenta el análisis de la propia práctica a fin de “comprender cómo las experiencias, vivencias, sentimientos, emociones y valores influyen y determinan el comportamiento profesional” (González, Barba y Rodríguez, 2015, p.149) ya que este análisis es imprescindible si el objetivo es trabajar y desarrollar

..., una enseñanza reflexiva que permita al futuro educador emprender un camino de búsqueda de sí mismo, del porqué de sus acciones, de resolución de problemas, de afrontar las incertidumbres a las que se enfrenta en su día a día en las aulas y, en definitiva, de transformar y mejorar su práctica. (2015, p. 149)

Los análisis y reflexión que se analizarán en este caso, son aquellos que los hablantes entreguen en las entrevistas y los registros de observación, análisis y reflexión de los que se da cuenta a través de los informes de práctica, ante la imposibilidad de abordar el análisis de las reuniones de práctica profesional, lo que impone una limitación a esta investigación.

4.4.3. El alumno en el “cruce de fronteras”

Por otra parte, según Cara y Aranda (2016), es posible decir que, las interacciones que se generan en un contexto de formación como lo es el de la práctica profesional son de gran

“complejidad y riqueza” (p. 6) por lo tanto es un fenómeno que multidimensional, multidireccional, dinámico..., y por supuesto, complejo. Este alumno retrata esta complejidad en el desafío que decidió asumir:

“... , pero con los adolescentes, el poder llegar a ese mundo, que es un mundo completamente de crisis, naturalizarlo, porque se ve como algo que no está bien...no, es normal, es parte de la adolescencia...pasa mucho y lo que me pasó con los profesores al momento de ir dialogando, me decían “pero si es el peor curso, ¿por qué te fuiste de ahí? , ¿por qué los elegiste?”...por lo mismo, porque es donde más se necesita; los que están con dificultades, los que están con conflictos, los que están con problemas son los que más te necesitan; los que están bien...que fantástico, los vamos a apoyar y que sigan avanzando, pero y los que están mal, ¿cómo los trabajamos? (REP-ALU-FIL-SA-2)

En el análisis de los desafíos que los alumnos asumen, es posible incorporar también el concepto de “cruce de fronteras”. Puesto que la práctica no se puede concebir como un fenómeno unidireccional, es preciso reconocer las distintas expectativas de cada actor educativo. Para abordar esta problemática, se ha recurrido a la noción teórica de “cruce de fronteras”, definida como la “diferencia sociocultural que conduce a la discontinuidad en la acción o interacción” (Akkerman y Bakker, 2012, p.155). En esta espacio de interacción se conjugan e interactúan experiencias que conforman una trama única para cada profesor que vivencia el proceso de práctica profesional, y que tiene efecto directo en la conformación de su ser docente. En esas fronteras que no son necesariamente fijas y estables en muchos casos, los alumnos en práctica se sienten a menudo como desorientados y un poco en “tierra de nadie”, o como lo plantea Akkerman y Bakker (2012), “Apprentices find themselves in an ambiguous position, being a student and novice who is learning, yet at the same time a professional who is expected to know and act” (p. 156)⁴⁴. Lo que se demanda de ellos a menudo, excede el rol del alumno en práctica, no obstante eso, muchos asumen esta demanda de la mejor manera posible, pidiendo los apoyos y herramientas básicas para resolver el problema o situación que se les plantea. Es esa zona o “tierra de nadie” que a menudo les toca transitar en este “cruce de fronteras”.

⁴⁴ “Los aprendices se encuentran en una posición ambigua, siendo un estudiante y principiante que está aprendiendo, pero al mismo tiempo un profesional que se espera que sepa y actúe”

En el caso de este alumno, el cruce de fronteras en relación con la interacción e integración con el equipo de profesores de la unidad educativa, fue un proceso amable y enriquecedor:

La relación generada con la toda comunidad escolar resulta ser primordial para crear un fuerte vínculo, caracterizado por una amplia gama de buenas actitudes y disposición para afrontar el trabajo y las labores asociadas, como también en la responsabilidad con que se enfrenta la labor. En mi caso, nunca hubo problemas de convivencia, muy por el contrario, siempre me he sentido muy involucrada con la planta docente y para-docente, lo cual me ha facilitado el sentirme parte del Establecimiento y directamente involucrada y responsabilizada por la educación de las alumnas. (BIT2-REP-ALU-QUI-CD)

Pero en el caso de este alumno, fue un proceso mucho más complejo, refiriéndonos al relato sobre lo que los alumnos podían percibir de la relación entre los colegas al interior de la unidad educativa.

¿Dónde está el problema? en la relación entre profesores, y ahí es donde yo paso con el segundo (2° Año Medio) que tiene que ver con el desempeño del colegio, profesores, con respecto a la práctica..., los profesores son los que..., bueno cada uno lleva la pedagogía a su manera, y son diferentes y hay algunos que si se alejan de la práctica; lo que yo vi en mi profe guía, con eso quedé..., muchos de los elementos teóricos que yo estaba viendo aquí en el programa, el los plasmaba, lo encontré muy buen profesor y después cuando yo estaba haciendo la práctica, estoy hablando después del 25..., los chicos me decían “a nosotros nos gustan sus clases porque usted nos escucha”.. ..., “ahí es donde yo también tengo que convivir con eso, pero la relación entre profesores también... habían profesores peleados, de hecho a mí me tocó fuerte al final del semestre una pelea que no me correspondía a mí, pero que me llegó a mí directamente...” (EG-VIN-ALU-HIS-BH)

En el caso de la alumna a continuación, se evidencia también un tema de “cruce de fronteras” entre ella y la profesora guía que la recibe en su aula. Hay signos evidentes de cierta reticencia inicial de la profesora, pero luego se genera una interacción en la que la profesora guía toma a la alumna en práctica como un referente para que le valide herramientas evaluativa y didácticas, o adopta y adapta las herramientas que lleva la alumna a su práctica. Notablemente el proceso de construcción de conocimiento, ya sea por ampliación o incorporación de didácticas innovadoras o nuevas herramienta, se dio en la profesora guía también.

Lo que a mí me paso eso sí, fue que cuando yo empecé a hacer la práctica y mis clases, apliqué mucho de la teoría en el aula, y fue resultando. De hecho la profe (guía) se daba cuenta. Y me gustaba mucho porque me decía “Irailde, traje estas guías, a ver revísalas, a ver como vienen...”

y yo las miraba y le decía...,"profe están súper entretenidas..., y porque no las había hecho antes?... y me decía "porque me daba lata hacerlas, pero me di cuenta que los chiquillos trabajaban". Yo con eso me sentía súper orgullosa, me mostraba sus pruebas..., tal vez le faltaba un poco de actualización a la profe..., tal vez no lo quería hacer porque estaba cansada. Pero me di cuenta que sí, que al aplicar la teoría, funcionaba, y la profe se daba cuenta. (VIN-EGR-BIO-IV)

*..., y después..., si, se apreció un cambio..., no sólo en la actitud, sino en el hacer. Y yo pensaba que me iba a odiar de comienzo (la profesora guía), porque yo aplicaba lo que veíamos en clase, **hacer una clase activa, que los alumnos aplicaran lo aprendido..., y de primera a la profe no le gustaba mucho, y me decía "Irailde tú tienes que hacer más clase, porque si no los chiquillos no van a aprender" pero cuando vio que aprendían, entonces cambio de actitud....**, y me decía "entonces mándame tu guía (de trabajo) para hacerla con el otro curso". Y le funcionaba súper bien. (VIN-EGR-BIO-IV)*

*..., después **las demás herramientas me las fue entregando las prácticas que tuvimos y que implementaba el programa** (REP-EGR-LEN-BA)*

Es evidente en estos testimonios que la construcción del conocimiento respecto de cómo ser un profesor en el aula, como pararse frente a los alumnos y resolver en forma exitosa una situación de aprendizaje, lo van resolviendo paso a paso los alumnos. Estos aprendizajes y construcciones consideran toda la complejidad del momento de aula-docente-alumno-aprendizaje-contexto, con las interacciones dinámicas y complejas que ello supone. Los relatos dan cuenta de esa complejidad inherente al proceso que está vivenciando cada alumno a través de su práctica. El "cruce de fronteras" aparece en más de un relato, y en este caso se plantea como un *aprendizaje mutuo*, entre la alumna en práctica, la profesora guía y los alumnos:

*Fue importante ya en el segundo semestre involucrarme, porque yo no solo estaba observando sino que empecé a colaborar, **y me di cuenta que fue importante el aporte que hice porque veía con otra visión, la visión del diseñador, que también agradeció la profesora de aula, porque como ella manejaba solo técnicas de pintura, y las manejaba /demasiado/ muy muy bien..., y también ella me abrió la oportunidad de experimentar con otros materiales, y tenía un poco de susto porque ella nunca lo había hecho, pero fue bien interesante porque siento que a ella le hizo bien..., fue un aprendizaje mutuo conmigo y la profesora y los estudiantes.** (CON-ALU-ART-FM-2)*

Es evidente además que se genera una zona de “aprendizaje expansivo” (Engeström, 2001), tanto en el caso de la alumna como en el de la profesora, en la ruta de actos y acciones que ambas siguieron para configurar un nuevo objeto y generar las actividades para su logro.

Otro de los aprendizajes relevantes en este proceso de práctica, tiene que ver con la construcción didáctica de la clase, que normalmente va acompañado de temores e incertidumbres iniciales, y con la capacidad de resolverlos o remontarlos con el apoyo del profesor supervisor o del profesor guía..., a veces, a pesar del profesor guía.

*La clase se desarrolló de manera normal, con un alto grado de participación de las alumnas, pero con una sensación de angustia al no dar a entender bien los conceptos en una primera instancia. **Lo más importante es volver a explicar los conceptos, con otras palabras y utilizando otros recursos, pero las alumnas deben comprender cada uno de los contenidos. Un método que esta clase dio resultados positivos, fue el que una alumna que pudo entender el concepto, le explicara a sus compañeras con sus palabras;** lo que ciertamente acerca los contenidos a las estudiantes, por el hecho de utilizar un vocabulario de acuerdo a su nivel. (BIT2-REP-ALU-QUI-CD)*

***La autonomía que adquirí, en el sentido de tener la plena confianza de poder hacer las cosas,** porque como ya he repetido en hartas ocasiones, yo venía coja; y acá me dijeron “en realidad tu “podís⁴⁵”, ahora demuéstrelo, ..., si usted puede” y en realidad, pude; y, confianza, autonomía...” (CON-EGR-BIO-GG)*

..., él me enseñó cómo hacer las clases lúdicas, ¿por qué? Porque yo al principio llegaba y ponía la materia y es como ya “jme escuchan”! y él, sacaba..., me acordó mucho a mi papá, porque sacaba chistes, por ejemplo alguien decía algo y él decía, “ya cuenten chiste para todos” y como esas cosas improvisadas, empecé a como a adquirirlas, y me sirvieron “ene” porque los “cabros” se sentían identificados, así como “... ya, no vamos a una clases, así como cuadrada, donde el profesor el pesado”, como que los niños empezaron “ya ok, nos podemos reír con usted también, igual que con el profesor” (CON-EGR-MAT-PS)

El proceso de planificar y desarrollar las actividades de cada clase y trabajar directamente con los alumnos, fue para muchos su primera experiencia pedagógica. La posibilidad incluso e equivocarse está dimensionada como una acción de enorme aprendizaje.

*..., y conocimiento, si en el fondo por más que uno esté en el sistema escolar un año, que es lo que estuve yo antes de entrar a este programa, uno no se las sabe todas y de repente, por ejemplo, lo que me sirvió...bueno como lo he dicho, AG (Profesor Supervisor), **influyó harto en eso con su metodología de investigación de Coll, la de reflexión, investigación-acción, eso a mí***

⁴⁵ “podís”: La conjugación informal de los verbos en el presente simple para la 2ª persona singular termina en ís o í. En este caso, podís, es “tu puedes”

me ha ayudado harto en jefatura porque veo los incidentes y lo repienso en casa, entonces es como que es más fácil el quehacer profesional cuando uno es reflexivo, por lo menos para mí, entonces, eso. (CON-EGR-BIO-GG)

*Ya, **yo creo que lo más importante fue que es necesario mantenerse en una actitud muy dinámica con los cursos**, eso implica ser altamente receptivo del acontecimiento en que ellos se encuentran, y eso se traduce a que las dinámicas de clase, las estrategias evaluación no pueden ser muy tradicionales, sencillamente, menos en una asignatura de tan alto vuelo teórico como es filosofía. **Por lo tanto, la gran lección era que toda la didáctica, en filosofía era un gran tarea, un gran desafío para la asignatura**, ese fue como la gran conclusión, para efectivamente motivar al estudiante, a que se sienta participe de lo más próximo a lo que yo llamaría una experiencias filosófica genuina, más allá del sentido común o del clichés, eso. (CON-EGR-FIL-LQ)*

***Probé algunas estrategias, unas que ocupé, otras que inventé** y que formaron parte del desafío de tratar de innovar en didáctica. (CON-EGR-FIL-LQ)*

Esto es también apreciado desde la perspectiva de los profesores supervisores:

*Entonces los cabros⁴⁶ **van con mucho entusiasmo, mucho material preparado** eh... y pueden hacer clases bien cuando no está el profe ahí, cuando los deja solitos ahí se relajan y por lo general se destacan con los cabros, los quieren porque se nota compromiso por parte de ellos, porque hay actividades entretenidas, hay cosas distintas, **no solamente la pizarra y hablemos no más, sino que hay intento de hacer, de utilizar metodologías más interactivas.** (CON-SUP-ING-MC)*

Por otro lado, el haber trabajado con los alumnos las capacidades de análisis, reflexión y la creatividad, en los procesos de práctica, se transforma a menudo en un aprendizaje que relevante de la perspectiva de los supervisores:

*El contexto configura realidad, lo cultural produce un efecto de enriquecimiento a la cosmovisión de los estudiantes, por lo tanto tiene un peso considerable, este permitirá **moldear la experiencia pedagógica del estudiante la cual podrá modificar, y se logra que llegue a ser un buen agente reflexivo de cambio, competencia que debiera tener todo buen docente.** (REP-SUP-LEN-KM)*

.., y que, en general, permanece en los alumnos egresados:

*..., es un desafío día a día. Es una reflexión cada día... **uno dice “esta clase la podría haber hecho mejor”...**, y es todos los días lo mismo, yo nunca salgo satisfecha de una clase, aunque la clase haya sido realmente muy buena, y hayan participado todos, o todos hayan entendido. Uno*

⁴⁶ “cabros” expresión coloquial para referirse a los muchachos, alumnos.

dice..., sabes que, me faltó esto..., entonces lo voy a aplicar después, la próxima clase, la próxima vez que me toque abordar esta clase, este tema o aprendizaje..., yo creo que uno se va formando día a día. En mi caso personal yo creo que nunca voy a terminar de formarme como profe. (VIN-EGR-BIO-IV)

*Principalmente como docentes debemos **ser comprometidos, responsables** con nuestro trabajo, debemos ser organizados porque si bien es cierto nuestra labor como docente es bastante ajetreada entonces hay que tener cierta organización para no llegar a un punto en que nos vemos un tanto colapsados, un tanto estresados, entonces en las competencias sobre todo **hay que ser organizados hay que ser bastante creativo para llegar a los estudiantes, hay que crear un ambiente motivador**, también ser responsable, crear ese ambiente y ese **diálogo constante con los alumnos** y de tal manera ellos también van a ser capaces de entrar en conciencia de que quizás a algunos chicos no les guste la asignatura pero va a llegar a un punto en que el profesor va a hacer algo que les va a hacer “clic” y ellos van a cambiar, porque ya me sucedió en la práctica y ahora así que de esas cosas uno obtiene harto aprendizaje y harta riqueza en el crecimiento profesional y humano (REP-EGR-ING-TG)*

Es posible apreciar que desde los testimonios de los alumnos la práctica en principio cumple con el objetivo de ser una instancia de preparación para la vida profesional, una actividad que tiene como propósito “facilitar el proceso por el cual los futuros profesores construyen conocimiento pedagógico, desarrollan en forma personal teoría y práctica de la enseñanza y del aprendizaje y sobre todo aprender a enseñar” (Ávalos 2002, p.109). Pero el análisis continúa revelando los altos y bajos de este complejo proceso.

4.5. Análisis del nodo de la práctica profesional: los aspectos de mayor conflicto en el proceso de práctica

La práctica profesional es el eje que articula la formación docente, en la propuesta de la malla curricular del PEML, y a su vez, es el espacio que sirve de escenario para el acercamiento entre la teoría y la práctica. Su propósito es facilitar la aproximación gradual de los estudiantes al trabajo profesional, y al mismo tiempo apropiarse e internalizar el rol docente. En forma más precisa, su finalidad es facilitar el proceso por el cual los futuros profesores construyen conocimiento pedagógico, desarrollan en forma personal teoría y práctica de la enseñanza y el aprendizaje y, sobre todo, aprenden a enseñar. Ávalos (2002) postula que de acuerdo a la forma como se coordinan y organizan las experiencias de práctica, dependerá el grado en que

cada futuro profesor o profesora defina y precise su rol profesional en el contexto de la comunidad, escuela y aula, y reconoce que “el comenzar a enseñar es ahora bien reconocido en todo el mundo como una etapa particular y compleja del aprendizaje del maestro” (Ávalos, 2010, p.109). Así lo afirma este registro extraído de la bitácora de un alumno de la sede República:

Creo firmemente que el profesor se forma como tal en su experiencia al interior del aula, más allá de la muy útil formación teórica y técnica que como alumno de pedagogía pueda recibir en una institución universitaria. Ello porque dictar una clase de forma ágil y profunda, captando así la atención de los estudiantes, más que un protocolo teórico (que sí lo tiene) se relaciona más con un saber práctico, donde la capacidad histriónica y el manejo de grupo son aptitudes dadas fundamentalmente desde la experiencia. (BIT - REP-ALU-ART-AM)

En los contextos escolares, bajo una aparente rutina o simpleza, se oculta a menudo, la verdadera dinámica de dichos procesos, y las interacciones entre sus partes. Estos procesos están influidos por factores y circunstancias imprevistas, que pueden incidir propiciar o provocar un cambio en su comportamiento y los resultados previstos, alterándolo todo o variándolos significativamente. En este caso, el saber pedagógico está imbricado de teoría y práctica. Esto tiene importancia en el proceso de formación permanente y ejercicio profesional del docente. Pero, a diferencia del caso de una práctica instalada sobre la que se puede reflexionar, cuando se trata de un practicante novel, o un alumno en su proceso de práctica profesional, los procesos reflexivos y analíticos deben ser mediados para que la construcción de ese saber profesional, en el contexto de la práctica y sus peculiaridades, y de las experiencias previas singulares que cada sujeto incorpora a este proceso; sea una construcción lo más coherente posible con los estándares esperados para esos desempeños. ¿Qué ejes aparecen como críticos desde la mirada de los alumnos?:

- El tema de la planificación de la enseñanza, que actualmente está restringido por el MINEDUC.
- La práctica como eje de la actividad docente y como espacio de encuentro entre Teoría y Práctica

4.5.1. La Planificación de la Enseñanza

El sentido de la planificación de la enseñanza ha sido fuertemente cuestionado, al menos en el contexto chileno. Ya el año 2016 el MINEDUC eliminó la obligatoriedad de planificar clase a clase, en los colegios municipalizados, que están adscritos directamente a las exigencias ministeriales, como producto de una mesa de trabajo sobre el “agobio laboral” de los docentes. En el sitio web de la organización “Educación 2020”, aparece esta noticia del 15 de Marzo 2016, bajo el titular: “No más planificación diaria: Mineduc entrega orientaciones para superar agobio docente”

“Cómo reducir la aplastante carga de trabajo del profesorado fue uno de los temas a discutir en la mesa sobre agobio laboral y condiciones para la docencia —integrada por MINEDUC, Colegio de Profesores, Asociación Chilena de Municipalidades y académicos—, que en enero entregó un informe final con los factores que inciden negativamente en el desempeño docente: ley 20.501 y rol de directivos, número de estudiantes por curso, participación docente y planificación clase a clase. Sobre este último punto, la semana pasada, el MINEDUC envió a los establecimientos educacionales a lo largo de todo el país un documento que entrega orientaciones técnicas sobre la planificación del trabajo docente. En concreto, ya no es necesaria la planificación diaria de clases, una tarea por la que “varios profes se manifestaban, incluso con paro, porque requiere muchísima dedicación fuera del horario oficial. Eran horas de trabajo no remuneradas”, explica Lorena Jiles, asesora del Centro de Liderazgo Educativo de Educación 2020, que acompaña a establecimientos educacionales en terreno. Nadiehzda Yáñez, Subdirectora del Centro de Liderazgo Educativo, celebra la decisión: “Sin planificación diaria se elimina una carga administrativa que burocratiza la gestión docente en el aula, que le impide tener espacios para la creatividad y la innovación. Una educación de calidad para el siglo XXI requiere profesionales con autonomía”. Y Lorena Jiles concluye: “Es un avance en la cultura de la confianza y la profesionalización docente”. (Educación2020, 2016)

Esta noticia fue analizada con los alumnos, durante el año 2016. Es preciso aclarar que esta noticia afecta solo a los establecimientos municipalizados, no a los subvencionados o particulares. A pesar de ello, la postura del PEML fue que la planificación de la enseñanza es una competencia importante para el profesor, independiente del formato que se use, los alumnos debían aprender a planificar la enseñanza, cualquiera fuera el modelo que se le solicite en los colegios. Aun cuando existe consenso que una competencia importante a desarrollar por el profesor es planificar y balancear una sesión de trabajo en aula, de modo de propiciar el aprendizaje de sus alumnos, desde una propuesta constructivista y utilizando herramientas

didácticas; no es menos cierto que el contexto con el cual se encuentran los alumnos, no resulta el más propicio para desarrollar esta competencia desde una perspectiva crítica y realista, y ser capaz de reflexionar acerca de ello una vez desarrollada la sesión

*Entonces, cuando yo veo que les piden planificaciones y traen las planificaciones acá, nosotros hacemos el feedback desde el currículum, les decimos “a ver ¿qué sentido tiene esta **planificación en el contexto del colegio?**”. **Primera cosa que descubren, que existe una incoherencia tremenda entre el proyecto educativo institucional y la planificación, como primera cosa. Segundo, la rigidez que, de repente pudiera estructurarse en una planificación que a algunos le exigen inicio, desarrollo y cierre; inicio, desarrollo y cierre, por cada una de sus clases.** (CON-SUP-FIL-AG)*

Muchos de los supervisores coinciden que entre las dificultades de los alumnos en la práctica:

*..., se relaciona con **las dificultades que tiene en la práctica. Es el manejo de grupo y La planificación.** (REP-SUP-HIST-JF)*

Pero a los alumnos les impacta la falta de planificación en los colegios, que era casi una constante, a lo que se suele unir una conducta de rechazo por parte de los profesores de los establecimientos, dado el tema del “agobio laboral” que es una problemática muy presente en esos contextos. Esto fue observado y mencionado por los diferentes entrevistados.

*..., les impacta ver a profesores que no realizan bien su tarea. **Profesores que no planifican, instituciones que no lo exigen, docentes que hacen comentarios fuertes sobre sus estudiantes, relacionados con sus capacidades.** (REP-SUP-HIST-JF)*

***Por ejemplo el tema de las planificaciones, no se exigían. Creo que había pocos profesores que las hacía..., a los profesores nuevos se les pedía una planificación, pero no siquiera con criterios comunes. Cada uno entregaba la planificación de acuerdo a lo cada uno estimaba. Se exigía a principios de semestre la planificación del semestre completo, y al momento que yo estuve, la mayoría de los profesores no la había entregado..., con la postura de “mientras no me la pidan no la voy a entregar”..., o “que lata hacerlo”..., o “no, mejor entrego la del año pasado”, y listo, le cambian la fecha y..., sería** (VIN-EGR-BIO-MSL)*

***Cuando se llegaba a la práctica profesional se agradecía la práctica inicial porque de un día para otro que te digan tienes que tener estas planificaciones y a diferencia de otras pegas, hay que llevarse pega para la casa, es como ufffff, estresante, así que lo atenúa mucho la primera impresión.** (REP-EGR-LEN-BA)*

Una clara muestra de la ausencia de la planificación y del impacto que esto significó para la alumna en práctica es lo que se relata en esta bitácora, que describe una reunión del departamento, casi a inicios del semestre correspondiente.

Este miércoles hubo reunión del Departamento de Artes. Yo llegué un poquitito tarde porque ese día fueron los funerales de mi abuelo. Cuando llegué las profesoras estaban discutiendo el tema de las planificaciones que les exigía la UTP, porque se juntan las 3 profesoras de arte para ponerse de acuerdo y hacer lo mismo con los niveles paralelos. Esto para 1°, 2° y 3° básico. No miento cuando digo que el diálogo fue más o menos así:

-“¿A qué Mes estamos? Agosto... ¿Qué toca para Agosto? Agosto, mes de los Gatos. Ya, tema: Gatos. Para 1°: Acciones del Gato: el gato, duerme, el gato come, etc. Para 2°: Gatos enamorados... ¿Con qué podríamos hacerlo? ¿Pintura? ¿Cartones?”-

Esto me dejó bastante impactada porque no sólo me confirmó que no se estaban basando en las bases curriculares del ministerio, sino que definitivamente no había una secuencia ordenada en la planificación. Era bastante improvisada. Y esto lo evidencio luego cuando voy a clases y veo el tipo de actividades que los alumnos deben realizar. No apuntan a un objetivo claro, entonces como ellos tampoco lo comprenden (o peor, comprenden que no tiene sentido), se desmotivan y desvalorizan la asignatura.

De hecho, cuando pregunté sobre las planificaciones del programa humanidades se miraron entre ellas y dijeron: “¡Nunca hemos planificado para PH!”. Yo entonces pregunté por el cronograma y me dijeron que, en efecto, existía, pero lo tenía la profesora de filosofía, no ellas. Esto presupone un desafío para mí, porque no sé bien como ordenarme con el tema de la planificación, especialmente porque la universidad me pide planificar clase a clase y tener ordenadas las unidades, pero a decir verdad no sé qué unidad vendrá a continuación. De hecho cuando le pregunté a UTP por las planificaciones de Arte me dijo que no se las habían mandado todavía y cuando le pregunté a las profesoras me dijeron que UTP debería de tenerlas. ¡Plop!⁴⁷ Además que al parecer están cambiando el formato de planificación a unas “secuencias curriculares” y las profesoras de Arte están todavía en el proceso de volver a redactarlas en el nuevo formato. **En resumen: es un total desorden.** (BIT2-VIN-ALU-ART-MG)

Aunque esta realidad corresponde a un colegio particular, lamentablemente no dista mucho de las impresiones que los alumnos recogieron en otros establecimientos subvencionados o municipalizados, respecto del rol de la planificación de la enseñanza, en el contexto de la unidad educativa. Es probable que en el contexto descrito, los docentes posiblemente puedan

⁴⁷ Plop: expresión de uso coloquial, de asombro, de quedar pasmado, o con la boca abierta. Se hace extensivo a “quedarse plop”, por quedarse asombrado y sin poder reaccionar.

argumentar que por tratarse de la asignatura de arte, la planificación no es relevante, pero es obvio que para la alumna en práctica es un argumento no válido, y no resiste análisis desde la perspectiva curricular.

A pesar de esta fuerte corriente contra la planificación, esta competencia pedagógica es evidentemente apreciada por los alumnos, ya que les otorga seguridad al momento de pararse frente a un curso, teniendo la estructura de la clase previamente diseñada.

*La fortaleza que yo le veo a la práctica profesional y lo más importante es que uno puede **llevar a la práctica todo lo que ve durante el año**, y que efectivamente si, por el tipo de práctica, tiene que usar todas las herramientas, y tenemos que desarrollar y poner en práctica lo que se enseña, incluso para mí, por ejemplo, **el tema de las planificaciones, que no me la exigían en el colegio, pero que yo debía hacer para desarrollar el trabajo.** (VIN-EGR-BIO-MSL)*

Para muchos alumnos, la relación teoría-práctica cobró sentido al momento de realizar un esfuerzo de integración de los elementos teóricos de las diferentes cátedras, en la instancia de planificación:

*Por otra parte, el proceso de práctica me permitió aunar la teoría con la práctica, lo que se configura en algo sumamente significativo para el real aprendizaje, ya que de cierta manera conforma una cotidianeidad de algo que se revisaba con un sentido incompleto dentro de las cátedras teóricas, como por ejemplo, me permitió ver y analizar en el día a día, las técnicas y metodologías de enseñanza general, como también de las ciencias en particular, lo cual **ayuda mucho a la hora de planificar clases y/o actividades.** (BIT2-REP-ALU-QUI-CD)*

*No fue posible llevar a cabo toda la **planificación de la clase**, sin embargo, se logró realizar un cierre repasando lo aprendido, y la guía de actividades se traerá completa la próxima clase para su revisión. (BIT2-REP-ALU-QUI-CD)*

*Por otro lado, queda en evidencia que para realizar un trabajo docente de calidad es necesaria una correcta organización por medio de los recursos especificados por cada establecimiento, en este caso mediante **las planificaciones solicitadas**, las cuales nos ayudan a mantener a la vista los objetivos, metodologías y actividades a realizar, como también los métodos evaluativos a aplicar en cada clase. (BIT2-REP-ALU-QUI-CD)*

Resulta trascendental recalcar que los Establecimientos Educativos buscan que los estudiantes, tal como lo indica el Currículo nacional, desarrollen competencias para la vida, lo que se traduce en adquirir tanto conocimientos como capacidades, habilidades y valores para resolver situaciones de la vida diaria. Es por esto que las acciones del docente resultan

*fundamentales en la formación de los alumnos, siendo **básica una buena planificación de sus clases**, combinados siempre con la reflexión. (BIT2-REP-ALU-QUI-CD)*

Desde la mirada de los supervisores, la instancia de planificación se convierte también en un momento de reflexión que aprovechan para dar una mirada más profunda al proceso:

*..., nosotros tenemos que prepararlos también en ser capaces de seleccionar bien en tipo de contenidos que ellos van a trabajar, **no todo lo que planificas para la clase se cumple**, entonces tener esa capacidad de adaptación a lo que te pasa en el contexto de tu clase, lo chiquillo son poco, a veces, flexibles. Me ha pasado de repente que quieren cumplir no más y ya después de la tercera ya..., logran entender ¡cálmate! Si no todo lo que tú pasas en la clase, no todo se aprende, y lo otro **no todo lo que tú planificas se cumple. Lo importante es que se cumpla lo fundamental, ¿cuál es el objetivo de tu clase?** (CON-SUP-FIL-AG)*

*La observación y práctica permanente de los protagonistas del proceso educativo: estudiantes, profesores, administradores, directores. Conocer sus roles, conversar con ellos, por ejemplo: **observar cómo se elabora un planificación y esta se hace realidad en una o varias clases**, los imponderables que suceden y como el profesor (a) debe manejar esta situación. Observar la riqueza cultural de los jóvenes, lo cual implica aprender y adaptarse al "otro", entendiéndolo en un sentido antropológico. (REP-SUP-LEN-KM)*

*Entonces, cuando yo veo que les piden planificaciones y traen las planificaciones acá, nosotros hacemos el feedback desde el currículum, les decimos **“a ver ¿qué sentido tiene esta planificación en el contexto del colegio?”**. Primera cosa que descubren, que existe una incoherencia tremenda entre el proyecto educativo institucional y la planificación, primera cosa. (CON-SUP-FIL-AG)*

*.., Segundo, **la rigidez que, de repente pudiera estructurarse en una planificación** que a algunos le exigen inicio, desarrollo y cierre; inicio, desarrollo y cierre, por cada una de sus clases. (CON-SUP-FIL-AG)*

*Aceptar que el trabajo del profesor no solo es entrar a una sala a hacer clases, sino que tiene que ver con un universo inconmensurable de situaciones que hay que saber llevar y entender. **Creo que a muchos de mis compañeros les cuesta eso, entender por ejemplo la importancia de una planificación o de un buen diseño de evaluación.** (VIN-ALU-CONEXPED-2016-GF)*

La planificación de la enseñanza es una de las competencias del perfil de egreso. Aun cuando está “suspendida” por el MINEDUC, es una habilidad profesional que los futuros docentes deben ser capaces de desarrollar y demostrar. Por otra parte, derivado de este aspecto meramente técnico, está la percepción de autosuficiencia y de competencia que deja en los alumnos, el proceso de vivenciar como una idea y una propuesta de enseñanza se transforma en una

realidad en el contexto del aula, donde la planificación cobra su real sentido, más allá del tecnicismo que involucra su diseño.. Esto es, para muchos alumnos, un significativo proceso personal de aprendizaje como futuros docentes. La claridad y pertinencia del aprendizaje propuesto, la selección de las estrategias didácticas, los momentos de la evaluación y la flexibilidad y adecuación a las particularidades de los contextos son los desafíos que deben superar. Las dificultades en este proceso, los avances y retrocesos, los aciertos y los errores, hablan de una ruta de aprendizaje que requiere un monitoreo cercano y asertivo para ayudar al alumno a desarrollarlo de manera significativa. En este análisis es posible apreciar la faceta técnica involucrada en la acción de planificar, pero a la vez, está también explícito o implícito en la base en muchos de los registros, el rol de la planificación como gestora de los procesos de aula: el sentido de planificar, la flexibilidad, el desarrollo del proceso que no es lineal como se suele planificar, los imponderables de una clase, pero sobre todo, el sentido del aprendizaje que se planifica. Margalef lo expresa con mucha claridad:

“Planificar la docencia es una tarea fruto de la reflexión, el análisis y la toma de decisiones, no es sólo una tarea personal, supone colaboración y trabajo en equipo. Como indicábamos, implica tomar decisiones, adoptar una posición que no es lineal sino dilemática, porque detrás de estas opciones se encuentran nuestras concepciones, ideas, creencias pedagógicas, nuestros conocimientos disciplinares y nuestra experiencia docente”. (Margalef, 2008, p. 4)

Para esta alumna, el sentido de planificar se une a lo significativo que resulta para ella, visualizar como el proceso real de aula, tiene un referente que le permite establecer un diálogo con sentido y con propósito para esa realidad, y que es la planificación.

*..., habían experiencias súper potentes que tenían directa relación de lo que estaba pasando en la práctica, o sea, estábamos planificando y en paralelo estábamos ejecutando esas ideas o estábamos viendo su ejecución ya sea en la práctica inicial o después en la práctica profesional.
(REP-EGR-ART-BS)*

Algunos alumnos tuvieron una experiencia realmente enriquecedora en el proceso de práctica, que les permitió aplicar las herramientas entregadas en las asignaturas:

*BF: A mí personalmente mi práctica (como dice su nombre) le puse..., **traté de aprovechar al máximo todas las instancias para poner en práctica lo visto en clases por lo mismo, porque yo no tenía este bagaje anterior del hacer pedagógico**, porque quizá mi ser pedagógico yo lo tenía pero no tenía el hacer pedagógico que es el que me entregaron ustedes, entonces el poner en práctica esto fue sumamente significativo, encontrarme de frente con los alumnos, a mí la verdad es que apasiona el tema entonces yo disfruté cada una de las clases hasta las vivencias más negativas que tuve, me sirvieron para crecer, para desarrollar más este ser pedagógico; yo tuve la suerte y lo mencioné también cuando presenté...defendí mi título, es que en el colegio a mí me abrieron las puertas para todo, a mí no me pusieron topes, **yo pude hacer todo, desde planificar, evaluar, yo hacia las clases, entonces fue demasiado enriquecedor porque efectivamente puse en práctica, todo;** me queda mucho más...se me queda mucho más por aprender, pero fue esta primera experiencia fue realmente enriquecedora, fue muy muy buena...con sus penas y sus alegrías porque obviamente no todos los días fueron buenos, pero los malos si sirvieron para crecer más y para reflexionar de esto. (EG-VIN-ALU-BIO-BF-35:53)*

En el extracto anterior, se aprecia además otro elemento importante respecto a la construcción del conocimiento profesional pedagógico, y es cuando hace alusión a que ella ya poseía el “ser pedagógico” refiriéndose a la vocación, a la que agrega ahora el “hacer pedagógico”. Al hacer esta distinción se hace evidente que existe conciencia de los elementos que conforman este desempeño profesional docente, en el que los conocimientos técnico-pedagógicos, las herramientas didácticas, las teorías educativas y el saber curricular y disciplinar conforman una trama que se comienza a ensamblar y a enriquecer en el proceso de práctica profesional.

*MG., y cuando uno se enfrenta a la práctica profesional se da cuenta que en verdad uno tiene muchos prejuicios porque probablemente se basan en sus propias experiencias, pero eso te permite también estar más dispuesta a enseñar, de tener una mejor relación con los chicos, y a escucharlos más también, **pero principalmente lo que me cambio la vida fue esto de entender esto como de los objetivos, que existían objetivos por clase, a mediano, corto y largo plazo, y que...porque uno siempre tiene esa idea que el profesor llega a enseñar no más y “ya yo se mis conocimientos y todo” pero es muy distinto cuando uno se ordena en torno a una planificación** y claro, que el protagonista empieza a ser el alumno y eso fue como un cambio de switch bastante grande. (EG-VIN-ALU-ART-MG-33:26)*

*BH: “..., cuando yo empecé mi practica la empecé muy mal, **yo realmente no sabía planificar y lo peor es que no sabía que no sabía planificar, entonces claro en las planificaciones yo no pedía ayuda**...eso es lo bueno del programa que tienen muy buena voluntad, pero yo no veía que tuviera problemas en la planificación y yo no notaba que tenía errores, ..., entonces realmente en*

un principio fue muy frustrante, fue increíblemente frustrante; yo de hecho me preguntaba que estoy haciendo acá, quizá no es lo mío, me gusta esto pero no me resulta...hasta que mi profe supervisor me fue a ver, y que me dijo: “juntémonos mañana mismo”, ..., y después de decirme cuales eran mis errores me enseñó como planificar y como organizar bien la clase utilizando el curriculum, me enseñó a utilizar el curriculum totalmente y a usar el marco de la buena enseñanza, trabajar (EG-VIN-ALU-HIS-BH-40:30)

Trato de fijarme o de pensar en los postulados, sobre todo tengo muy presente cuando trato de planificar las clases y el proceso andamiaje que se tiene que realizar para ello, en eso trato de enfocarme siempre, si lo logro o no, a veces creo que sí a veces creo que no, pero básicamente es el constructivismo, es mi concepto clave. (REP-EGR-LEN-BA)

Las secuencias y trozos seleccionados de diferentes realidades, hablantes y contextos, permiten afirmar que la planificación se evidencia como un desempeño complejo en el proceso de desarrollo del saber profesional docente. Se trata de una competencia que además, en el contexto chileno, está fuertemente desvalorizada, y que por lo mismo, requiere de un esfuerzo extra para posicionarla en su real valor como herramienta del desempeño docente. La visión que se entrega desde el programa y que es compartida en general por los profesores supervisores y que se transmite a los alumnos, es que la planificación de la enseñanza es un desafío de coherencia, integración, claridad, flexibilidad y pertinencia.

Como un aporte a la discusión, se incluye el análisis realizado por Carla Fardella (2013) en su tesis doctoral “La Neoliberalización de la Profesión Docente en Chile. Adscripción, Creación y Cotidianeidad de los Cambios”, que plantea la tensión entre el ser y el deber ser docente. Además de señalar que la “heterogeneidad de los discursos que definen al sujeto docente probablemente sea inabarcable” (Fardella, 2013,201), identifica un eje de tensión entre las demandas técnicas de la profesión docente (la planificación entre ellos) y la impecabilidad laboral, y la vocación de ser profesor. Las demandas regulatorias (entre ellas la evaluación docente) requieren un docente ejecutor de técnicas para la enseñanza de acuerdo a las políticas docentes. Estas mismas políticas varían casi de año a año, y la muestra es el decreto MINEDUC, ORD. N°02/000174, del 02 DE MARZO 2016 que deja a la planificación clase a clase, como un requisito técnico que deja de ser obligatorio. Un tema al que habrá que dar más de una

vuelta para encontrar sentidos que traspasen la barrera de la política educacional contingente y se adentren en la esencia y propósito de la acción del profesor en aula.

4.5.2. El encuentro entre Teoría y Práctica

La relación teoría y práctica la abordaremos desde la mirada del estudiante, desde sus vivencias, ya que ellas marcan a menudo las formas y estilos que los alumnos van a mantener en su vida como docentes, no solo las vivencias de la práctica inicial y profesional, sino todas aquellas que anteceden a su construcción como profesor: las experiencias previas, los modelos incorporados en forma inconsciente en sus estructuras y en la conformación de concepciones previas sobre lo que es ser profesor. Tal como plantea Andreucci:

“La complejidad del aprendizaje de la enseñanza es manifiesta en esta instancia, cuando los futuros profesores se enfrentan al reto de armonizar sus concepciones previas, el conocimiento proposicional adquirido en el programa formativo y el conocimiento teórico, práctico, valórico y actitudinal que observan en el supervisor, al tiempo que deben responder a las exigencias de las situaciones de enseñanza en las que están inmersos” (Andreucci, 2013, p. 9).

Cuando el alumno se incorpora al proceso de transformarse en un actor en la sala de clases, lo hace con todos los supuestos previos, sus concepciones, sus marcos de referencia, sus modelos y teorías implícitas.

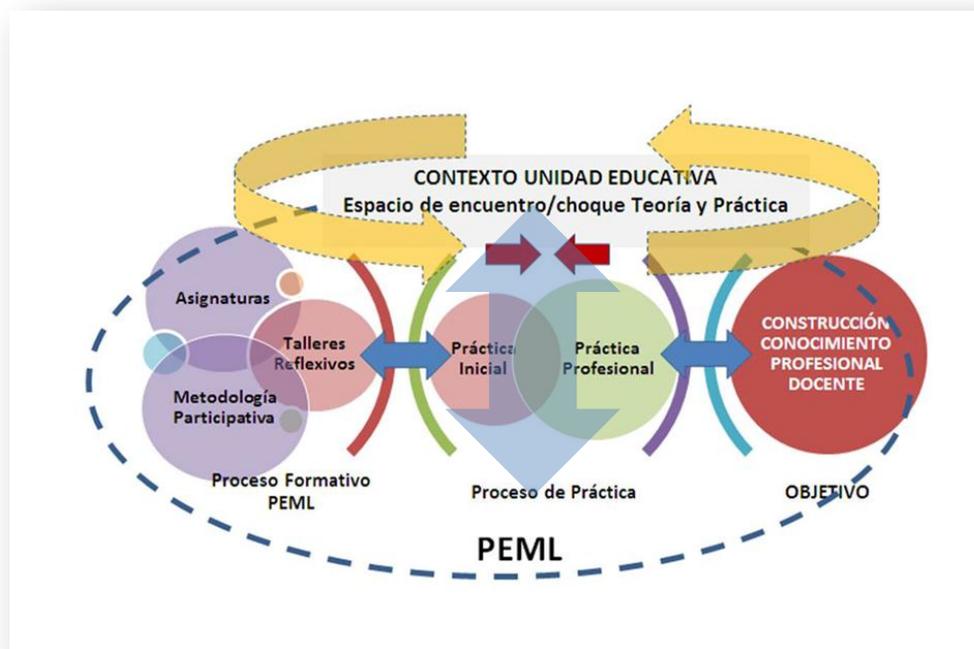


Ilustración 28 - PROCESOS DE PRÁCTICA Y RELACIÓN CON EL CONTEXTO

El análisis de la relación teoría-práctica tienen dos acercamientos: en primer lugar desde el alumno que es espectador de lo que acontece en una unidad educativa, los profesores, los espacios de aula, el desarrollo de la enseñanza y las interacciones entre profesor y alumnos. El otro análisis está dado por el desarrollo de las acciones del mismo alumno y los desafíos que él debe vivenciar para tratar de poner en práctica los formatos teóricos desarrollados en los procesos formativos.

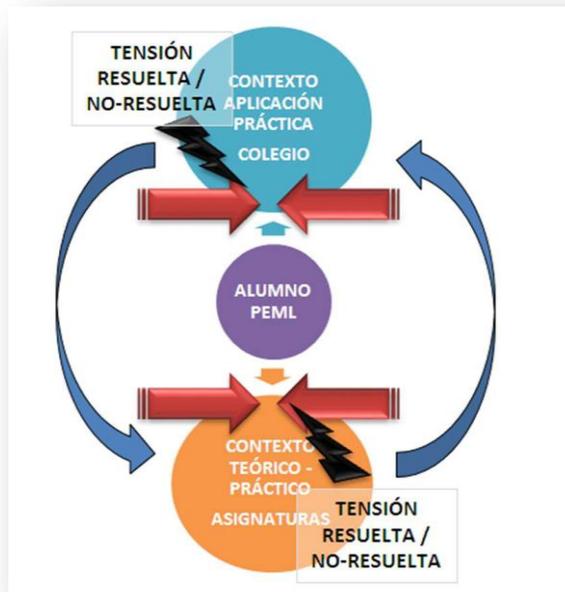


Ilustración 29 - RELACIÓN TEORÍA - PRÁCTICA

- **Teoría y práctica en el contexto observado por los alumnos**

La primera mirada que es posible validar relacionando los estudios previos con los hallazgos de esta investigación, es la mirada de los alumnos hacia la realidad que observan..., hacia la unidad educativa..., hacia la educación:

*Me deprimió bastante desde un inicio ver lo superado que estaban los profesores, pero eso más allá del colegio en particular en el cual me formé y ahora continúo mi formación y mi aplicación de todas estas ideas, es una realidad de nuestro sistema educativo. Me dio mucha pena el darme cuenta de la importancia de la educación y comprender el estado en que se encuentra, que algo tan esencial como es **la formación de nosotros como ser humano de nuestras futuras generaciones esté en manos muchas veces de personas que muchas veces no aman ni comprenden lo que están haciendo, ni tienen una postura realmente de compromiso y no consideran el sentido profundo de lo que se está haciendo.** (REP-EGR-ART-BS)*

Ya desde la práctica inicial los alumnos visualizan la lejanía entre los postulados teóricos que se plantean en las asignaturas de su malla formativa, y el desempeño, actitudes y quehacer de muchos docentes en aula. Aunque también visualizan buenos ejemplos de varios docentes, la mayoría de los registros describen desempeños que no son consistentes ni coherentes (Ibáñez, 2008) con un discurso más progresista. En algunos casos ni siquiera existe un discurso al

respecto, solo la apatía de un profesional de la educación sobrepasado por sus circunstancias, que es además, una realidad incuestionable. La realidad de hacer vida en el aula las propuestas teóricas, de planificar y desarrollar procesos de enseñanza, de sumergirse en la vida de un colegio y vivenciar todos los avatares que involucra este complejo proceso educacional, es para los alumnos que hacen su práctica profesional, un desafío con mayúsculas. Pero, ¿con qué se encuentran nuestros alumnos en general en la sala de clases, en los colegios?

*Por qué la teoría se aleja de la práctica fue la pregunta..., porque en la realidad al parecer la teoría, **todo lo que vemos, todo lo que hemos visto que puede llevar a realizar un proceso de aprendizaje exitoso, se aleja en la práctica...**, yo creo que en mi situación particular principalmente por **la falta de expectativa y la poca expectativa que tenían los docentes en sus alumnos**, los alumnos estaban desmotivados pero a la vez **los profesores estaban desmotivados**, es decir, ellos estaban enseñando porque..., había que hacerlo, pero ¿el porqué de eso? Como que se perdió..., (EG-VIN-ALU-BIO-BF)*

Resultados de investigaciones (M Errázuriz y otros, 1994; Edwards V. y otros, 1995, Pasmanik, D., 2001; Pogré, P. y otros, 2003; Rival, H., 2005; Vaillant, D., 2004.), evidencian en que en la interacción profesor-estudiante, en todos los niveles del sistema educacional, predomina un estilo tradicional, frontal, vertebrado en la psiquis docente casi de manera inamovible, reacio y poco permeable al cambio (Ibáñez, 2008, p. 9).

*Por ejemplo, básicamente el profesor debe hacer diferentes actividades con los alumnos para que se motiven, y **los profesores no hacían eso, simplemente llegaban, explicaban, el que entendía, entendía, y el que no ahí se quedaba**. Entonces no había una retroalimentación, no existía esa comunicación donde el alumno le preguntaba al profesor, porque muchas veces el alumno o el estudiante temía dar una respuesta al profesor. **Entonces claro, el profesor llegaba, explicaba la materia, no realizaba ejercicios o a veces nos decía “página tanto del libro, realice.”** Entonces **no había una consecuencia** entre los contenidos que él entregaba y después con las evaluaciones, también muchas veces las evaluaciones no tenían concordancia con lo que él había entregado en clases (REP-EGR-ING-TG).*

La falta de coherencia entre el discurso educativo ampliamente declarado y aceptado, y la práctica pedagógica es, a pesar de todas las evidencias, un aspecto poco investigado, y a pesar que existen investigaciones al respecto, se considera que es preciso profundizar o ampliar estos estudios (Ibáñez, 2008). Los alumnos fueron críticos frente a esta pregunta:

Y creo que hay otra cosa y tú lo tocaste con el tema, el PEI que puede ser algo transversal a nivel de la gran mayoría de los colegios, cuando uno trata de comprender por qué la teoría está tan lejana muchas veces de la práctica, es decir basta ver unos PEI en que unas misiones, unas visiones maravillosas, es decir con un vocabulario, una sarta de frases fantásticas y valores...y no se hace nada. (EG-VIN-ALU-BIO-BF)

*Entonces, **estamos hablando por qué la teoría no se condice con la práctica**, es decir, partamos ahí de lo más fundamental, el PEI, y estamos hablando de transversales, **no solamente mi colegio, lo conversamos con otros compañeros...**, PEI que son maravillosos, pero no existen en la realidad. (EG-VIN-ALU-BIO-BF)*

La investigación liderada por Nolfia Ibáñez entre 2007-2008, recoge y reafirma investigaciones previas, y además concluye que uno “parte importante de los indicadores de emociones desfavorables para el aprendizaje de los estudiantes, desde su propia percepción, dice relación con esta falta de coherencia.” (2008, p.10).

*“... **claro te hablan de ser innovadores, de buscar nuevas cosas, pero tú ves que a la hora de los “quihubo”⁴⁸ los profesores siguen escribiendo en la pizarra y no se atreven y al final excusan “no, es que con este curso no se puede”, “no, es que no hay tiempo”** yo veía de repente en mi colegio que tenían los tremendos laboratorios de física, de biología, de química... los habremos usado con suerte una vez...o lo usaba el electivo, no nosotros y era como: **¿Por qué?..”** (EG-VIN-ALU-ART-MG)*

Los alumnos sienten a menudo que lo que ven en los colegios es la antítesis de lo que se trabaja con ellos en las asignaturas, y que las formas de proceder o las acciones que se implementan que en muchos casos no resisten un análisis desde lo pedagógico:

*Pásales esa clase así no más, si ¿qué?”, “Déjalos encerrados porque... ¿para que los vas a sacar de la sala de computación?, déjalos ahí no más, pásales el libro, que lean algo”, por ejemplo, lo que escucho ahora porque es el mismo profesor de ese entonces “**bueno, si te mandan a cuidar la clase, que no se peleen...ese es tu fin, que no se maten**”. (CON-EGR-BIO-GG)*

Desde la perspectiva mía que es la de un profesor de un establecimiento municipal , la teoría y práctica, tiene entre estos dos ámbitos, una brecha considerable; si uno toma por ejemplo unas planificaciones que nosotros hicimos acá, yo esas no las puedo llevar a cabo, primero: no se pueden hacer planificaciones clase a clase, porque eso es sinónimo agobio laboral y eso lo rechaza el colegio de profesores, por lo tanto la clases son mucho menos sistemáticas, son mucho menos ordenadas de lo que uno quisiera, y además está sujeta a constantes

⁴⁸ “quihubo”: pronunciación coloquial de la expresión “¿qué hubo?”. Hace referencia al momento en que es preciso dar cuenta de lo que se hace. También se usa como expresión de saludo, para saber de la otra persona.

*interrupciones; por ejemplo este año fue casi normal entre comillas, **hubo solamente dos semanas de paro, y el año pasado hubo un mes y medio de paro..**” (EG-VIN-ALU-CONEXPE-FIL-RH)*

En este sentido, todas estas evidencias recogidas refrendan investigaciones previas (Pérez Gómez, 2008; Korthagen, 2010; Zeichner, 2010), y aportan una tensionante inquietud sobre un tema que se prolonga en el tiempo, replantea un cuestionamiento que sigue sin resolverse del todo, que no parece tener una solución real y efectiva, o que se resuelve a parcialidades, sin la necesaria cobertura, amplitud y rapidez como para pensar en un cambio en la calidad de la educación que llegue realmente a las generaciones que se van formando año a año en las aulas chilenas.

Hacemos mención acá de una investigación dirigida por Margalef (2011), que destaca el valor del trabajo reflexivo para el cambio en la práctica docente, quien, basándose en los aportes de James & McCormick, extrae un aspecto que es coincidente con una de las paradojas que encontramos. James & McCormick plantean que “las creencias y las prácticas están interconectadas, por tanto necesitan ser desarrolladas conjuntamente. No es suficiente solo con lo que los profesores dicen que van a hacer” (2009, p.981-982). El análisis que hace al respecto Margalef se centra en la importancia de salir del discurso para atreverse en la práctica de la innovación, y en la necesidad de discutir, compartir, escribir y publicar. Pero desde nuestra mirada rescatamos la paradoja que encuentra cuanto agrega: “Pero aquí todavía persiste una paradoja que tiene que ver con que aun detectamos algunas incoherencias entre lo que se dice y se hace”. (Margalef, 2011, p. 14). Esta afirmación es válida para ambos tipos de desencuentro entre teoría y práctica, tanto la que el alumno observa en el contexto educativo, como la que el mismo ejecuta cuando realiza su práctica.

- ***Teoría y práctica desde la experiencia del alumno en su desempeño***

La otra mirada es sobre los propios desempeños y la necesidad de hacer el cruce e integración entre los elementos teóricos y prácticos que posee y la realidad del aula donde debe desempeñarse. Ahí es donde aparecen los temores y las dudas y queda de manifiesto que la transición es un proceso complejo.

De acuerdo al planteamiento de Korthagen (2011) “the gap between theory and practice has been a perennial issue” (p. 32)⁴⁹. Del mismo autor, recogemos: “What has become clear is that the idea of simply transmitting important pedagogical knowledge to teachers, hoping that they will apply this knowledge in their practices, does not really work” (p. 32)⁵⁰. Es evidente entonces que se requiere no solo el discurso, sino que la aplicación directa, que los alumnos vivencien una forma diferente de hacer pedagogía.

Se ha ido haciendo evidente que en el PEML se hacen esfuerzos para acercar la teoría a la práctica: talleres reflexivos, actividades de práctica estrechamente integradas a las asignaturas, profesores supervisores en general muy presentes, que trabajan el análisis de los eventos del aula desde una mirada reflexiva con sus alumnos. Pero en las vivencias de los alumnos esto tiene un correlato diverso y concreto, que va desde sentirse cercanamente acompañado en el proceso, hasta quienes no lo vivencian. Esto evidencia claramente que es un proceso que, por su gravitación en la formación, es preciso re-pensar y fortalecer.

Esto es lo que recogen las palabras de esta alumna en práctica: ella misma se encuentra en la encrucijada de la tensión entre teoría y práctica.

*“Es que de partida, el tema en cuestión siento que hay muchas cosas que..., a ver, **la teoría es buena porque está bien pensada, tiene argumentos, pero se queda de alguna forma en lo ideal, no sé por qué, si bien siempre hay cosas que se pueden rescatar; pero a la hora de llevarla a la práctica siento que siempre hay como miedos de parte de los implicados en implementarla o en cosas mal hechas, no sé porque, de repente tienes toda la teoría que te dice “sí, lo mejor es la educación constructivista” y llega la hora de las leyes y te pones en una cuestión súper conductista, entonces uno dice “¿Por qué? ¿Quién está ahí?”...” (EG-VIN-ALU-ART-MG)***

En este registro de bitácora, el alumno deja en claro que el proceso de práctica le permite conectar teoría y práctica para un “real aprendizaje”, ya que puede profundizar en análisis de lo cotidiano y de lo didáctico, que en las cátedras teóricas no pudo visibilizar.

⁴⁹ “la brecha entre la teoría y la práctica ha sido un problema permanente”.

⁵⁰ “Lo que se ha puesto de manifiesto es que la idea de simplemente transmitir un conocimiento pedagógico importante a los profesores, con la esperanza de que apliquen este conocimiento en sus prácticas, no funciona realmente”.

“Por otra parte, el proceso de práctica me permitió aunar la teoría con la práctica, lo que se configura en algo sumamente significativo para el real aprendizaje, ya que de cierta manera conforma una cotidianeidad de algo que se revisaba con un sentido incompleto dentro de las cátedras teóricas, como por ejemplo, me permitió ver y analizar en el día a día, las técnicas y metodologías de enseñanza general, como también de las ciencias en particular, lo cual ayuda mucho a la hora de planificar clases y/o actividades”. (BIT-REP-ALU-QUI-CD)

Esta carencia registrada en esta bitácora, es tomada más adelante junto a otra, para profundizar en sus posibles repercusiones en la formación del saber profesional docente.

Esta otra alumna también sintió que efectivamente pudo hacer un nexo entre la teoría y la práctica en el espacio de la práctica profesional

“La fortaleza que yo le veo a la práctica profesional y lo más importante es que uno puede llevar a la práctica todo lo que ve durante el año, y que efectivamente si, por el tipo de práctica, tiene que usar todas las herramientas, y tenemos que desarrollar y poner en práctica lo que se enseña, incluso para mí, por ejemplo, el tema de las planificaciones, que no me la exigían en el colegio, pero que yo debía hacer para desarrollar el trabajo”. (VIN-EGR-BIO-MSL)

Aun cuando el registro a continuación ya se utilizó en el análisis de la práctica inicial, es plenamente pertinente acá, cuando el alumno, en un principio reconoce una acción docente como errónea y declara además que no la realizará...

“...“mira la profe como lo hace, ¿en realidad hay que gritar o no?” “no, yo encuentro que yo no quiero ser así”, “cuando yo haga clases, no voy a hacer esto (y anota), no voy a hacer esto, esto, no lo voy a hacer”...” (CON-EGR-BIO-GG)

..., pero que posteriormente ella misma replica en el aula...:

Ahí entro en otra crisis, porque si bien es cierto que yo ahora estoy en ese lugar, porque estoy en el mismo lugar de mi profesora anterior...hago lo mismo que ella, de repente. Eso es una continua crítica que me hago todos los días porque todos los días levanto la voz (CON-EGR-BIO-GG)

En este caso bien vale preguntarse si la prevalencia de modelos tradicionales, seguramente incorporados en los años de procesos de enseñanza a lo que se vio sometida (Korthagen, 2011)⁵¹, prevalecieron por sobre un discurso de índole constructivista, donde la relación

⁵¹ De Korthagen 2011, p.33: “Una de las primeras causas mencionadas de la división entre la teoría y la práctica tiene que ver con el proceso de aprendizaje en el seno de la educación teórica, incluso antes de la etapa en que la teoría puede aplicarse a la práctica. (Joram y Gabriele, 1998), y sus preconcepciones muestran una notable resistencia al cambio (Joram & Gabriele, 1998),

dialógica es relevante y donde el alumno es un agente activo, participativo y comprometido con su aprendizaje. ¿Qué pasó con el discurso teórico? Al menos prevalece la mirada crítica sobre ese desempeño, pero no basta, aparentemente, para provocar un cambio en el contexto de su aula de modo de lograr un adecuado ambiente de aprendizaje.

Rescatando otra cita ya utilizada en “el alumno en el cruce de fronteras”, esta vez se pondrá el énfasis en la aplicación de las teorías en el trabajo de aula:

“... apliqué mucho de la teoría en el aula, y fue resultando. De hecho la profe (guía) se daba cuenta. Y me gustaba mucho porque me decía “Irailde, traje estas guías, a ver revísalas, a ver como vienen...” y yo las miraba y le decía...,”profe están súper entretenidas..., y porque no las había hecho antes?...”, y me decía “porque me daba lata hacerlas, pero me di cuenta que los chiquillos trabajaban”. Yo con eso me sentía súper orgullosa, me mostraba sus pruebas..., tal vez le faltaba un poco de actualización a la profe..., tal vez no lo quería hacer porque estaba cansada. Pero me di cuenta que sí, que al aplicar la teoría, funcionaba, y la profe se daba cuenta. (VIN-EGR-BIO-IV)

El trabajo al interior de la unidad educativa y en el aula es lejos el aprendizaje más relevante para estos alumnos. Es la instancia en donde se acrisola en la aplicación y el esfuerzo las orientaciones teóricas entregadas:

Es especialmente importante para alumnos como nosotros, como yo, que no había tenido nunca una práctica como profesor de aula, o la oportunidad de enfrentarse a un curso. Entonces allí es donde en verdad se ve todo, se ve el reflejo del esfuerzo y uno también pone en práctica aquello que debe desarrollar (a veces son sus debilidades), o sea, el relacionarse con otros colegas, de hacerse entender, de ser parte de un establecimiento. (VIN-EGR-BIO-MSL)

Y se reitera la presencia y la importancia de la reflexión como eje del mejoramiento de la acción docente.

..., es un desafío día a día. Es una reflexión cada día... uno dice “esta clase la podría haber hecho mejor”..., y es todos los días lo mismo, yo nunca salgo satisfecha de una clase, aunque la clase haya sido realmente muy buena, y hayan participado todos, o todos hayan entendido. Uno dice..., sabes que, me faltó esto..., entonces lo voy a aplicar después, la próxima clase, la próxima vez que me toque abordar esta clase, este tema o aprendizaje..., yo creo que uno se va formando

lo que se ha explicado por los muchos años de experiencias que Los estudiantes docentes han tenido como alumnos dentro del sistema educativo (Lortie, 1975; Brouwer & Korthagen, 2005).”

día a día. En mi caso personal yo creo que nunca voy a terminar de formarme como profe. (VIN-EGR-BIO-IV)

El registro a continuación es extenso, pero es altamente esclarecedor y directo en su crítica. Eso deja de manifiesto que si bien en el PEML se intentan entregar las herramientas, no siempre los procesos se dan según lo planificado, o que, más directamente aún, es preciso modificar procesos e implementar innovaciones para optimizar lo que se realiza.

*El contexto educativo, el peso que le otorgo de ser docente...es que falta mucho camino por recorrer, hay que hacer muchas cosas todavía; **creo que el sistema educativo...no sé si existe alguno ideal, aunque Platón diría que sí (ironía)...no sé si existe uno ideal, pero que siempre tenemos que pretender buscar algo mejor, sí; en algunos momentos como que se va acercando, pero creo que donde adolecemos de acercarnos más, que generamos modelos, y no trabajamos en las realidades, porque no es lo mismo generar un modelo educativo en Chile, que generarlo en Finlandia, y eso no solamente en la educación, se da en todo nivel de sistema; y por otro lado como el programa aporta...desde la teoría, aporta; desde la práctica, lo encuentro un poco débil; yo estoy muy vinculada con la educación, en la Católica por ejemplo, trabajan programas donde hacen acompañamientos; eso yo creo que es una dolencia del programa, debería haber más acompañamientos, no te sirve que tengas un profesor asignado de práctica y que te vaya a ver una o dos veces, porque...claro hay algunos que definitivamente no necesitan tanto que los guíen, pero hay otros que sí lo necesitan, desde ahí creo que es una falencia que debería reforzarse más.***

Y lo otro que es la teoría, los docentes, el programa (al menos los que me tocaron a mí), también adolecen de mirar la teoría como lo más relevante y la práctica cómo lo menos, yo escuché muchas veces...incluso, como yo tengo la carrera de psicología, muchos de mis compañeros sobre todo por ejemplo en orientación, o la didáctica, el profesor decía “eso es así, de esta manera, la teoría dice esto”, “ya, pero profe ¿cuál es el ejemplo preciso en donde yo al empezar la clase haga tal cosa?”, “no, pero es que cuando ustedes llegan a la sala...”, “no, pero es que no me sirve así”; entonces yo necesito un ejemplo real, el docente debe llevar a la realidad lo que está enseñando, debe llevarlos a un ejemplo, ejemplo práctico, debe ser más concreto, hacer role-playing, simular situaciones; eso encuentro que falta, porque cuando tú estás en la sala de clase...la teoría es bonita...pero cuando estás en la sala de clase con 40 alumnos que tienen problemas de crisis existenciales, que tienen problemas familiares, que tienen problemas socioeconómicos, ¿qué haces? En realidad, ¿necesita ese niño que le estén entregando conocimiento? ¿O necesitas que tú en este momento lo estés apoyando? (REP-ALU-FIL-SA-2)

En este análisis e interpretación incorporamos la cita anterior respecto del alumno que solo en la práctica puedo profundizar el análisis de lo cotidiano y de lo didáctico, que se presentaba

con un sentido incompleto dentro de las cátedras teóricas. Los alumnos necesitan encontrar respuestas concretas de sus profesores, en el programa, necesitan mayor coherencia en este caso, respecto de una mirada teórica y una aplicación práctica. A su vez, los docentes del PEML deben cuestionarse su propia manera de desarrollar la docencia, y aplicar en su propio quehacer lo que los alumnos deben aprender..., ser críticos con su desempeño. Este previo ejemplo es una clara demostración de lo que Korthagen explica como “causes of the gap”, (Korthagen, 2011, p.33), o causas de la brecha entre la teoría y la práctica, una de las cuáles se refiere a que el futuro docente, para desarrollar buenos aprendizajes durante su proceso de formación, deben tener inquietudes personales sobre la enseñanza o deben haber encontrado problemas concretos en los que aplicar lo aprendido (Korthagen et al., 2001). De lo contrario, no perciben la utilidad de la teoría (Korthagen, 2011).

Korthagen profundiza en las causas de esta separación entre teoría y práctica, varias de las cuales se ven reflejadas en los registros de los hablantes. Lo que un docente desarrolla en la sala de clases, está influenciado por múltiples variables, es multifactorial, y por esa razón, la subsecuente toma de decisiones respecto a qué y cómo enseñar o continuar enseñando, requiere de una mirada comprehensiva e integral de ese proceso, una mirada holística y sinérgica.

Por otra parte, otro de los factores analizados por Korthagen y refrendado por otros autores (Day, 2004, Hargreaves, 1998), es la relevancia que los sentimientos y los factores emocionales juegan en este proceso. Usando sus palabras: “This affective dimension is too much neglected in the technical-rationality approach, which seems to be another cause of the gap between theory and practice”⁵² (Korthagen, 2011, p. 34). En el caso del PEML, en general es posible apreciar que la dimensión afectiva es considerada en las relaciones que se establecen con los alumnos del programa, pero es una variable de comportamiento altamente inestable, ya que las variaciones entre los docentes, los grupos de alumnos y entre las sedes, evidentemente es

⁵² “Esta dimensión afectiva, que es demasiado descuidada en el enfoque técnico-racionalista, parece ser otra causa de la brecha entre la teoría y la práctica”

imposible “emparejarlas” o hacerlas más o menos equivalentes entre los diferentes actores y sedes involucradas.

Otro ejemplo del choque entre teoría y práctica está en el registro a continuación, donde el alumno se ve desbordado por la realidad, y frente a la cual, desde su perspectiva, la teoría pierde validez. Pero la pregunta de fondo es si realmente recibió las herramientas para transformarse en un profesor efectivo. El segundo registro, del mismo alumno, parece dar la respuesta a esa interrogante. Se advierte en la proceso de algunas asignaturas, específicamente en una de las sede del PEML, una tendencia muy fuerte a repetir en el proceso formativo, modelos más tradicionales de enseñanza..., una muestra clara de divorcio y tensión entre la teoría que se predica y el acto de enseñar que se practica, pero esta vez en el seno del programa. Estas inconsistencias internas también impactan en el alumno y en proceso de construcción del conocimiento

Sí, es muy radical darse cuenta de que toda esta historia que se pinta desde la teoría que suele ser muy linda a veces como muy aséptica, llevada al interior de un aula, de repente ya no tenía validez derechamente, darse cuenta de que quizás uno quería ser muy constructivista pero era imposible. Uno preparaba la clase más motivante, la actividad más lúdica, el mejor PowerPoint con la propuesta más atractiva, pero bastaba que hubiera un desfase en la conducta, una pelea y eso determinaba que toda la clase no podía ejecutarse..., (REP-EGR-ART-BS)

Hay mucho que hacer también, eso es lo otro, hay mucho que trabajar y es muy poco el tiempo que se está. A veces uno quisiera profundizar mucho más en algunas ideas o derechamente tener más instancias lúdicas, posibilitar más espacio que no sean solamente el de la formalidad, el estar sentado ahí en el banco, sino tener más experiencias significativas donde uno se encuentra con el otro desde el afecto y claro, era difícil llevarlo a cabo muchas veces y los profesores varios no abordan esa dimensión de lo que es el educar o de lo que es el proceso de aprender para el otro. (REP-EGR-ART-BS)

Si tomamos este registro, es posible profundizar en la propuesta de Korthagen y apreciar que en el proceso de aprendizaje que describe, faltan los elementos que el autor incluye en el modelo de tres niveles de su propuesta “realista”. Claramente el alumno hace referencia de profesores que trabajan en el nivel de la teoría lógica y formal, pero que no tienen como base los niveles previos que Korthagen y Lagerwerf (2001) mencionan: **a) partir por experiencias concretas** y ejemplos visibilizando las nociones, imágenes, sentimientos y valores que

despiertan, a fin de dar lugar a la conformación del nivel gestáltico: “A Gestalt is considered to be a dynamic and constantly changing entity encompassing the whole of a teacher’s perception”⁵³ (2011, p.35). Esto permite un acercamiento a la teoría, de manera holística.

El segundo nivel es el de **b) práctica personal del conocimiento**. La red cognitiva que se conforma la denomina Korthagen “teoría práctica personal” y está basada en el deseo de saber actuar en situaciones particulares, en oposición a tener una comprensión abstracta de ellas. “This cognitive network is called a *personal practical theory*. It is very much colored by the desire to know how to act in particular situations, as opposed to having an abstract *understanding* of them”⁵⁴ (2011, p.37). Y finalmente **c) antes de abordar al nivel formal de la teoría es preciso pasar por el esquematización** de los elementos relevantes de la teoría y recién entonces profundizar en ella.

Esta secuencia es la base del planteamiento de Korthagen respecto de la **Educación o Modelo Realista**, que parte por un acercamiento concreto práctico, analizando problemas y contextos reales. En este punto es preciso detenerse a analizar el rol del contexto en las relaciones que surge de este análisis. Esta propuesta considera como relevante la interacción personal del docente y sus estudiantes de pedagogía, y la interacción entre ellos mismos también. Finalmente destaca que, “A realistic program has a strongly integrated character. Two types of integration are involved: integration of theory and practice and the integration of several academic disciplines.”⁵⁵ (2011, p.38)

En el caso del PEML es posible apreciar ciertos elementos curriculares de integración entre asignaturas académicas y los procesos de práctica, tanto en el primer como en el segundo semestre. A su vez, se propicia una enseñanza basada en la interacción con el alumno, desde sus experiencias y desde sus realidades y contextos. Pero es evidente que este discurso teórico no está plasmado en la realidad de las secuencias y gestiones que se realizan en cada sede, y

⁵³ “Se considera que la Gestalt es una entidad dinámica y en constante cambio que abarca toda la percepción de un maestro”.

⁵⁴ “Esta red cognitiva se llama teoría práctica personal. Está muy teñida por el deseo de saber actuar en situaciones particulares, en oposición a tener una comprensión abstracta de ellas”.

⁵⁵ “Un programa realista tiene un carácter fuertemente integrado. Se trata de dos tipos de integración: la integración de la teoría y la práctica y la integración de varias disciplinas académicas”.

que esto finalmente va a determinar diferencias significativas en los procesos de construcción del saber profesional docente de los alumnos.

Hirnas declara (2014) que una de las áreas de interés de la investigación en la actualidad se “refiere al saber docente. Tanto la naturaleza del conocimiento, en sentido amplio, como los procesos a través de los cuales los docentes construyen conocimiento profesional son objeto de estudio” (Hirnas, 2014, p. 128) La ruta de análisis e interpretación de los registros recopilados ha estado orientada por este primer interés, que es el objetivo de esta investigación: como los alumnos del PEML construyen el saber profesional docente a lo largo de los proceso de practica inicial y profesional. Los hallazgos hasta el momento han confirmado investigaciones previas pero también han dejado abiertos otros cuestionamientos.

Un tema emergente es preguntarse cómo establecer mejores relaciones entre la teoría y la práctica educativa en lo que Korthagen llama la “pedagogía cotidiana”. Salvar le brecha (“gap”) no solo requiere aplicar nuevas metodologías o divulgar la investigación al respecto, sino establecer y desarrollar un proceso sinérgico, holístico e integrado de los saberes teóricos y sus aplicaciones prácticas, de modo de que el análisis transversal de una situación pedagógica, caso o problema, pueda visibilizarse en su complejidad a través del trabajo de las asignaturas teóricas.

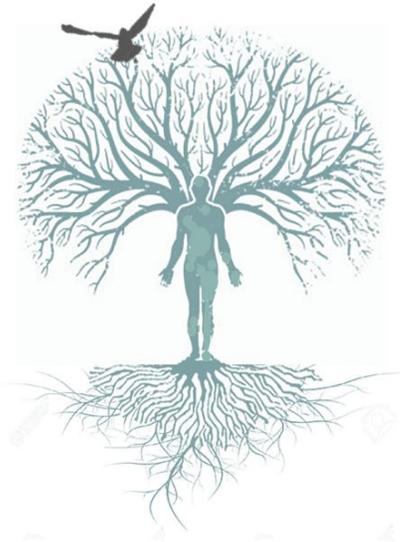
Palabras al cierre del capítulo

Llegar hasta estas palabras de cierre de este capítulo, ha comprendido un intenso proceso de análisis y revisión de las evidencias recogidas, la contrastación con los marcos teóricos, la búsqueda de significados desde las palabras de los hablantes, la contrastación y triangulación entre ellos, e ir develando, al mismo tiempo, lo que las evidencias guardaban en su seno. La construcción del conocimiento o saber profesional docente a través del proceso de práctica, en el caso de los informantes, ha significado recrear un proceso de intensos sentimientos, de contradicciones y paradojas, donde las experiencias previas y los modelos implícitos en esas

experiencias se mostraron con un perfil más intenso que lo que inicialmente podría haberse conjeturado.

La secuencia desde el proceso de práctica inicial hasta la profesional, y los procesos que relatan los hablantes, permite refrendar lo que investigaciones previas ya habían visualizado: el valor que juega en la definición del ser docente, las experiencias acumuladas en la vida como estudiante, las intensas demandas del medio laboral docente, las incertezas y ambigüedades de un contexto desafiante para los alumnos en práctica, el encuentro y desencuentro entre las teorías y la realidad de la práctica, pero sobre todo, el valor y vocación de quienes, en este complejo escenario, siguen apostando por la educación.

El valor que tiene este ejercicio investigativo, es haberlo realizado desde esta realidad para iluminar el escenario que durante un año de intenso trabajo, contextualiza el proceso formativo del PEML, que a pesar de sus luces y sombras, queda con un saldo a favor: el aprendizaje ganado.



CAPÍTULO V

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

¡Gracias por ayudarme a llegar hasta acá ¡

Y aunque intentó parecer adecuadamente severo ante sus alumnos, Pedro Gaviota les vio de pronto tal y como eran realmente, sólo por un momento, y, más que gustarle, amó aquello que vio.

¿No hay límites, Juan?, pensó, y sonrió.

Su carrera hacia el aprendizaje había empezado...

Juan Salvador Gaviota, Richard Bach

CAPÍTULO V – Discusión y Conclusiones

La “ruta de navegación” de esta investigación, ha llevado a tocar diferentes puertos teóricos que desde sus enclaves, han sido como faros para guiar el análisis. No todo ha sido sencillo, ni todo apareció al inicio de la investigación. De hecho muchos de las búsquedas teóricas aparecieron durante la ruta, como nuevos puertos que mostraban sus interesantes propuestas..., como diciendo, “visítanos...¡¡” Y el encuentro fue enriquecedor, desafiante, complejo, y siempre un aprendizaje.

DISCUSIÓN

- **Discusión 1 – Sobre la Teoría de Sistemas de Actividad y el Aprendizaje Expandido**

Entre los aspectos teóricos que generaron diversas lecturas y permitió establecer diversas relaciones con el material trabajado, aparece el Profesor Engeström como un notable aporte de los sistemas de actividad y el aprendizaje expandido. Si partimos del análisis de los sistemas de actividad que elabora, aparece más de una aplicación en función de los elementos que componen la investigación.

Al abordar su propuesta teórica, podemos elaborar la imagen mental de un sistema de actividad como un conjunto de elementos vivos e interactuantes que, en una trama compleja, se relacionan, no necesariamente de manera armónica, en pos de un objeto común. Cuando dos sistemas de actividad interactúan se genera un tercer objeto, potencialmente compartido entre ambos sistemas, que se origina de la interacción entre los objetos de cada sistema de actividad. Pero al realizar el análisis y relacionar la teoría con los hallazgos, fue posible entrever que cuando interactúan dos sistemas de actividad como aquellos que contemplados en la investigación en estudio, no existía un tercer objeto compartido entre ambos sistemas de actividad..., que ese objeto compartido no era tal.

“La complejidad en la interacción entre ambos sistemas de actividad, es que el objeto potencialmente compartido, en realidad no es tal. El objeto/objetivo del sistema de Actividad Unidad Educativa es el aprendizaje de sus alumnos. El objeto/objetivo del Sistema de Actividad Proceso/Unidad de Formación Docente es la formación de profesores. Pero en la realidad de los colegios, la inserción de un practicante suele ser visto como un “problema”” (p. 223, tesis).

Ahora bien, a fin de tener una visión más clara al respecto, fue el mismo Profesor Engeström quien aportó una nueva mirada a este complejo sistema de interacciones⁵⁶:

“It seems to me that an important clue here is the student-teacher’s position. In light of your explanation and your diagram, the student-teacher seems to be the object for the Teacher Training Unit and mainly an additional burden for the supervising teacher guides in the school. Se perhaps you could depict three interacting activity systems rather than two:

- (1) the activity system of the educational unit (school),
- (2) the activity system of the Teacher Training Unit, and
- (3) the activity system of the student-teacher.

The object of the school is the pupils and their acquisition of the contents of the curriculum. The object of the Teacher Training Unit is the student-teacher and his/her learning. The student-teacher’s activity is a studying activity, the object of which is ‘being a teacher’. How could we construct common ground, a partially shared object, between these three? **I think one possibility is to look into and expand on the real school pupils and their learning potential.**”⁵⁷

Si tuviéramos que graficar entonces la nueva relación entre los sistemas de actividad que se visualizan ahora, se hace necesario incluir el sistema de actividad compuesto por el mismo alumno en práctica y su profesor supervisor. El objeto en común, parcialmente compartido

⁵⁶ Consulta realizada por correo al Profesor Engeström (Correo de Y. Engeström, recibido 30 de marzo de 2017, 21:02)

⁵⁷ “Me parece que una pista importante aquí es la posición del estudiante-profesor. A la luz de su explicación y de su diagrama, el alumno-profesor parece ser el objeto de la Unidad de Formación de Maestros, pero sobre todo una carga adicional para las guías de maestros de supervisión en la escuela. Podríamos describir tres sistemas de actividad interactivos en lugar de dos:
(1) el sistema de actividades de la unidad educativa (escuela),
(2) el sistema de actividad de la Unidad de Formación de Docentes, y
(3) el sistema de actividad del estudiante-maestro.

El objeto de la escuela son los alumnos y su adquisición de los contenidos del plan de estudios. El objeto de la Unidad de Formación de Maestros es el estudiante-maestro y su aprendizaje. La actividad del estudiante-profesor es una actividad de estudio, cuyo objeto es “ser profesor”. ¿Cómo podríamos construir un terreno común, un objeto parcialmente compartido, entre estos tres? Creo que una posibilidad es estudiar y expandir los alumnos de la escuela real y su potencial de aprendizaje”

entre estos tres sistemas de actividad es el aprendizaje de los alumnos de la escuela en que está el alumno en práctica.

Asumimos este modelo para explicar las relaciones que determinan y rodean el proceso de aprendizaje de los alumnos en su proceso de práctica, desde el supuesto que “las personas y las organizaciones están todo el tiempo aprendiendo algo que no es estable, ni siquiera definido o entendido antes de tiempo” (Engeström, 2001, p.4), En los tres sistemas de actividad existe un punto de encuentro concreto que en interacción generan un “objeto”, y puesto que cada sistema de actividad tiene el propio, el punto de encuentro es el **aprendizaje**, en este caso de los **alumnos** del ‘sistema de actividad colegio’, y el **alumno en práctica**, que es el objeto del ‘sistema de actividad PEML’ y del ‘sistema de actividad Profesor Supervisor-Alumno en Práctica’..

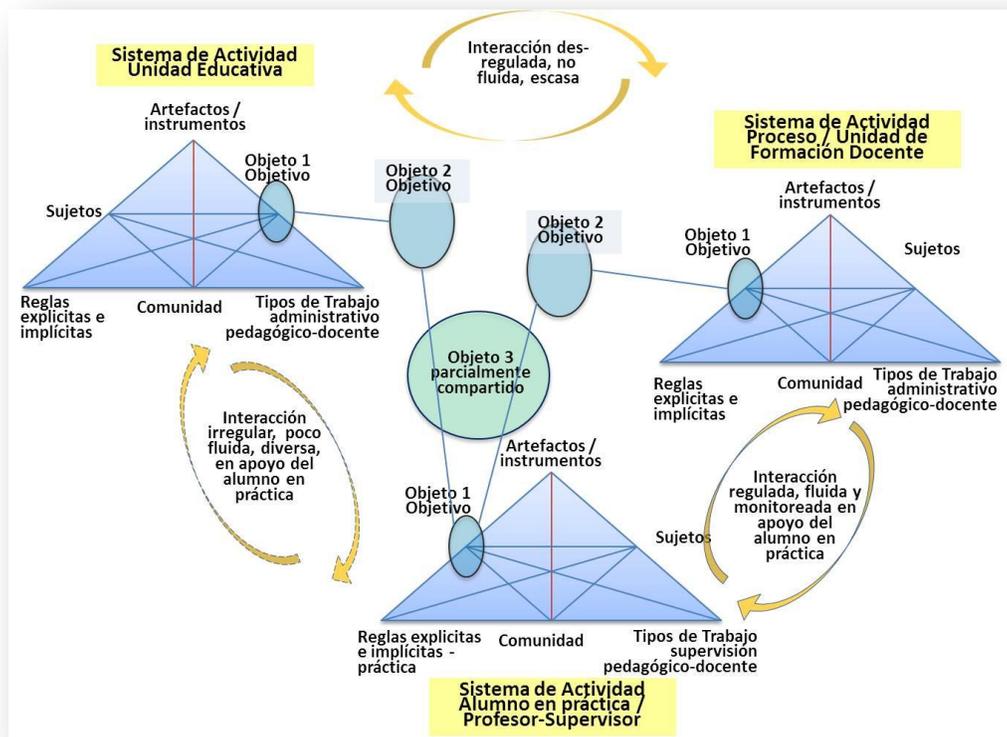


Ilustración 30 - TEORÍA DE SISTEMAS DE ACTIVIDAD aplicado al Proceso de Práctica Profesional en el PEML, basado en Engeström, 2017

Pero realmente es posible una mayor comprensión de este fenómeno, si lo vemos desde la perspectiva del aprendizaje expandido Recordemos que “el objeto de la actividad de aprendizaje expansivo es toda la actividad del sistema en el que los aprendices están comprometidos.” (Engeström, 2001, p.5).

Este planteamiento viene en parte a resolver el dilema planteado en el capítulo anterior, en la etapa de análisis e interpretación de información (p.219-226), pero a su vez plantea otras interrogantes, como por ejemplo, ¿Qué es posible hacer para mejorar y fortalecer en forma eficiente la relación entre estos tres sistemas de actividad potenciando el aprendizaje de los sujetos involucrados? Aunque parezca de fácil solución, no lo es, ya que el eje de estos sistemas de actividad es el aprendizaje, no las relaciones protocolares, vía firma de convenio, u otro recurso de índole administrativa. Si bien estos elementos están involucrados, dejar la interacción a ese nivel no resuelve el problema de fondo, ya que ninguno de ellos puede reemplazar la implementación de una serie de acciones pensadas para potenciar el aprendizaje, generando las condicionantes óptimas para un aprendizaje expandido, donde todos los sujetos que deben aprender, aprendan. Pensamos que esas condicionantes no tienen que ver necesariamente con recursos materiales y financieros (que son también necesarios), sino fundamentalmente con encontrar una combinación metodológica estratégica, dialógica, flexible y contextualizada que considere la realidad de los contextos en donde deben desarrollarse estas intervenciones.

- **Discusión 2 – Sobre los Modelos de Supervisión de Prácticas Docente: una deuda en formación inicial**⁵⁸

Andreucci (2013) titula de manera muy asertiva, el artículo en el que analiza uno de los mayores problemas que aqueja a las propuestas de Formación Inicial Docente. la formación de docentes reflexivos, autónomos e investigadores de su práctica no es un desafío fácil de abordar. El “practicum” es a todas luces, una de las áreas más complejas por la diversidad que implica su proceso, por la dificultad de monitorearlo cercanamente sus procesos, por lo difícil

⁵⁸ Tomo este título basado en el artículo de Paola Andreucci, por su asertividad y contingencia: “La supervisión de Prácticas Docentes: una deuda pendiente de la Formación Inicial de Profesores” (2013), Estudios Pedagógicos XXXIX, Nº 1: 7-26, 2013.

que resulta el proceso de inserción de un alumno en práctica en un establecimiento educacional y las reticencias que a menudo deben vencerse para lograr la aceptación. Aun cuando esta investigación no tiene como finalidad analizar la figura del supervisor, es obvio que este complejo actor tiene un grado de directa responsabilidad en la forma como este el proceso de práctica se desarrolla en la realidad. Las acotaciones respecto de los profesores de práctica no fueron muchas, y fundamentalmente positivas. Lo que interesa analizar y proponer a discusión acá, es la mejor forma como este actor y este proceso debieran engranarse para apoyar de mejor manera al alumno en práctica, más aún si ahora, la relación alumno en práctica-profesor supervisor, la visibilizamos desde la perspectiva de un sistema de actividad en relación con dos sistemas más de actividad, según la propuesta de Engeström. La discusión, más que abordar el enfoque de la supervisión desde los tradicionales enfoques de supervisión *científica, democrática* o como *inspección*, o la supervisión como *desarrollo del plan de estudios* o finalmente de tipo *clínico* (Andreucci, 2013, p. 13), interesa determinar cuál debe ser la cualidad de ese proceso interactivo desde la mirada conjunta del alumno en práctica y del profesor supervisor. En ese sentido, ¿cuál es la mejor propuesta para un programa de las características del PEML? De acuerdo a Cid, Pérez y Sarmiento (2011), “independiente del modelo o enfoque de supervisión que se implemente, ésta será más eficaz cuando se consideran prolijamente las finalidades de la misma y el supervisor sea y se muestre sensible a las necesidades de su/s supervisado/as” (citado en Andreucci, p. 14). El tipo de relación debiera permitir una interacción de tipo más horizontal, que tenga en cuenta el tipo de alumno y sus características, estilos cognitivos, motivaciones, preocupaciones, necesidades, debilidades y fortalezas, y sus concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje, la didáctica y la disciplina, y también, cuáles son las expectativas de ambos en este proceso. Andreucci hace un detallado análisis de las funciones de supervisores y supervisados, desde las perspectivas de diferentes enfoques de investigación, todos ellos hacen un notable aporte al estudio. A pesar de ello, permanece el cuestionamiento de base: ¿qué combinación es capaz de asegurar un tratamiento adecuado del proceso de supervisión, de modo que acompañe en forma cercana y asertiva al alumno en su proceso de convertirse en profesor? todos los estudios entregan pistas notables al respecto, lo cual deja entonces abierta otro cuestionamiento, que enlazaré parafraseando a

la conclusión del Informe McKinsey (Barber y Mousherd, 2007), para decir que la calidad del proceso de formación inicial docente tiene como techo la calidad de sus propios profesores y en especial la calidad de los profesores supervisores. Si consideramos que cada proceso de formación inicial docente tiene implementado un adecuado proceso de selección para los postulantes, una propuesta de malla formativa correspondiente a las necesidades de formación de un profesor del siglo XXI, si están instalados adecuados procesos de prácticas secuenciales, adecuados y pertinentes, ..., entonces queda en manos de la gestión pedagógica del equipo de profesores de la carrera el hacer realidad, mediar y movilizar, para cada uno de los postulantes, una adecuado proceso de construcción del saber profesional docente. Sabemos que este proceso es de tal complejidad y trascendencia que la formación de cada futuro profesor debiera estar enmarcado por la propuesta del enfoque realista de Korthagen (2010) y abordarse desde una perspectiva integral, en una comunidad de aprendizaje y a la vez en forma personalizada, con los apoyos y mediación necesarias para potenciar al mejor nivel alcanzable, la formación de cada profesor, entregándoles herramientas de autonomía, reflexivas e investigativas como para que pueda seguir creciendo autónomamente en su proceso formativo.

Pero permanece la cuestión de fondo, ¿Cuál es el tipo y cualidad de la supervisión que se requiere en cualquier programa de Formación Inicial Docente, y en uno como el PEML? Estimamos que la respuesta va por un acompañamiento cercano, analítico, crítico y reflexivo; pero rescatamos la fuerza de una sencilla frase de Cid, Pérez y Sarmiento (2011, p.16), que plantea que cualquiera sea el enfoque de supervisión y acompañamiento en la práctica pedagógica que se implemente, la eficacia está dada por considerar “las finalidades de la misma y el supervisor sea y se muestre sensible a las necesidades de su/s supervisado/as”. La idea, que es que hacerlo en forma prolija, por lo tanto, aduce a un hacer cuidadoso, que se lleva a cabo con detenimiento en los más pequeños detalles. Además el supervisor debe ser empático y asertivo frente a las necesidades del alumno en práctica. A lo que apunta entonces esta propuesta es a un acompañamiento de índole mucho más personalizada que la que habitualmente se aborda en los programas de formación docente, y en donde, el rol del

supervisor y el tipo de trabajo que se realiza en el marco descrito, son claves para que el alumno pueda “expandir su aprendizaje”, desde un enfoque realista.

Una crítica mirada sobre los procesos de formación inicial docente es la que se encuentra en la publicación del Primer Seminario sobre Formación Práctica Docente: Vinculación entre el sistema universitario y el sistema escolar, de Julio del 2014, editado por Ignacia Cortés y Carolina Hirmas. En esta publicación queda en evidencia que una debilidad del proceso radica en la escasa vinculación y la falta de articulación entre las universidades y los colegios que se transforman en centros de práctica. Al mismo tiempo se recogen diversas propuestas, especialmente en un “modelo de formación práctica basada en la generación de alianzas académicas entre las universidades y los centros escolares, donde se desarrolle un trabajo colaborativo”. (Cortés e Hirmas, 2014, p. 6), propiciando una línea de trabajo integrada, en la que el sistema escolar quede también incluido en las decisiones curriculares. El análisis de los procesos de formación inicial docente investigados, muestran en general una tendencia a aplicar enfoques instrumentales o de racionalidad técnica, también llamados aplicacionista, mecanicista, conductista. “La gestión curricular devela una formación consistente básicamente en recibir información disciplinaria, didáctica y pedagógica que los estudiantes en práctica deberán transferir a la docencia.”(p. 9). Pero ya Korthagen dejó explícito que la idea de simplemente transmitir un conocimiento pedagógico importante a los profesores, “con la esperanza de que apliquen este conocimiento en sus prácticas, no funciona realmente” (Korthagen, 2011, p. 32). A pesar de esta tendencia, los centros de formación inicial docente hacen esfuerzos por incorporar el pensamiento crítico-reflexivo en el trabajo con sus alumnos, alumnos (Liu, 2015), aun cuando estudios como el de Labra (2011) constatan que se trata solo de un nivel básico, basado en la reflexión sobre los grados de éxito de tal o cual estrategia al utilizarla con los alumnos.

Asimismo, el estudio de Walker et al (2010), llega a la conclusión que los alumnos en práctica “prefieren un estilo de supervisión más reflexivo junto a grados progresivos de autonomía en la reflexión y toma de decisiones” pero, paradójicamente, cuando solicitan ayuda y orientación a los profesores supervisores, lo hacen sobre temas de índole técnica, “que apuntan a estilos

más directivos para el desarrollo de las tareas de práctica. Esta contradicción se explica por un enfoque instrumental en los modelos de evaluación que socava la orientación más reflexiva que proponen los estudiantes“. (Walker et al., 2010, citado en Cortés e Hirmas, 2014, p. 11)

En 2016 se publicó “Experiencias de Innovación Educativa en la Formación Práctica de Carreras de Pedagogía en Chile”, editado por Ignacia Cortés y Carolina Hirmas, que aborda las experiencias aplicadas en diferentes realidades formativas. Rosa Blanco, en la presentación de esta publicación plantea que los proyectos de innovación que se presentan, apuntan a un mejoramiento de la experiencia y organización del proceso de práctica en la formación docente. Blanco plantea que podría deducirse de estos trabajos que las instituciones que están innovando,

..., centran su atención en tres acciones concretas, combinables entre sí, según los objetivos planteados, a saber, **la inserción gradual a la experiencia en formación práctica; la sistematización y organización de la experiencia práctica a través de sistemas de registro**, como portafolios electrónicos, **y la conformación de comunidades virtuales o presenciales** en talleres; y, la inserción de estudiantes en práctica en espacios no convencionales de enseñanza. (Cortés e Hirmas, 2016, p. 5)

Sabiendo que los alumnos del PEML se insertan en este proceso de formación inicial docente con un bagaje personal de conocimientos, experiencias previas, concepciones implícitas, competencias personales muy diversas, diferentes estilos de aprendizaje y con diferentes concepciones de lo que es aprender y enseñar, y además con formaciones disciplinarias disímiles: ¿cómo encontrar la adecuada fórmula para atender de mejor manera su proceso de transformarse en profesor de aula? Sumamos a esto que el alumno se va a insertar en diferentes unidades educativas que gentilmente abren sus puertas a este alumno en práctica. Postulamos que un acercamiento a una solución es multifactorial y pasa por diferentes instancias, tanto institucionales como administrativas, además de instancias de gestión en los procesos y la instalación explícita de metodologías de trabajo que respeten un criterio de trabajo en grupos pequeños, en comunidad de aprendizaje, instalando un modelo realista y una política de relación y vinculación con el contexto escolar, que considere a los colegios en esta comunidad de aprendizaje y que facilite el abrir puertas de colaboración y de aprendizaje a

los futuros profesores de media. Pero a pesar de ello, no hay una única fórmula de trabajo, no existe una receta única.

- **Discusión 3 – Sobre el proceso de Construcción del Saber Profesional Docente.**

El último tema que se abre para esta discusión tiene que ver con el título de la tesis. No es sencillo definir lo que diferentes autores o visiones definen como saber o conocimiento profesional docente. Luego de leer diversa literatura e investigaciones al respecto era complejo decidir que conceptos utilizar para representar lo que se estaba investigando: ¿conocimiento pedagógico? ¿Desarrollo del ser docente? ¿Construcción de la identidad docente? ¿Construcción de conocimiento docente..., o del saber profesional docente? No resulta sencillo encontrar en la literatura lo que se entiende por “saber docente” y cómo éste se construye. En algunos estudios, según Cortés e Hirmas (2014), la teoría expuesta en un comienzo no se retoma en las conclusiones para argumentar y analizar los resultados. De esta manera, el objeto de investigación, que es la construcción del saber docente, “se presenta difuso”, y se “dificulta comprender e interpretar con claridad los problemas planteados sobre la formación práctica”(P.8).

En primer lugar dejamos la reflexión de Cortés e Hirmas con la cita: **“Una definición clave dentro de la formación inicial, escasamente abordado en los estudios, es qué se entiende por “saber docente” y cómo éste se construye”**. (2014, p. 10)

Es reconocido el proceso de aprender a enseñar, como una etapa particularmente compleja (Ávalos, 2010), para quienes quieren llegar a convertirse en profesores. Como se llega a ser profesor y como se construye, en parte, dicho conocimiento a través del proceso de práctica, es la propuesta de la tesis.

En el caso de la docencia, la delimitación de cuál es su base de conocimientos es compleja debido a la variedad de fuentes de conocimiento científico que son utilizadas para darle contenido a su formación profesional. No solo respecto de la existencia de diferentes corpus teóricos al respecto, sino por la variedad de ellos: saber pedagógico, que de acuerdo a autores está compuesto de saber práctico o procedimental, saber académico o proposicional, saber

personal. Al respecto trabajamos la propuesta de Tardif, y retomamos sus palabras para dejar planteada la discusión: “Los profesores saben algo con certeza, pero, ¿qué saben exactamente? ¿Qué saber es ése? ¿Son meros "transmisores" de saberes producidos por otros grupos? ¿Producen uno o más saberes, en el ámbito de su profesión? (Tardif, 2009, p.26).

Tanto es así que a través del tiempo ha persistido una duda respecto a si existe una base sólida de conocimientos llamada “pedagogía”, duda que se funda en el carácter práctico y hasta artesanal de la enseñanza. Más recientemente, con el propósito de justificar el carácter epistemológico de la enseñanza, la discusión se ha complejizado mediante el desarrollo de conceptos como “saber pedagógico” (Díaz, s. f.), y “conocimiento práctico” (Cochran-Smith y Lytle, 1999). Estas discusiones ilustran el esfuerzo por expresar cómo ocurre la conjunción entre el conocimiento de los contenidos del currículo escolar y el conocimiento de los “procedimientos” y de los “contextos” referidos a la enseñanza. Dicho de otro modo, se trata de nuevos intentos de resolver la tensión entre teoría y práctica que persiste en los programas y actividades de preparación de profesores.

Para los fines de esta investigación, se incorpora como ampliación de la definición de saber docente, a todos aquellos

conocimientos, contruidos de manera formal e informal por los docentes; valores, ideologías, actitudes, prácticas; es decir, creaciones del docente, en un contexto histórico cultural, que son producto de las interacciones personales e institucionales, que evolucionan, se reestructuran, se reconocen y permanecen en la vida del docente (Díaz, 2005, p.1).

Esta definición de conocimientos, más amplia que las anteriormente usadas para definir conocimiento profesional, es, para todos los casos, perfectamente coherente con las mencionadas: el conocimiento profesional del docente se concibe como un conjunto de proposiciones que se producen desde y con los sujetos que participan en el acto educativo (Rittershaussen); y, se asume como ampliación de la definición de saber profesional docente (saber pedagógico, conocimiento docente), todos aquellos conocimientos, contruidos de manera formal e informal por los docentes; valores, ideologías, actitudes, prácticas; es decir, creaciones del docente, en un contexto histórico cultural, que son producto de las interacciones

personales e institucionales, que evolucionan, se reestructuran, se reconocen y permanecen en la vida del docente (Díaz, 2001). .

Este tema pone el acento en un enfoque de la formación que se refiere al proceso personal de construcción de esa identidad, que debe realizar cada futuro docente, a la construcción de la base conceptual necesaria para enseñar y a la construcción de un repertorio de formas docentes apropiadas para las situaciones de enseñanza que deberá enfrentar.

La construcción del saber profesional docente involucra saber práctico, saber experiencial, saber profesional, saber pedagógico, saber técnico, etc., clasificables en los tres ejes fundamentales o referencias de competencia, como son el saber, el saber hacer y el saber ser. Existe sin embargo una cualidad que determina que estos saberes no son estancos, ni parcelados, y es que se establece una relación dialógica entre todos ellos, de modo que se genera una construcción mayor, superpuesta e imbricada con los saberes adquiridos, que surge en forma sinérgica a partir de la interacción entre el sujeto y sus saberes, entre el sujeto y su entorno, entre el sujeto y otros sujetos, entre el sujeto y los objetos sobre y con los que actúa. En este punto recordamos la teoría de la actividad desde la mirada de Engeström y la teoría de la complejidad de Morin. La teoría de la complejidad ayudaría a comprender la construcción del saber o conocimiento profesional docente como una red interconectada, múltiple y diversa. Con Engeström incorporamos los sistemas de actividad y el aprendizaje expandido la construcción del conocimiento es siempre situado, complejo, reflexivo y social.

Desde otra perspectiva, pero con una visión complementaria, (Cochran-Smith, M., Lytle, S.L, 1999, y Darling-Hammond y Bransford, 2007) proponen tres concepciones acerca del conocimiento y aprendizaje que desarrolla un profesor, que resumimos aquí en **conocimiento para la práctica**: el conocimiento formal y la teoría, el **conocimientos en la práctica**: que se elabora directamente en la práctica y como resultado de las interacciones con la realidad de aula, y, el **conocimiento de la práctica**: que supone la capacidad del docente de reflexionar sobre los procesos que desarrolla en los contexto de sus propias aulas y escuelas como sitios para la investigación intencional.

Finalmente está el aporte de Cochran-Smith, M., Lytle (1999) que plantea que los profesores aprenden desde la práctica, trabajando dentro de los contextos y en comunidades de aprendizaje e investigación. Este conocimiento es transformador y más si se tiene en cuenta que puede hacerse de una cultura de la indagación en los programas de formación docente (Cochran-Smith, 2009). Crear esa cultura tiene, para esta autora, un potencial que puede ser transformador y puede brindar una nueva vitalidad tanto a la política como al curriculum y a las prácticas de la formación docente.

En este sentido son interesantes los aportes que realizan Cochran-Smith y Villegas (2015) y Cochran-Smith et al. (2015) en una revisión teórica sobre los modelos y tendencias de la formación docente. Así como, en la segunda referencia, se añade una crítica a los modelos bajo los cuáles se ha investigado la formación docente y se detecta la necesidad de cubrir carencias y lagunas, entre ellas se encuentra la desvinculación con el contexto social, la imperiosa necesidad de la reflexión crítica y la falta de colaboración y construcción comunidades de aprendizaje para abordar la complejidad de la enseñanza.

Pero nos detenemos aquí para plantear el tema de discusión. El criterio de racionalidad es, de acuerdo a ciertos autores, (Shulman, 1987, Tardif, 2004) una exigencia para demarcar la naturaleza del concepto en estudio. Vale decir, se clasificará como conocimiento profesional, aquel saber docente para el cual los agentes son capaces de presentar un orden cualquiera de razones para justificarlos.

En la línea desarrollada en esta tesis, a la base del saber profesional docente, y entramado en todo su desarrollo, están aquellas creencias, supuestos y concepciones previas y experienciales que forman parte importante del bagaje que lleva el profesor consigo y que define conductas y actitudes, de las cuáles no siempre es capaz de dar cuenta racional y argumental. Cuando se construye el conocimiento o saber profesional docente, esa trama experiencial suele aparecer con fuerza, especialmente en los profesores que están en su proceso de llegar a serlo. Rescatamos acá la notable cita de Weber y Mitchel (1996), en su traducción al español: “¿Cómo, nos preguntamos, los recuerdos de la infancia y los estereotipos sociales indelebles

colorean silenciosamente las voces que los maestros principiantes usan para expresar su identidad emergente? ¿Qué imágenes de "maestro" acechan en las sombras de sus respuestas automáticas, texturizando su identidad y la forma en que enseñan y piensan? (pág. 303).

Estimamos que si bien el criterio de racionalidad es un elemento relevante del saber profesional docente, el rol de las concepciones previas y experienciales juegan un papel más relevante que el que tradicionalmente se le ha atribuido en la conformación de ese conocimiento, especialmente en las etapas de formación inicial docente, en que el alumno que está en vías de ser profesor se muestra más abierto, sensible y vulnerable, cuando muchos temores y dudas cruzan su mente y debe vencerlos para dar paso al proceso en que, con todas sus experiencias personales, va conformando poco a poco, ese necesario y valioso conocimiento profesional que no dejará de desarrollarse en tanto siga siendo y ejerciendo como profesor. Pero además se estima que el profesor, desde esta perspectiva no siempre puede dar cuenta racional, respaldada en el conocimiento, que justifique todas sus acciones, todo el tiempo. La complejidad (Morin, 1994) la imprecisión (Korthagen, 2010), las decisiones "instantáneas" (Eraut, 1995), y los aprendizajes que acompañan las acciones, de los cuáles no siempre el profesor puede dar cuenta (Schön, 1983), son aspectos que conforman parte de ese bagaje profesional docente.

Desde las raíces experienciales, con la suma de conocimientos teóricos, las experiencias de la práctica, el apoyo de monitores y supervisores, en procesos reflexivos y en comunidad de aprendizaje, interactuando en los contextos de trabajo; el futuro docente se irá apropiando del rol que decidió asumir frente a la sociedad: ser profesor. Pero en la construcción del conocimiento profesional respecto de ser profesor siempre estará el tejido de las experiencias tempranas, como parte de la trama de ese conocimiento, que creemos tiene más fuerza que la que hasta el momento se le ha reconocido.

CONCLUSIONES

Llegar a las conclusiones significa que se ha recorrido un largo camino.

¿Cuáles han sido los hallazgos? ¿Qué se ha encontrado en esta ruta investigativa? ¿Qué aprendizajes quedan de todo esto?

A medida que se trabajaba la información recopilada y se hacían los cruces entre las visiones de los diferentes informantes fueron haciéndose evidentes algunos hallazgos, la mayoría de los cuáles viene a confirmar teorías e investigaciones previas.

Primer Hallazgo: La revalorización de las experiencias previas. El valor de las experiencias previas fue más evidente que lo que se había pensado originalmente, al iniciar la investigación. Los relatos recogidos son explícitos en demostrar la fuerza con que en muchos casos eran expresadas. Esas experiencias previas formaban parte de la trama de actitudes y desempeños de los alumnos con experiencia docente previa que fueron entrevistados, formaban parte de su conocimiento o saber profesional docente.

Proyecciones: Debiera rescatarse el valor de las experiencias previas, sondearse en forma explícita en ellas a través de diferentes estrategias, como la simulación y dramatización, el dibujo o representación visual, la expresión escrita, el diálogo, la narración y el relato, las autobiografías (Margalef y Pareja, 2008; Timken y Van der Mars, 2009), para cerrar con análisis y reflexión. Debiera considerarse en la malla curricular y en las primeras actividades de formación docente, especialmente previas al desarrollo de la práctica inicial.

Los resultados de esta propuesta para descubrir “los profesores que hay en mí”, debiera tenerse como telón de fondo en la construcción del ser docente. Y ser un elemento de referencia hasta que sea posible que cada alumno pueda visibilizar y reorganizar los conocimientos previos que lleva consigo como producto de su experiencia, en su proceso personal de construcción del saber profesional docente. De acuerdo al documento de la OCDE (2015), “Reformulando La Carrera Docente En Chile”, es importante la “aplicación de programas de inducción al inicio de la carrera docente...”, Entre los beneficios más inmediatos

están fortalecer e incentivar la confianza que tengan los nuevos profesores para compartir sus nuevas ideas y entusiasmo en los colegios, o evitar que los profesores abandonen la profesión dentro de los primeros años” (P. 5).

Segundo Hallazgo: La relevancia del modelado docente. Para muchos alumnos, la práctica inicial significa el primer acercamiento a la realidad de transformarse en profesor. La vivencia fue para la mayoría, una experiencia fuerte y cargada de paradojas, siendo la de mayor impacto, observar el desenvolvimiento del profesor en aula compararlo con algunos parámetros teóricos que los alumnos ya manejaba. Los primeros contactos con el contexto educativo fue para varios de ellos una experiencia amable, en otros, chocante. En la mayoría de los casos se aprecia un análisis reflexivo de las experiencias con el profesor monitor o supervisor. Pero queda instalada el cuestionamiento de la validez de experiencias extremas debido a la falta de mejores alternativas de colegios de práctica.

Proyección: En este punto el cuestionamiento es si resulta válido tratar de asegurar experiencias positivas, profesores que modelen en forma adecuada este importante proceso; o si el impacto de la realidad, tal cual la vivencian los alumnos, es lo que resulta más adecuado a su formación, haciéndolos más resilientes ante esa realidad. De todos modos instalar el enfoque realista de Korthagen aparece, más que como una alternativa, como una necesidad.

Tercer Hallazgo: Acercamiento a las paradojas de la relación teoría práctica. El impacto de la relación teoría-práctica, la relación de los modelos teóricos con las observaciones de la práctica debiera ser un área por sí misma en la propuesta curricular. Esto permitiría a los alumnos mayor profundidad en el análisis y reflexión, permitiéndoles abordar el impacto de la realidad con más poderosas herramientas de análisis. A los alumnos les resulta muy complejo apreciar que la relación teoría – realidad es tan lejana, que muchos docentes en las aulas no propician la construcción de aprendizajes, no manejan ni concretan estrategias didácticas, que son temerosos ante la innovación, que no hay manejo de grupo, que no hay una comunicación real entre profesores y alumnos. Solo en un caso explícito un alumno pudo decir que encontró en el aula el ejemplo de profesor: “mi profesor es como..., el profesor que acá nos muestran que uno

debería ser, entonces yo he aprendido harto de él...” (CON-ALU-QUI-MA). El resto de las experiencias es de índole menos optimista, o francamente negativo.

Proyección: Incorporar el enfoque realista al diseño curricular de programas de formación docente (Korthagen, 2010). Desarrollar estrategias de análisis y reflexión así como del diálogo reflexivo a través de diferentes acciones durante la formación y específicamente en el período de prácticas (Canabal, García y Margalef, 2017). Fomentar el aprendizaje colaborativo como construcción conjunta de conocimiento práctico a través de la creación de comunidades profesionales de aprendizaje (McLaughlin y Talbert, 2006). Traspasar el conocimiento local para generar un conocimiento público mediante el intercambio de experiencias y propuestas de innovación (Margalef 2011). Incidir en la integración de la teoría y la práctica en los procesos formativos a través del paradigma de la investigación en la acción (Zeichner, 1999; 2010). En este sentido, es preciso tener en cuenta la advertencia de Margalef y Arenas (2006), de que existen innovaciones que son efectivamente capaces de transformar las prácticas y otras que se quedan en el solo discurso y no son capaces de impactar o cambiar la realidad. El desafío de conformar una comunidad de aprendizaje que incluya los actores relevantes, es una propuesta con un claro propósito: mejorar la preparación de los futuros profesores en un contexto que permita compartir experiencias, contrastar interpretaciones de los procesos, planificar alternativas de acción (Margalef y Pareja, 2008), probar estrategias innovadoras y verificar su impacto en el aprendizaje de los alumnos.

Cuarto Hallazgo: el valor de un acompañamiento cercano. Los alumnos valoran mucho y destacan el aporte de un profesor (tutor o supervisor) que hace bien su trabajo de mediar en el análisis, que propicia la reflexión, que les permite expresar sus dudas y temores. Un cercano acompañamiento desde el inicio del proceso, en el contexto de la complejidad y diversidad, es lo que los alumnos esperan. El primer paso, el dar una clase, es el más complejo como desafío para el alumno en práctica. Frente a ello agradece el modelamiento, el acompañamiento en la planificación y en los primeros pasos en aula.

Proyección: debiera ser una tarea prioritaria, el afinar y coordinar los equipos de profesores tutores y supervisores a fin de generar una sinergia de los múltiples factores que intervienen en este proceso, ayudando al alumno a aquietar sus ansiedades y darle un marco de seguridad en estos primeros pasos. Esto demanda trabajar de modo diferente con el profesor tutor, guía, supervisor especialmente de los centros educativos, supone como señalan Hamel & Ryken (2010) negociar objetivos y diseñar estrategias conjuntamente con el propósito de construir significados compartidos y trabajar por develar una tarea que permanece escondida y que no logra incorporarse al equipo formativo con toda la potencialidad que encierra (Hamel y Jaasko-Fisher, 2011).

Quinto hallazgo: el rol de la planificación. En el contexto chileno, la planificación de la enseñanza es un tema en conflicto, que desde el MINEDUC está siendo cuestionada, asociándola con el agobio laboral de los profesores. En este caso a los alumnos les resulta un tema complejo apreciar que los docentes en aula no planifican, que la escuela no planifica, que la enseñanza no tiene una ruta clara de desarrollo. Si bien es posible mirar la planificación solo como una herramienta técnica, tecnocrática incluso, no es menos importante que en el PEML se le da una mirada también desde el sentido y el contexto que justifican una planificación, la mirada que corresponde a una herramienta que ordena y ayuda a orientar las acciones pedagógicas para propiciar el desarrollo de aprendizajes.

Proyección: La alternativa a nivel del PEML es reforzar lo que se ha realizado hasta el momento, pero realizando un monitoreo más cercano, en un diálogo más directo con la realidad educativa. En este sentido, y dada la diversidad de contextos educativos en los que el alumno se desempeña, es prácticamente inoperante pensar en una alianza estratégica entre el profesor guía (el profesor que recibe al alumno en su clase), el profesor supervisor y el alumno en práctica. Resolver esta realidad de manera eficiente es una tarea pendiente, no solo para el PEML, sino para muchos de las carreras que ofrecen formación como profesores en las universidades chilenas.

Sexto Hallazgo: las dificultades en el “cruce de fronteras”. Como no es posible concebir la práctica como un fenómeno unidireccional, es preciso reconocer las distintas expectativas de cada actor educativo. La complejidad para los alumnos en este espacio de interacción es que se le hace muy complejo determinar los límites de su actuación en aula, especialmente si está presente el profesor guía. Al trabajar desde el concepto de “cruce de fronteras”, (Akkerman y Bakker, 2012), es posible comprender mejor este espacio de interacción donde se conjugan e interactúan experiencias que conforman una trama única para cada profesor que vivencia el proceso de práctica profesional, y que tiene efecto directo en la conformación de su ser docente. Como estas fronteras no son fijas y estables, y son diferentes en cada contexto de aula, en muchos casos, los alumnos en práctica se sienten desorientados y con la sensación de estar un poco en “tierra de nadie”, o como lo plantea Akkerman y Bakker (2012), “Los aprendices se encuentran en una posición ambigua, siendo un estudiante y principiante que está aprendiendo, pero al mismo tiempo un profesional que se espera que sepa y actúe” (p. 156).

Proyección: monitorear los procesos siguiendo la línea de trabajo en las etapas descritas por Korthagen en su modelo de escuela realista, que favorece especialmente la resolución de situaciones como esta, puesto que considera trabajar sobre la base de situaciones reales surgidas durante la formación y que han suscitado inquietudes en el futuro profesor; desarrollar reflexión por parte de la interacción entre los futuros profesores; realizar una intervención guiada; hacer dramatización y análisis a fin de ayudar a los aprendices a tomar las mejores decisiones.

Séptimo Hallazgo: la compleja relación escuela – profesor guía – alumno en práctica – profesor supervisor. La inserción del alumno en práctica es vista en general como un problema, es una situación artificial. La explicación teórica a partir de los principios de los sistemas de actividad desarrollado por Engeström, explican en forma muy consistente el fenómeno que se da en el proceso de inserción de un alumno en práctica en una unidad educativa. “Las contradicciones están históricamente acumulando tensiones estructurales dentro y entre los sistemas de actividad” (Engeström, 2001, p.4). Cuando un sistema de actividad adopta un nuevo elemento

desde el exterior (por ejemplo, una nueva tecnología o un nuevo objeto), a menudo lleva a una contradicción secundaria agravada cuando algunos de los antiguos elementos (por ejemplo, las normas o de la división del trabajo) choca con el nuevo. Esas contradicciones generan disturbios y conflictos, pero también innovadores intentos de cambiar la actividad. Esto podría a su vez explicar el complejo rol que juega un alumno en práctica profesional, que se inserta en una unidad educativa en forma “artificial”, ya que no pertenece a ella.

Proyección: establecer con la unidad educativa una alianza estratégica, pero sobre todo invitar a sus integrantes a conformar una comunidad de aprendizaje que favorezca la inserción de los alumnos y una articulación más enriquecedora para los diferentes participantes del proceso. Esto permitiría regular la interacción entre estos dos sistemas de actividad.

Respecto de los objetivos de esta investigación, podemos decir que se ha logrado una mayor comprensión de las complejidades del proceso de construcción del saber profesional docente, especialmente durante los procesos de práctica inicial y práctica profesional. Esta comprensión se basa en la identificación de las dificultades que los alumnos deben enfrentar durante este proceso que podríamos enumerar como las siguientes:

- Escasa consideración a sus experiencias previas y al valor de estas en la conformación de su visión personal de lo que es ser un profesor.
- La relevancia del modelado docente y las paradojas que debe resolver el alumno en los procesos de observación respecto del desempeño de profesores de aula.
- Las dificultades y paradojas del encuentro teoría práctica en general, en la unidad educativa, en la relación de los profesores entre ellos, de la relación profesor-alumno
- El valor de un acompañamiento adecuado a su proceso de práctica
- El controvertido rol de la planificación de la enseñanza
- El complejo “cruce de fronteras” que debe resolver en el desempeño de su nascente rol de profesor, en las actividades y acciones diarias en su desempeño.

- La compleja relación escuela – profesor guía – alumno en práctica – profesor supervisor, especialmente la falta de negociación de criterios que permitan articular adecuadamente esta interacción.

Respecto del objetivo que busca contribuir a la formación docente a través de lo investigado, buscando criterios que orienten el tratamiento de los procesos de práctica, como ejes en la construcción de conocimiento docente, podemos decir que la investigación permitió encontrar a su vez, diversas alternativas que implementar en pos del mejoramiento de los procesos de formación inicial docente en el PEML.



BIBLIOGRAFÍA

- Akkerman, S.F. y Bakker, A. (2012). Crossing boundaries between school and work during apprenticeships. *Vocations and Learning*, 5(2), 153-173. doi:10.1007/s12186-011-9073-6
- Alsina, A. (2013). Un modelo realista para el desarrollo profesional en la formación inicial de maestros de educación infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16 (2), 27-37. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.16.2.180761>
- Alsina, A., Batllori, R., Falgás, M., Güel, R., Vidal, I. (2016). ¿Cómo hacer emerger las experiencias previas y creencias de los futuros maestros? Prácticas docentes desde el modelo realista. *REDU*, 14(2), 11-36. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/446737>
- Álvarez L., G. (2015). La cualificación de maestro en Europa: aportaciones a partir del análisis de las influencias supranacionales y los modelos europeos. *Tendencias Pedagógicas*, 25. Recuperado de http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2015_25_03.pdf
- Andreucci, P. (2013). La Supervisión de Prácticas Docentes: Una Deuda Pendiente de la Formación Inicial de Profesores. *Estudios pedagógicos*, 39(1), 7-26. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000100001>
- Arnal, J., del Rincón y Latorre, A (1992). *Investigación educativa: fundamentos y metodología*. Barcelona, España: Labor Universitaria.
- Ávalos, B. (2002). *Profesores para Chile: historia de un proyecto*. MINEDUC. Recuperado de: www.biblioteca.uahurtado.cl/uiah/reduc/pdf/pdf/9161.pdf
- Ávalos, B. (2005). Las instituciones formadoras de docentes y las claves para formar buenos docentes. En: R. Lara, D. Rojas y I. García (comp.). *El desafío de formar los mejores maestros*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Ávalos, B. (2011a). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27, 10-20. doi:10.1016/j.tate.2010.08.007
- Ávalos, B. (2011b). Los conocimientos y las competencias que subyacen a la tarea docente. En: C. Velázquez de Medrano y D. Vailant (coord.). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Madrid, España: OEI, Fundación Santillana. Recuperado de: <http://www.oei.es/metas2021/APRENDYDESARRPROFESIONAL.pdf>
- Ávalos, B., Matus, C. (2010). *La Formación Inicial Docente en Chile desde una óptica Internacional. Informe Nacional del Estudio Internacional IEA TEDS-M*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Ávalos, B., Sotomayor, C. (2012). Cómo ven su identidad los docentes chilenos. *Revista Perspectiva Educativa*, 51 (1), pp.77-95, Recuperado de: <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/view/74>
- Barber, M., Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing schools systems come out on top*. McKinsey &

- Company. Recuperado de:
http://mckinseysociety.com/downloads/reports/Education/Worlds_School_Systems_Final.pdf
- Barnaza, D. C. (2005). Directo a la Diana: sobre la orientación del estudiante para aprender. *Revista iberoamericana de Educación*, 35. Recuperado de: <http://rieoei.org/oe05.htm>
- Beijaard, D., Meijer, P., y Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107-119. Recuperado de:
<https://openaccess.leidenuniv.nl/bitstream/handle/1887/11190/10?sequence=1>
- Berger, P., Luckmann, T (2001). *La construcción social de la realidad*. Argentina: Amorrortu Editores.
- Bobadilla G., M., Cárdenas P., A., Dobbs D., E. y Soto B., A. (2009). "Los rodeos de la práctica". Representaciones sobre el saber docente en el discurso de estudiantes de pedagogía. *Estudios pedagógicos*, 35 (1), 239-252. Recuperado de: <http://ref.scielo.org/sv96cm>
- Buckley, C. (2010). What role can PDP play in identity development and confidence building in non-traditional students?. *Journal of Learning Development in Higher Education, Special Edition* (November). Recuperado de:
<http://www.aldinhe.ac.uk/ojs/index.php?journal=jldhe&page=article&op=view&path%5B%5D=96&path%5B%5D=50>
- Calvo, G., Camargo A., M. (2015). Hacer escuela en la formación de docentes nóveles. *Páginas de Educación*, 8 (1) Recuperado de: http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682015000100002&lang=pt
- Canabal, C.; García, M.D. y Margalef, L. (2017). La reflexión dialógica en la formación inicial del profesorado: construyendo un marco conceptual. *Revista Perspectiva Eduacional*, en prensa.
- Cara, M., Aranda, R. (2016). Autoeficacia y transformación dinámica del aprendizaje en la práctica docente inicial. *Revista Perspectiva Eduacional*, 55 (1), pp. 3-19. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.4151/07189729-Vol.55-Iss.1-Art.359>
- Carpio, Rosa E., (s.f.). *Los saberes de los docentes en la enseñanza*, Recuperado de:
<http://soda.ustadistancia.edu.co/enlinea/paginaimagenes/PRESENTACIONESyPONENCIAS/Memorias%20Ponencias/Bogota/Educacion,%20sociedad%20y%20cultura/Mesa%203%20Septiembre%2020/rosa%20evelia%20capio.pdf>
- Castells, M (1997). *The Power of Identity*. Oxford: Blackwell.
- Castillo, E., Montes, M. (2012). Enfoques y modelos de la formación del profesorado universitario en la sociedad del conocimiento. *Revista electrónica de investigación educativa Sonorense*, 4(11), 48-61. Recuperado de:
<https://rediesonorense.files.wordpress.com/2012/09/redies-11-castillo-y-montes1.pdf>
- Chalies, S., Ria, L., Bertone, S., Trohel, J., Durand, M. (2004). Interactions between pre service and cooperating teachers and knowledge construction during post-lesson interviews. *Teaching and Teacher Education*, 20. 765-781. Recuperado de: <http://psycnet.apa.org/psycinfo/2004-21852-001>
- Chirino-Ramos, M.V. (2002). Perfeccionamiento de la formación inicial investigativa de los futuros profesionales de la educación (tesis doctoral inédita). ISPEJV, La Habana.
- Cisternas, T. (2011). La investigación sobre formación docente en Chile. Territorios explorados e inexplorados. *Calidad en la educación*, 35, 131-164. Recuperado de:

http://www.cned.cl/public/secciones/seccionrevistacalidad/doc/71/cse_articulo995.pdf

Cochran-Smith, M. (2009). Re-Culturing Teacher Education: Inquiry, Evidence, and Action. *Journal of Teacher Education* 60(5) 458–468

Cochran-Smith, M. y Lytle, S. L (1999). Relationships of knowledge and practice, teacher learning in communities. *Review of Research in Education*, 24, pp. 249-306. Recuperado de:
<http://dx.doi.org/10.3102%2F0091732X024001249>

Cochran-Smith, M. & Villegas, A. Framing Teacher Preparation Research: An Overview of the Field, Part 1. *Journal of Teacher Education*, 66 (1), 7-20.

Cochran-Smith, M., Villegas, A.M., Abrams, L., Chaverz Moreno, L., Mills, T. & Stern, R. (2015). Critiquing teacher preparation research: An overview of the field, part 2. *Journal of Teacher Education*. 65(5), 109-121.

Comisión de las comunidades europeas. (2007). *Comunicación de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo: Mejorar la Calidad del Profesorado*. Comisión de las Comunidades Europeas. Bruselas, 3.8.2007. COM (2007)392 final. Recuperado de:
www.ub.edu/obipd/PDF%20docs/Formaci%C3%B3%20Permanent/Educaci%C3%B3%20Primaria/Publicacions/Mejorar%20la%20calidad%20de%20la%20formaci%C3%B3n%20del%20profesorado.pdf

Cortés, I., Hirmas, C. (eds.) (2014). *Primer Seminario sobre Práctica Docente: Vinculación entre el sistema universitario y el sistema escolar*. [s.l]: OEI, UDP, PUCV. Recuperado de:
http://oei.cl/historico/web/images/stories/Informe_Seminario_Formacion_docente.pdf.pdf

Danielson, C. (2007). *Enhancing professional practice: a framework for teaching*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Darling-Hammond, L. & Bransford, J. (2007). *Preparing teachers for a changing world: what teachers should learn and be able to do*. San Francisco: Jossey Bass.

Davini, M. C. (1995). *La Formación Docente en Cuestión Política y Pedagogía*. Buenos Aires: Paidós Ibérica.

Delors, J. (1966). *La educación encierra un tesoro: informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo 21*. UNESCO. Recuperado de: www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF

Demuth M., P. (2011). Conocimiento profesional docente: conocimiento académico, saber experiencial, rutinas y saber tácito. *Revista del Instituto de Investigaciones en Educación*, 2(2). 29-46.

Díaz B., F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2). Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/85>

Díaz, V. (2005). Teoría emergente en la construcción del saber pedagógico. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37/3. Recuperado de: <http://rieoei.org/1122.htm>

Díaz, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Laurus*, 12. 88-103. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/761/76109906.pdf>

Dolk, M. (1997). *Onmiddellijk onderwijsgedrag: Over denken en handelen van leraren in onmiddellijke onderwijsituaties [Immediate teaching behaviour: On teacher knowledge and behaviour in immediate teaching situations]*. Utrecht: WCC.

- Domingo, J., Barrero, B. (2012). Reconstrucción de la identidad profesional del profesorado. Una mirada desde la orientación y la dirección. *Perspectiva Educativa*, 51 (2) pp. 91-118. Recuperado de: <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/viewFile/112/46>
- Dussel, I. (1997). *Currículum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)*. Buenos Aires: FLACSO - Sede Argentina. Recuperado de: <http://www.flacsoandes.edu.ec/libros/10305-opac>
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- Engeström, Y. (2001). Expansive Learning at Work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133-156. Recuperado de: <http://www.tandfonline.com/doi/citedby/10.1080/13639080020028747?scroll=top&needAccess=true>
- Engeström, Y. (2003). The horizontal dimension of expansive learning: Weaving a texture of cognitive trails in the terrain of health care in Helsinki. En: F. Achtenhagen y E. G. John (Eds.). *Milestones of vocational and occupational education and Training (vol. 1)*, The teaching-learning perspective. Bielefeld: Bertelsmann.
- Eraut, M. (1994). *Developing professional knowledge and competence*. Londres: The Falmer Press.
- Eraut, M. (2008). *How Professionals Learn through Work, first draft of a working paper commissioned by SCEPTR.E*. Recuperado de: <http://surreyprofessionaltraining.pbworks.com/f/How+Professionals+Learn+through+Work.pdf>
- Esteve, J.M. (1997). *La formación inicial de los profesores de secundaria. Una reflexión sobre el curso de cualificación pedagógica*. Barcelona: Ariel Educación.
- Fardella, C. (2013). *La neoliberalización de la profesión docente en Chile. Adscripción, creación y cotidianeidad de los cambios* (Tesis Doctoral inédita, Universidad Autónoma de Barcelona). Recuperada de: <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/125866/cfc1de1.pdf;sequence=1>
- Faúndez, N. (2004). La relación teoría y práctica en el currículo de formación inicial de futuros profesores. *Revista Pensamiento Educativo*, 35. Recuperado de: <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/317>
- Ferrier K.J. (2009). Establishing professional relationships in practicum settings. *Teaching and Teacher Education*, 25, 790-797. Recuperado de: <http://researchcommons.waikato.ac.nz/handle/10289/4161>
- Finkel, D. (2008). *Dar Clase con la Boca Cerrada*. Valencia: Universitat de Valencia.
- Flick, U. (2014). *La gestión de la calidad en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Flores, F.M.; Torres, H.M. (2010). *La escuela como organización de conocimiento*. México: Trillas.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata
- Gobierno de Chile, Ministerio de Educación (30 agosto 2004). *Reglamento de Evaluación Docente, N° 192*. Recuperado de: http://www.docentemas.cl/docs/marco_legal/ReglamentoEvaluacionDocente.pdf
- González C., G. Barba, J., y Rodríguez N., H. (2015). La importancia del aprendizaje reflexivo en el Practicum de Magisterio: una revisión de la literatura. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 13(3), 147-170. Recuperado

de: <http://dx.doi.org/10.4995/redu.2015.5424>

González G., I. (coord.) (2010). *El nuevo Profesor de Secundaria. La formación inicial docente en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior*. Graó: Barcelona.

Gorichon, S., Ruffinelli A., Pardo, A., Cisternas, T. (Junio 2015). Relaciones entre formación inicial e iniciación profesional de los docentes. Principios y desafíos para la formación práctica. *Cuaderno de Educación*, 66. Recuperado de: http://mailing.uahurtado.cl/cuaderno_educacion_66/pdf/articulo_2.pdf

Hanushek, E. A. y Rivkin, S. G. (2006). Teacher quality. En E. A. Hanushek y F. Welch (Eds.), *Handbook of the economics of education* (Vol. 2, pp. 1051-1078). Amsterdam, Holanda: Elsevier.

Hamman, D., Gosselin, K., Romano, J., Bunuan, R (2010). Using possible-selves theory to understand the identity development of new teachers. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1349-1361. doi:10.1016/j.tate.2010.03.005

Hamel, F. & Jaasko-Fisher, H. (2011). Hidden labour in the mentoring of pre-service teachers: Notes from a mentor teacher advisory council. *Teaching and Teacher Education*, 27, 434-442.

Hamel, F. & Ryken, A. E. (2010). Rehearsing professional roles in community: Teacher identity development in a school-university partnership. *Teacher Development*, 14(3), 335-350.

Hargreaves, A. (1992). Time and teachers' work: An analysis of the intensification thesis. *Teachers College Record* 94 (1), 87-108.

Hargreaves, A. y Fullan, M. (2014). *Capital Profesional*. Morata: Madrid.

Heller, A. (1977). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Ediciones Península.

Hernández, M. y Aguilar, T. (2008). Teoría de la Complejidad y aprendizaje: algunas consideraciones necesarias para la enseñanza y la evaluación. *Revista Digital*, 13(121). Recuperado de: <http://www.efdeportes.com/efd121/teoria-de-la-complejidad-y-aprendizaje.htm>

Hernández, R., Fernández, C., Baptista, M del P. (2010). *Metodología de la Investigación*. México D. F.: McGraw-Hill/Interamericana.

Hirmas, C. (2014). Tensiones y desafíos para pensar el cambio en la formación práctica de futuros profesores. *Estudios Pedagógicos*, 40(Especial 1), 127-143. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200008>

Hirmas, C. y Cortés, I. (2015). Investigaciones sobre formación práctica en Chile: tensiones y desafíos. OEI. Recuperado de: http://oei.cl/web/images/publicacion_formacion_practica_2.pdf

Ibáñez S., N. (2008). *Saber pedagógico y práctica docente: estudio en aulas de educación parvularia y básica. (Informe final Proyecto FONIDE N°274 – 2006)*. Recuperado del sitio en internet de MINEDUC: http://sgdce.mineduc.cl/descargar.php?id_doc=201208211124310

Iborra, A. y Nogueiras, G., (2015). *Draw yourself as a Teacher: Exploring professional identity from three different cultural and educational backgrounds. Presentacion en Centre for Biography and Education, University of Southampton, 22nd Auto/Biography Summer Conference*.

Imbernon, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional*.

España: Graó.

- Ingvarson, L. (2013). Estándares de egreso y certificación inicial docente: la experiencia internacional. *Calidad en la Educación*, 38, pp. 21-77. doi: 10.4067/S0718-45652013000100010
- Korthagen, F. (2010a). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2), 83-101. Recuperado de: www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1279236671.pdf
- Korthagen, F. (2010b). Situated learning theory and the pedagogy of teacher education: Towards an integrative view of teacher behavior and teacher learning. *Teaching and Teacher Education*, 26. 98-106.
- Korthagen, F. (2011). Making teacher education relevant for practice: the pedagogy of realistic teacher education. *ORBIS SCHOLAE*, 5(2), 31–50. Recuperado de: http://www.orbisscholae.cz/archiv/2011/2011_2_02.pdf
- Korthagen, F. y Lagerwerf, B. (2001). Teachers professional learning: "how does it work?" En: F.A.J. Korthagen, J. Kessels, B. Koster, B. Lagerwerf y T. Wubbels. *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education* (pp. 175-206). London: Lawrence Erlbaum.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología del análisis de contenido: teoría y práctica*. Barcelona. Paidós Ibérica.
- Labra, P. (2011). *Construcción del Conocimiento Profesional Docente: el caso de la formación en la práctica* (Tesis doctoral inédita). Chile: Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Labra G., P., Montenegro F, G., Iturra H, C., y Fuentealba J, R. (2005). Action research as a tool to achieve coherence in the pre-service professional teaching practice process during initial teacher training. *Estudios pedagógicos*, 31(2), 137-143. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-7052005000200009>
- Larripa, M. y Erausquin, C. (2008). Teoría de la actividad y modelos mentales: Instrumentos para la reflexión sobre la práctica profesional: "aprendizaje expansivo", intercambio cognitivo y transformación de intervenciones de psicólogos y otros agentes en escenarios educativos. *Anuario de investigaciones*, 15. Recuperado de: <http://ref.scielo.org/5h8hjj>
- Leontiev, A. N (1978). *Actividad, Conciencia y Personalidad*. Argentina, Buenos Aires: Ediciones Ciencia.
- Leontiev, A. N. (1981a). *Actividad, conciencia, personalidad*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Leontiev, A. N. (1981b). The problem of activity in psychology. En J.V. Wertsch. *The concept of activity in Soviet Psychology* (pp. 37-71). Armonk, N.Y.: Sharpe.
- Lieberman, A., Pointer-Mace, D. H (2008). Teacher Learning: the key to Educational Reform. *Journal of Teacher Education*, 59 (3), 226-234. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1177%2F0022487108317020>
- Liu, K. (2015) Critical reflection as a framework for transformative learning in teacher education, *Educational Review*, 67(2), 135-157
- Lortie, D. (2002). *Schoolteacher: A sociological study*, Chicago, University of Chicago Press. Recuperado de: <http://press.uchicago.edu/ucp/books/book/chicago/S/bo3645184.html>
- McCaffrey, D. F., Lockwood, J. R., Koretz, D., Louis, T. A. y Hamilton, L. (2004). Models for value-added modeling of teacher effects. *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, 29, 67-101. doi:10.3102/10769986029001067

- McLaughlin, M. & Talbert, J. (2006). *Building school-based teacher learning communities. Professional strategies to improve student achievement*. Nueva York: Teachers College Press.
- Manso A., Jesús, (2012). *La Formación Inicial del Profesorado de Educación Secundaria. Análisis y valoración del modelo de la LOE* (Tesis doctoral inédita, Universidad Autónoma de Madrid). Recuperado de: http://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/10818/54030_TESIS%20J.MANSO%202012%20-%20UAM.pdf?sequence=1
- Marcelo G., C. (2006). *La formación docente en la sociedad del conocimiento y la información: avances y temas pendientes*. Ponencia presentada al IV Encuentro Internacional de KIPUS. Políticas públicas y formación docente, Isla Margarita. Recuperado de: https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/17141/file_1.pdf?sequence=1
- Marcelo G., C. (2010). La identidad docente: constantes y desafíos. *RIIEP*. 3(1). Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.15332/s1657-107X.2010.0001.01>
- Marcelo G. C. (2011). La profesión docente en momentos de cambios. ¿Qué nos dicen los estudios internacionales?. *CEE Participación Educativa*, 16.
- Margalef, L. (2008). *Pautas para la planificación docente: plan didáctico de una asignatura*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- Margalef, L. (2011). Los Encuentros de innovación en docencia universitaria: un entorno para el aprendizaje colaborativo del profesorado y el alumnado. *Pulso*, 34, 11-28. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3793703.pdf>
- Margalef, y Arenas, A. (2006). ¿Qué entendemos por innovación educativa?: A propósito del desarrollo curricular. *Perspectiva Educativa*, 47, 13-31.
- Margalef, L. y Pareja, N. Un camino sin retorno: estrategias metodológicas de aprendizaje activo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 63 (22,3), 47-62
- Marrero, J. (1993). Las teorías implícitas del profesorado: vínculo entre la cultura y la práctica de enseñanza. En: Rodrigo, Rodríguez y Marrero. *Las teorías implícitas, una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.
- Martín, E. (2009). Profesorado competente para formar alumnado competente: el reto del cambio docente. En: J. I. Pozo, M. Pérez Echeverría. *Psicología del Aprendizaje Universitario* (199-215) Moratta.
- Maturana, H. (1995). *La realidad: ¿Objetiva o construida?*. Barcelona: Anthropos.
- MEDC, INEE (Marzo 2014). Los exámenes externos de final de ciclo. *Boletín de Educación Educaínee*, 29. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/boletines/educaineeboletin29.pdf?documentId=0901e72b818c2687>
- Medina, J., Jarauta, B., Urquizu, C. (2005). Evaluación del impacto de la formación del profesorado universitario novel: un estudio cualitativo. *RIE*, 23 (1), 205-238. Recuperado de: <http://revistas.um.es/rie/article/viewFile/98511/94191>
- MINEDUC (2005). *Informe Comisión Sobre Formación Inicial Docente*. Santiago: el autor.

- MINEDUC (2012). *Estándares Orientadores Para Carreras De Pedagogía En Educación Media*. Chile: el autor.
Recuperado de: <http://www.cpeip.cl/usuarios/cpeip/File/librostandaresvale/libromediafinal.pdf>
- MINEDUC (2014). *Docentes en Chile: Resultados de la encuesta TALIS 2013*. Recuperado de:
http://centroestudios.mineduc.cl/tp_enlaces/portales/tp5996f8b7cm96/uploadImg/File/Evidencias/evidencia_final_marzo_2015.pdf
- MINEDUC, CPEIP (2008). *Marco para la Buena Enseñanza*. Recuperado de:
<http://www.docentemas.cl/docs/MBE2008.pdf>
- Ministerio de Educación (30 noviembre del 2011). *Ley 20501*. Recuperado de:
<http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1022346&idVersion>
- Montecinos, C. et al. (2010). *FONDECYT N° 1070807. El impacto de la formación práctica en el aprender a enseñar*. Años 2007-2009, PUCV. Santiago de Chile.
- Montero, L. (2001). *La construcción del conocimiento profesional docente*. Rosario, Santa Fe: HomoSapiens.
- Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paris, Francia: UNESCO. Recuperado de:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001177/117740so.pdf>
- Morin, E. (2002). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Morin, E. (2012). *Edgar Morin: el padre del pensamiento complejo*. Recuperado de:
<http://edgarmorinmultiversidad.org/>
- Muñoz Olivero, J., Villagra Bravo, C., Sepúlveda Silva, S. (2016). Proceso de reflexión docente para mejorar las prácticas de evaluación de aprendizaje en el contexto de la educación para jóvenes y adultos. *Folios*, 44, 77-91.
- Nardi, B.A (1996). Studying context: A comparison of activity theory, situated action models, and distributed cognition. En: *Context and consciousness: Activity theory and human computer interaction* (p. 69-102). Cambridge, MA: MIT Press.
- No más planificación diaria: Mineduc entrega orientaciones para superar agobio docente. (15 mar, 2016).
Infórmate Educación2020. Recuperado de: <http://www.educacion2020.cl/noticia/no-mas-planificacion-diaria-mineduc-entrega-orientaciones-para-superar-agobio-docente>
- Núñez, M. A., Arévalo, A. y Ávalos, B (2012). Profesionalización docente: ¿es posible un camino de convergencia para expertos y novatos?. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14 (2), 10-24. Recuperado de:
<http://redie.uabc.mx/vol14no2/contenido-nunezetal.html>
- OCDE (2005). *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*. Recuperado de:
www.oecd.org/edu/school/attractingdevelopingandretainingeffectiveteachers-finalreportteachersmatter.htm
- OCDE (2009). *Política de educación y formación. Los docentes son importantes: atraer, formar y conservar a los docentes eficientes*. Recuperado de:
www.waace.org/enciclopedia/2/Los%20docentes%20son%20importantes.pdf

- OCDE (2014). Regards sur l'éducation 2014: Les indicateurs de l'OCDE. Recuperado de: <http://www.oecd.org/fr/edu/rse.htm>
- OCDE (2015a). *Panorama de la educación 2014: Indicadores de la OCDE*. Madrid, España: Fundación Santillana. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2014-es>
- OCDE (2015b). *Reformulando la carrera docente en Chile: evidencia internacional seleccionada*. Recuperado de: <http://www.oecd.org/chile/Reformulando-la-carrera-docente-en-chile.pdf>
- OCDE (2016). *Education at a Glance 2016: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2016-en>
- Orland-Barak, L., Becher, A. (2011). Cycles of Action through Systems of Activity: Examining an Action Research Model through the Lens of Activity Theory. *Mind. Culture and Activity*, 18 (2). 115-128.
- Ortúzar, S., Flores, C., Milesi, C., Cox, C (2009). *Aspectos de la formación inicial docente y su influencia en el rendimiento académico de los alumnos*. En: Camino al bicentenario: Propuestas para Chile (pp. 155 – 186). Recuperado de: <http://cedle.cl/wp-content/uploads/2016/04/Cap-6-Aspectos-de-la-formacion-inicial-docente.pdf>
- Osses B., S., Sánchez T., I., y Ibáñez M., F. (2006). Qualitative Research in Education: Towards the Generation of Theory Through the Analytical Process. *Estudios pedagógicos*, 32(1), 119-133. Recuperado de: <http://ref.scielo.org/gn937p>
- Papay, J. (2012). Refocusing the debate: Assessing the purposes and tools of teacher evaluation. *Harvard Educational Review*, 82, 123-141. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.17763/haer.82.1.v40p0833345w6384>
- Pérez, A.M., Gilar, R., González, C (2007). Pensamiento y formación del profesorado de educación secundaria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 5 (2), 307-324. Recuperado de: http://www.investigacion-psicopedagogica.com/revista/articulos/12/espanol/Art_12_154.pdf
- Pérez G., A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Perrenoud, P. (2001). La formación de docentes en el siglo 21. *Revista de tecnología educativa*, 14 (3), 503-523. Recuperado de: https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_36.html
- Pino, G. (2015). *Fortalecimiento de la Práctica Inicial, desde la percepción de los alumnos del Programa de Pedagogía en Educación Media para Licenciados de la Universidad Andrés Bello* (Tesis de Magister). Universidad Andrés Bello: Viña del Mar.
- Pontes A., Ariza L., Rey R. Del (2010). Identidad profesional docente en aspirantes a profesorado de enseñanza secundaria. *Psychology, Society, & Education*, 2 (2) Recuperado de: <http://www.psyse.org/articulos/131-142.pdf>
- Pontes, A., Serrano, R. (2008). Actitudes e ideas previas sobre la docencia y la formación docente en los aspirantes a profesores de ciencias experimentales. *Ciencias para el mundo contemporáneo y formación del profesorado en didáctica de las ciencias experimentales*, pp. 458-467. Universidad de Almería.
- Porlán Ariza, R., Rivero García, A. y Martín Del Pozo, R. (1997). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: teoría, métodos e instrumentos. *Enseñanza De Las Ciencias*, 15 (2), 155-171, Recuperado de: <https://ddd.uab.cat/pub/edlc/02124521v15n2/02124521v15n2p155.pdf>

- Porta, L.; Silva, M. (2003). *La investigación cualitativa: El Análisis de Contenido en la investigación educativa*. Recuperado de <http://biblioteca.uahurtado.cl/ujah/reduc/pdf/pdf/00.782-03.pdf>
- Pozo, J.I. (2009). *Psicología del aprendizaje universitario*. Madrid: Morata.
- Prieto, M. (2004). La Construcción de la Identidad Profesional del Docente: Un desafío Permanente. *Revista Enfoque Educativos* 6(1):29-49. Recuperado de: http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/enfoques/08/Prieto_Parra.pdf
- Ramírez, R. (2009). La noción de mediación semiótica en el enfoque constructivista vygotskiana. *Omnia*, 15 (1). 70-81. Recuperado de: www.redalyc.org/pdf/737/73711473005.pdf
- Rapley, T. (2014). *Los análisis de la conversación del discurso y de documentos de investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Reglamento de Evaluación Docente (N° 192, del 30 agosto 2004, y Ley 20501 del 30 noviembre del 2011). Recuperado de: <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1022346&idVersion>
- Revisión de experiencias internacionales y nacionales en formación inicial docente, institucionalidad y desarrollo del área educación*. (Marzo 2012) Recuperado de: www.uchile.cl/.../analisis-de-universidades-extranjeras-en-fid_80261_6_4506.pdf
- Ricoy, Carmen (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Educação. Revista do Centro de Educação*. 31(1), pp. 11-22 Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117117257002>
- Rittershausen, S. (2001). *Chile: Innovaciones en la formación de profesores de educación media en la Pontificia Universidad Católica*. Recuperado de: <http://www.ibe.unesco.org/curriculum/LatinAmericanNetworkPdf/maldorepcl2.pdf>
- Rittershausen, S., Jerez, O. Contreras, I. (marzo 2015). *Experiencias Internacionales de Formación Consecutiva de Profesores de Educación Secundaria*. Ponencia presentada en el seminario de formación consecutiva, PUCV.
- Robalino, M., (2005). ¿Actor o Protagonista? Dilemas y responsabilidades sociales de la profesión docente. *Revista Prelac*. 1, 6-23. Recuperado de: www.oei.es/docentes/revistas/revista_prelac_1_espanol.pdf
- Robalino, M. (2007). *Los docentes pueden hacer la diferencia: apuntes acerca del desarrollo profesional y el protagonismo docente*. UNESCO. Recuperado de: http://www.ciep.fr/sources/conferences/CD_professionnalisation/bak/pages/docs/pdf_interv/Robalino_Magal_y_es.pdf
- Rubinstein, J. L. (1982). *Principios de la Psicología General*. La Habana: Pueblo y educación.
- Ruiz O., J. I. (2012.) *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- San Martín, D., Quilaqueo, D. (2012). Habitus profesional y relaciones intersubjetivas entre profesores principiantes y experimentados. *Perfiles Educativos*. 34 (136). Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982012000200005
- Sánchez L., E (2009). Mitos y realidades en la carrera docente. *Revista de Educación*. 348, pp. 465–488. Recuperado de: http://www.revistaeducacion.mec.es/re348_20.html

- Sánchez P., A., Carrión M., J. (2001). Una aproximación al perfil formativo del docente para atender a la diversidad del alumnado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*. 41: 223-248. Recuperado de: http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1247354860.pdf
- Satiesteban, Y. A, Parra R., J. (2015). El Modo de Actuación Profesional Pedagógico. Sus Niveles De Formación a la Luz de la Teoría del Rol Profesional. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 6 (2), Recuperado de: <http://runachayecuador.com/refcale/index.php/didascalia/article/view/409>
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books-
- Schön, D. (1998). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona-México: Paidós.
- Serrano R., Pontes, A. (2015). Nivel de desarrollo de las competencias y objetivos generales del Máster Formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria. *Perfiles Educativos*. 37(150), 39-55. Recuperado de: <http://ref.scielo.org/q43wqk>
- Shavelson, R. J. y Stern, P. (1981). Research on teachers' pedagogical thoughts, judgements, decisions, and behavior. *Review of Educational Research*, 51, 455-498.
- Shulman. L. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of The New Reforms. *Harvard Educational Review*, 57 (1). 1-23.
- Shulman, L. (2001). Conocimiento y Enseñanza. *Revista Estudios Públicos*, 83(Invierno), 163-196.
- Shulman, L. (2005). Traducción del Original. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*. 9, (2), p.1-30. Recuperado de: <http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev92ART1.pdf>
- Solís, M. C., Núñez, C., Contreras, I., Rittershausen, S., Montecinos, C., y Walker, H. (2011). Condiciones de la formación práctica de los futuros profesores. *Estudios pedagógicos*, 37(1), 127-147. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000100007>
- Sotomayor, C., y Gysling, J.(2011). Estándares y regulación de calidad de la formación de profesores: discusión del caso chileno desde una perspectiva comparada. *Calidad en la educación*, (35), 91-129. Recuperado de: <http://www.scielo.cl/pdf/caledu/n35/art04.pdf>
- Sotomayor-Echenique, C.; Coloma-Tirapegui, C. J.; Parodi-Sweis, G.; Ibáñez-Orellana, R.; Cavada-Hrepich, Gysling-Caselli, J (2013). Percepción de los estudiantes de pedagogía sobre su formación inicial. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5 (11), 375-39, Recuperado de: www.ciae.uchile.cl/download.php?file=2015./Percepcionestudiantes.pdf
- Stake, R (2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Strauss A., Corbin, J. (2002). *Bases de la Investigación Cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la Teoría Fundamentada*. Colombia: Contus.
- Subsecretaría de Educación vs Secretarios(as) Regionales Ministeriales de Educación, No.02/000174 (2 Mar 2016).
- Talízina, N. (1988). *Psicología de la enseñanza*. URSS, Moscú: Progreso.

Talízina, N. (2000). *Manual de psicología pedagógica*. México: Universidad Autónoma de San Luis Potosí.

Talízina, N. (2002). *La teoría de la formación de las acciones mentales de P. Y. Galperin*. Conferencia dictada en el seminario internacional de psicología, Actualidad, aplicaciones y perspectivas de la teoría histórico-cultural. Puebla, México.

Tancara, C. (2009). Modelo de formación docente basado en la teoría de la actividad. *Estudios Bolivianos*.15, pp. 287-338. Recuperado de: www.revistasbolivianas.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2078-03622009000100009&lng=es&nrm=iso

Tardif, M. (2009). *Los Saberes del Docente y su Desarrollo Profesional*. Madrid: Narcea.

Tello, C. J. (2004). La Formación Docente en Argentina. Abordaje epistemológico desde el paradigma de la complejidad. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 8 (1). Recuperado de: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev81COL1.pdf>

Timkem, G.L. and Van der Mars, H. (2009). The effect of case methods on preservice physical education teachers? Value orientations. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14(2) 169.

Theron, L., Mitchell, C., Smith, A. y Stuart, J. (Eds) (2011). *Picturing Research. Drawing as Visual Methodology*. Rotterdam: Sense Publisher.

Universidad Autónoma de Madrid (2008). Máster universitario en formación de profesorado de educación secundaria obligatoria y bachillerato. Recuperado de: http://www.uam.es/ss/Satellite/es/1242684629435/1242661926459/masteroficial/masterOficia/Master_Universitario_en_Formacion_de_Profesorado_de_Educacion_Secundaria_Obligatoria_y_Bachillerato.htm

Universidad de Alcalá (2016). *Master en formación del profesorado*. Recuperado de: http://www3.uah.es/master_fps/

Universidad de Sevilla (s.f.) *Master Universitario en Profesorado de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas*. Recuperado de: http://www.us.es/estudios/master/master_M044

Universitat de Valencia (2017). *Máster Universitario en Profesor/a de Educación Secundaria*. Recuperado de: <http://www.uv.es/uvweb/filosofia-educacio/es/estudios-postgrado/masters-oficiales/master-1285853764096/Titulacio.html?id=1285850895044>

Van den Berg, R. (2002). Teachers' Meanings regarding Educational Practice. *Review of Educational Research*, 72(4), 577-625. Recuperado de: <http://www.jstor.org/stable/3516023>

Varela, J., Ortega, F. (1984). *El aprendiz de maestro*. Madrid: MEC.

Vargas, E. De (2006). La situación de enseñanza y aprendizaje como sistema de actividad: el alumno, el espacio de interacción y el profesor. *Revista Iberoamericana de Educación*. 39/4. Recuperado de: <http://rieoei.org/deloslectores/1306Vargas.pdf>

Vasilachis de Gialdino, I. (coord.) (2006). *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

Vélaz de Medrano, C., Vaillant, D. (Coord.) (2011). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. España: OEI,

- Fundación Santillana. Recuperado de: <http://www.oei.es/metas2021/APRENDYDESARRPROFESIONAL.pdf>
- Vezub, L. F. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 11(1). Recuperado de: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev111ART2.pdf>
- Vivanco, H.(s.f). *El liderazgo de la U. de Chile en la formación de profesores*. Recuperado de: <http://uchile.cl/u82428>
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. USA: Library of Congress.
- Vygotsky, L (1995). *Obras escogidas*. España: Aprendizaje Visor.
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y Lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Waldorf, G. (ed.) (1991). *Doing educational research*. London: Routledge; The Open University.
- Weber, S.(1996). Drawing ourselves into teaching: studying the images that shape and distort teacher education. *Teaching and Teacher Education*. 12 (3). pp. 303-313. Recuperado de: [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(95\)00040-Q](https://doi.org/10.1016/0742-051X(95)00040-Q)
- Yin, R. (2013). *Case study research: desing and methods*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: SAGE.
- Zabalza, M. (2011). El Practicum en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de Educación*. 354. Enero-Abril, pp. 21-43. Recuperado de: www.revistaeducacion.educacion.es/re354/re354_02.pdf
- Yinger, R. J. (1986). Examining thought in action: A theoretical and methodological critique of research on interactive teaching. *Teaching and Teacher Education*, 2(3), 263-282.
- Zeichner, K. (1999). Action Research and the Preparation of Reflective Practitioners During the Professional Practicum: Lessons Learnerd. *International Journal of P.E.P.E.*, 3(1), 1-24.
- Zeichner, K. (2010). *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*. Madrid: Morata.

ANEXOS

ANEXOS	291
1. Decreto Universitario N°1966 /2012, del 28 de diciembre del 2012 - Define Malla Curricular y Plan de Estudios del PEML (se adjuntan página 1 a 3 /de 7- como muestra)	292
2. Perfil de Egreso del PEML.....	295
3. Convenio de Ejecución de Proyecto de Investigación.....	300
4. Autorización de Participantes en la Investigación	300
5. Entrevistas	302
6. Ejemplo de Transcripción de Entrevista.....	308
7. Ejemplo Análisis de Bitácora	312
8. Ejemplo de Análisis de Nodos.....	314

1. Decreto Universitario que Define Malla Curricular y Plan de Estudios del PEML (se adjuntan página 1 a 3 /de 7- como muestra)



APRUEBA TEXTO
MODIFICADO Y REFUNDIDO
DEL PLAN DE ESTUDIOS DEL
PROGRAMA DE PEDAGOGÍA
EN ENSEÑANZA MEDIA PARA
LICENCIADOS

RECTORIA

D.U. N° 1966 /2012

Santiago, 28 de Diciembre de 2012

TENIENDO PRESENTE: La proposición del Director de la Escuela de Pedagogía en Educación Media con las aprobaciones del Consejo de Escuela, del Decano y del Consejo de la Facultad de Humanidades y Educación, lo manifestado por el Director General de Pregrado y la opinión favorable del Vicerrector Académico, oído al Consejo Superior.

VISTOS: Las facultades que me confiere la reglamentación vigente.

DECRETO

Apruébase el siguiente Plan de Estudios del Programa de Pedagogía en Enseñanza Media para Licenciados, que modifica la malla curricular y refunde textos aprobados mediante D.U. N° 1484/2009 y 1711/2011, y que regirá a partir del año académico 2013.

TÍTULO PRIMERO
Justificación y objetivos

Artículo 1º. El programa de Pedagogía en Enseñanza Media para Licenciados se ha concebido como una alternativa profesional para quienes hayan obtenido el grado académico de Licenciatura, en alguna de las áreas disciplinares vinculadas a las asignaturas propias de los planes y programas de estudio vigentes para la Enseñanza Media y deseen optar al título de Profesor.

Artículo 2º. Este programa es una respuesta frente a una de las debilidades detectadas en la calidad de la educación chilena: falta de profundidad en la formación de profesores en sus respectivas disciplinas y débil manejo de contenidos y escasos recursos metodológicos, a lo cual se agrega la carencia de profesores en ciertas áreas del conocimiento, tales como ciencias y matemáticas. En estas áreas específicas, los Licenciados tienen una sólida formación disciplinaria, pero no tienen formación pedagógica.

El objetivo central de este programa es entregar a los Licenciados en dichas disciplinas los fundamentos, conocimientos y herramientas pedagógicas necesarias para ejercer la docencia con un alto nivel de calidad en la Educación Media y en el Segundo Ciclo de la Educación Básica.

[Handwritten signatures and stamps]
Vicerrector Académico
Rector

TÍTULO SEGUNDO
Perfil de Egreso

Artículo 3º. El egresado de este programa posee una sólida formación en los conocimientos, habilidades, actitudes y recursos pedagógicos necesarios para impartir con innovación y flexibilidad docente de acuerdo a su especialidad, respondiendo a las necesidades y objetivos establecidos por el sistema escolar. Podrá participar y liderar en forma efectiva procesos de gestión educativa y apoyar la formación integral de adolescentes en desarrollo.

TÍTULO TERCERO
Grado Académico, Título Profesional, Duración del Programa, Evaluación, Secuencia y Descripción de Asignaturas

Artículo 4º. El programa conduce a la obtención del grado académico de Licenciado en Educación y al Título Profesional de Profesor en Educación Media en la especialidad acreditada en el grado de licenciatura original presentada por el estudiante al momento de ser admitido al programa.

Artículo 5º. La duración del programa es de dos semestres académicos. Las asignaturas se dictan en régimen semestral, en horario vespertino y/o diurno y en modalidad presencial.

Artículo 6º. Para todos los efectos de evaluación y promoción académica, las asignaturas se registrarán por las normas establecidas en el Reglamento de Alumno de Pregrado de la Universidad.

Artículo 7º. Las asignaturas que contempla el programa y sus créditos, requisitos y contenidos se detallan en los artículos siguientes:

Primer semestre		Número de horas semanales				Requisitos	Co-requisitos
Código	Nombre Asignatura	Teoría	Ayudantía	Teórico-Práctico	Créditos		
EML361	Evaluación del aprendizaje	4	0	0	4		
EML370	Psicología del adolescente	4	0	0	4		
EML371	Fundamentos teóricos del aprendizaje	4	0	0	4		
EML372	Didáctica general	4	0	0	4		
EML373	Currículo educacional	4	0	0	4		
EML365	Práctica inicial	4	0	0	4		
EML366	Taller de integración I	2	0	0	2		
Totales		26	0	0	26		

Segundo semestre		Número de horas semanales				Requisitos	Co-requisitos
Código	Nombre Asignatura	Teoría	Ayudantía	Teórico-Práctico	Créditos		
EML368	Orientación y jefatura	3	0	0	3		
EML380	Investigación en la acción educativa	3	0	0	3		
EML364	Didáctica de la especialidad	4	0	0	4		
EML376	Gestión educativa e innovación	3	0	0	3		
EML377	Taller de planificación curricular	2	0	0	2		
EML387	Taller de integración II	2	0	0	2		

[Handwritten signatures and stamps]



EML378	Práctica profesional	20	0	0	20	EML361 EML370 EML371 EML372 EML373 EML365 EML366
EML600	Defensa informe de práctica y título	2	0	0	2	EML368 EML367 EML364 EML376 EML377 EML378 EML380
EML598	Examen de conocimientos pedagógicos y especialidad	2	0	0	2	EML268 EML367 EML364 EML376 EML377 EML378
Totales		41	0	0	41	

**GRADO DE LICENCIADO EN EDUCACIÓN
TÍTULO PROFESIONAL DE PROFESOR DE EDUCACIÓN MEDIA
en la especialidad acreditada en la Licenciatura previa obtenida**

Resumen horas y créditos totales del Plan de Estudios

	Horas totales por actividad			Total	
	Teórico	Ayudantía	Teórico-Práctico	Horas	Créditos
Egreso	524	0	0	524	38
Licenciatura y Titulación	443	0	0	443	28
				1872	67

- Los cursos EML600 y EML598, se realizan en los meses de diciembre y enero.
- La práctica inicial EML385 y la práctica profesional EML378 se desarrollan en jornada diurna.

Artículo 8º. Los programas de las asignaturas entregan y establecen los contenidos y objetivos, que responden al perfil de egreso y a los estándares orientadores para Carreras de Pedagogía en Educación Media que emanan del Ministerio de Educación de Chile, los contenidos y objetivos dentro del marco definido por el perfil de egreso y los estándares, podrán ser actualizados, en la medida que el desarrollo de la disciplina y el avance de la investigación lo ameriten, mediante resolución de la Vicerrectoría Académica.

Artículo 9º. Descripción de las Asignaturas:

EML361 – EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE

Requisitos: No tiene / Co-requisitos: No tiene / Créditos: 4

Teórico

Nivel: 1º semestre / asignatura puede ser colegiada

Curso de carácter teórico, que se relaciona con la Gestión del Aprendizaje. Entrega bases teóricas fundamentales de evaluación y se orienta al conocimiento y aplicación de métodos de evaluación adecuados y pertinentes para acompañar el progreso de los estudiantes, utilizando los resultados para retroalimentar el aprendizaje de los alumnos y su propia práctica pedagógica. En esta asignatura se estudia la evaluación como parte integral del proceso enseñanza-aprendizaje, siendo un proceso continuo, formativo, flexible e integral. Se analizan los tipos, propósitos y funciones de la evaluación en educación, así como los criterios, técnicas e instrumentos para realizar una evaluación efectiva que promueva el desarrollo de aprendizajes y la toma de decisiones para la

[Handwritten signatures and stamps]
 Vicerrectoría Académica
 Vicerrectoría de Investigación

2. Perfil de Egreso - Pedagogía en Educación Media para Licenciados

El perfil de egreso del profesor de Pedagogía en Educación Media para Licenciados, de la Universidad Andrés Bello respeta los siguientes lineamientos fundamentales, y responde al siguiente marco de referencia:

- Modelo Educativo de la Universidad Andrés Bello
- Los estándares de formación de profesores de pedagogía en enseñanza media
- La orientación que entrega el Marco para la Buena Enseñanza
- Las directrices de la Comisión Nacional del Acreditación
- Las bases y las orientaciones más actuales del saber propio de la pedagogía y de la especialidad, el “estado del arte y del conocimiento” en cada área del saber.

Estos antecedentes permiten contextualizar un perfil de egreso que tiene como meta fundamental describir la formación de un profesional capaz de generar aprendizajes de calidad en sus alumnos, contribuyendo significativamente al progreso y desarrollo del país.

Este profesional recibe una **sólida formación pedagógica** sustentada en los valores de excelencia, responsabilidad, pluralismo, respeto e integridad, y que está preparado para promover el aprendizaje y un desarrollo intelectual de calidad en sus educandos, de acuerdo a las necesidades de los objetivos planteados por el sistema educativo para su disciplina. Podrá liderar efectivamente una gestión pedagógica y apoyar la formación integral de adolescentes en desarrollo en un mundo dinámico y contribuir al progreso del país en el contexto de una sociedad moderna que valora, por una parte, la innovación y, por otra parte, la tradición cultural.

Dominios y Competencias del Perfil de Egreso

DIMENSIÓN 1 - GESTIÓN DEL APRENDIZAJE

Posee las herramientas pedagógicas necesarias para gestionar el aprendizaje de sus alumnos considerando las políticas educativas y curriculares nacionales, los contenidos disciplinares, el proyecto educativo y curricular institucional, y las características bio-sico-sociales de sus alumnos.

Competencias

- 1.1. Diagnostica y analiza la realidad de su grupo curso para adecuar las acciones de planificación y gestión pedagógica, para determinar sus características y necesidades
- 1.2. Planifica las acciones educativo-pedagógicas a seguir en el sector de aprendizaje de su especialidad, selecciona las metodologías más apropiadas y diseña actividades coherentes e innovadoras para el logro de los aprendizajes esperados de todos sus alumnos
- 1.3. Diseña y selecciona materiales innovadores, utilizando las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), para promover aprendizajes, en forma innovadora y con propósitos pedagógicos.
- 1.4. Evalúa los aprendizajes del área o asignatura en forma sistemática, integral, coherente y

- oportuna, para la toma de decisiones a partir de esta información.
- 1.5. Genera y mantiene un ambiente propicio para el logro de los aprendizajes de sus alumnos.
 - 1.6. Organiza y gestiona la acción pedagógica de sus clases con clara intención de logro del aprendizaje propuesto para todos sus estudiantes.
 - 1.7. Está preparado para Promover el desarrollo psicosocial de sus estudiantes

DIMENSION 2- LIDERAZGO PEDAGÓGICO

Ejerce liderazgo pedagógico en la comunidad educativa, expresado en la interacción con los alumnos, con los pares y la familia, en los roles que le corresponde desarrollar, tales como profesor jefe, tutor, etc.

Competencias

- 2.1. Lidera el trabajo en el contexto de su grupo curso y/o comunidad educativa
- 2.2. Demuestra capacidad de trabajo cooperativo y en equipos multidisciplinares
- 2.3. Resuelve conflictos entre sus alumnos, y apoya la resolución de conflictos al interior de su unidad educativa.
- 2.4. Desarrolla acciones de orientación dirigidas a sus alumnos y apoderados de acuerdo a las necesidades que se detecten
- 2.5. Establece, en consenso con los alumnos, normas de convivencia consistentes con el Proyecto Educativo del establecimiento
- 2.6. Cumple con las tareas administrativo-docentes que le son propias.
- 2.7. Se comunica oralmente y por escrito de manera efectiva.

DIMENSION 3- INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN

Genera y participa en proyectos educativos y de innovación, a partir de la investigación de su práctica pedagógica, y/o del análisis reflexivo y autoevaluación de su gestión, en la búsqueda permanente del mejoramiento cualitativo de la educación

Competencias

- 3.1. Autoevalúa y analiza reflexivamente su quehacer pedagógico para optimizar su práctica.
- 3.2. Conoce como se genera y transforma la cultura escolar.
- 3.3. Diseña proyectos de mejoramiento educativo.
- 3.4. Demuestra habilidades indagativas para la generación del conocimiento en torno al fenómeno educativo.
- 3.5. Genera investigación a partir de su práctica pedagógica
- 3.6. Demuestra capacidad de aprendizaje permanente

DIMENSIÓN 4- IDENTIDAD DOCENTE

Demuestra capacidad de compromiso a través del cumplimiento oportuno y en el trabajo bien realizado, modelando una actitud profesional en la que se distingue por su excelencia en el hacer, integridad, respeto, pluralismo y responsabilidad.

Competencias

- 4.1. Busca la excelencia y calidad en su desempeño pedagógico, a través del cumplimiento oportuno y correcto de las tareas y obligaciones propias de su desempeño pedagógico.
- 4.2. Se demuestra comprometido con el aprendizaje de sus alumnos.
- 4.3. Demuestra respeto en las relaciones con sus pares, superiores y diversos estamentos, en las relaciones de trabajo en equipo, y en los contextos que le toque desempeñarse
- 4.4. Demuestra honestidad, transparencia y compromiso en su actuar profesional, modelando su quehacer docente en el contexto de su comunidad educativa
- 4.5. Demuestra coherencia entre su discurso y su práctica pedagógica.

MODELO EDUCATIVO UNAB – valores fundamentales

Como profesional, el egresado es capaz de representar los valores fundamentales de nuestra casa de estudios, tales como:

EXCELENCIA: Que implica desarrollar la pasión por hacer las cosas bien, con calidad, junto a un espíritu de autocrítica y mejora continua lo que a su vez conlleva la necesidad de aprendizaje para la vida.

RESPONSABILIDAD: Hacia sí mismo, hacia la institución y hacia la sociedad que nos cobija. El proceso educativo que ofrecemos implica que nuestros estudiantes aprenden a ser no solamente receptores de bienes y beneficios sino contribuyentes al bienestar social.

PLURALISMO: La institución da la bienvenida a todas las ideas y credos, que se manifiestan de forma respetuosa y tolerante dentro y fuera del aula.

RESPECTO: El centro de nuestro quehacer es el estudiante, como persona multidimensional que busca en nuestras aulas una formación equilibrada para la vida.

INTEGRIDAD: La institución valora en todos los servicios que ofrece y en la comunidad académica que la constituye, la honestidad, la transparencia en el actuar y la lealtad.

ESTÁNDARES DE DESEMPEÑO PEDAGÓGICO / MINEDUC:

Estándar 1: Conoce a los estudiantes de Educación Media y sabe cómo aprenden.

Estándar 2: Está preparado para promover el desarrollo personal y social de los estudiantes.

Estándar 3: Conoce el currículo de Educación Media y usa sus diversos instrumentos curriculares para analizar y formular propuestas pedagógicas y evaluativas.

Estándar 4: Sabe cómo diseñar e implementar estrategias de enseñanza-aprendizaje adecuadas para los objetivos de aprendizaje y de acuerdo al contexto.

Estándar 5: Está preparado para gestionar la clase y crear un ambiente apropiado para el

aprendizaje según contextos.

Estándar 6: Conoce y sabe aplicar métodos de evaluación para observar el progreso de los estudiantes y sabe usar los resultados para retroalimentar el aprendizaje y la práctica pedagógica.

Estándar 7: Conoce cómo se genera y transforma la cultura escolar.

Estándar 8: Está preparado para atender la diversidad y promover la integración en el aula.

Estándar 9: Se comunica oralmente y por escrito de forma efectiva en diversas situaciones asociadas a su quehacer docente.

Estándar 10: Aprende en forma continua y reflexiona sobre su práctica y su inserción en el sistema educacional

3. Convenio de Ejecución de Proyecto de Investigación



Facultad de
Educación
Universidad Andrés Bello

Convenio de Ejecución de Proyecto de Investigación Concurso Semilleros de Investigación en Educación 2016

Por medio del presente convenio, la Facultad de Educación de la Universidad Andrés Bello y la profesora Margot Recabarren Herrera, acuerdan sus responsabilidades y garantías para la realización del proyecto interno de investigación titulado "El proceso de práctica y la construcción del conocimiento profesional docente: El caso del programa de Pedagogía Educación Media", de acuerdo a los siguientes aspectos:

1. La profesora Margot Recabarren actuará como Investigadora Responsable del proyecto. Desde esta condición, velará por el cumplimiento de los objetivos y plazos propuestos en el proyecto aprobado para la adecuada realización de su investigación.
2. La Investigadora Responsable se compromete a realizar una labor de asociación para la conformación de un equipo de trabajo, que incorpore estudiantes de la Facultad de Educación en tareas de ayudantía o elaboración de tesis.
3. La Facultad de Educación se compromete a disponer de un fondo total de \$900.000 para la ejecución de la investigación, de acuerdo al presupuesto presentado por la Investigadora Responsable y al calendario de ejecución de gastos aprobado por la Facultad de Educación. El periodo de ejecución y rendición de gastos no podrá sobrepasar el plazo del 15 de noviembre 2016.
4. La Investigadora Responsable deberá presentar a fines del mes de agosto 2016, un informe de avance sobre el trabajo realizado. Igualmente, a comienzos del mes de marzo 2017 deberá presentar un informe final, que reporte el cumplimiento de los objetivos propuestos y los principales logros y resultados.
5. Las investigaciones deberán contemplar el periodo de un año para su desarrollo (abril 2016-marzo 2017), presentando como resultado mínimo, un paper enviado a una revista de indexación ISI, Scopus o similar.
6. Los resultados de la investigación deberán ser presentados en una instancia de conversatorio abierto a los miembros de la Facultad de Educación, organizado por el equipo ejecutor del proyecto.
7. La realización de las actividades propias de la investigación deberán contar con la aprobación de los protocolos establecidos por el Comité de Bioética de la Facultad de Educación.

Nombre y Firma
Investigadora Responsable

María Gabriela Huidobro S.
Decana Facultad de Educación

Santiago, abril de 2016

4. Autorización de Participantes en la Investigación



Viña del Mar, 28 de Abril de 2016

*EL PROCESO DE PRÁCTICA Y LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO
PROFESIONAL DOCENTE: El caso del programa de Pedagogía Educación Media*

Autorización de Participantes

Yo, MAUREEN HANNA GOECKE ENOS, he leído la información provista y cualquier pregunta que he realizado ha sido respondida satisfactoriamente. Acepto participar en esta actividad, siendo consciente de mi derecho a retirarme en cualquier momento y por cualquier motivo, sin ningún tipo de perjuicio. También acepto que las entrevistas/observaciones en las que participe sean registradas con una grabadora de audio/video.

Comprendo que toda la información provista será tratada en estricta confidencialidad y no será difundida por el/la investigador/a. La única excepción del principio de confidencialidad se presentará en caso de que una Corte solicite los documentos. Me ha sido señalado el tipo de material que será recolectado, el propósito de la investigación, y el uso que se hará del material recolectado una vez finalizada la investigación.

Autorizo que el material de investigación recolectado para este estudio sea publicado, siempre y cuando mi nombre y/o cualquier otro tipo de información que pueda identificarme no sea utilizado.

Firma 

Fecha 22. Ago. 16

5. Entrevistas a diferentes participantes

ENTREVISTA ALUMNO EGRESADO 2015

Esta entrevista forma parte de un Proyecto de Investigación acerca del EL PROCESO DE PRÁCTICA Y LA CONSTRUCCIÓN DEL SABER PROFESIONAL DOCENTE: El caso del programa de Pedagogía Educación Media.

El objetivo es aumentar el conocimiento de los procesos específicos que intervienen en la conformación del saber profesional docente. Sabemos que el conocimiento y las creencias se construyen, y los profesores, al igual que otras personas, orientan su conducta a partir del conocimiento y creencias que poseen. Este conocimiento y creencias se empiezan a construir mucho antes que el profesor en formación decida dedicarse profesionalmente a la enseñanza. Sabemos que a menudo, los profesores aprenden desde la imprecisión. El cómo los profesores construyen su conocimiento, cómo y qué aprenden, es un ámbito que está siendo explorado y que es lo que da sentido a esta investigación.

Al entregarles estas preguntas en forma previa, la idea es que usted pueda recordar muchos de los aspectos que se preguntan y elaborar mentalmente sus respuestas. No necesariamente se realizarán todas las preguntas, ya que también cuenta la forma como se desarrolla la entrevista.

Objetivo de investigación: COMPRENDER el tipo de conocimiento profesional, que construyen los futuros docentes durante los procesos de práctica.

Participan en esta investigación, egresados del PEML, profesores supervisores, y alumnos en curso.

Adjunto documento de consentimiento para participar en este proceso

Nuestros sinceros agradecimientos por el tiempo y el compromiso con este trabajo.

Saludos cordiales,

Equipo investigador PEML

PRIMERA ETAPA: LAS EXPERIENCIAS PREVIAS Y LA FORMACION DEL SER DOCENTE

Esta primera parte de la entrevista tiene como objetivo pesquisar las experiencias escolares del entrevistado, en la búsqueda de pistas significativas respecto de la conformación de su ser docente. También se establecen los rasgos de lo que el entrevistado estima que conforma el “ser docente”.

1. Por favor, preséntese usted mismo como persona y profesional. No es necesario que nos dé su nombre, pero si donde estudió en su enseñanza básica y media, y en su licenciatura universitaria.
2. ¿qué recuerda especialmente de su vida en la escuela? ¿cómo era su relación con sus profesores? ¿recuerda especialmente a alguno? ¿por qué?
3. Referido a ser profesor, ¿Qué lo impulsó a tomar esa decisión? ¿por qué ingresó Ud. a estudiar Pedagogía?
4. ¿Cómo describiría Ud. el “ser profesor”? ¿Qué es para Ud. un buen profesor?

SEGUNDA ETAPA: EL SER DOCENTE QUE SE CONFORMA EN EL PROGRAMA DE MEDIA

Ahora pasaremos a la etapa de formación PRÁCTICA en el Programa de Pedagogía en Educación Media, relacionando lo de la primera etapa de la entrevista, con este proceso formativo. El objetivo es determinar que experiencias del proceso formativo vivido en el PEML resultan significativas en el proceso de formación del ser docente.

PERFIL DE EGRESO Y LA FORMACION DEL SER DOCENTE EN EL PEML

5. ¿por qué ingresó Ud. a estudiar Pedagogía en PEML?
6. ¿Conoce Ud. el perfil de egreso del PEML? ¿Estima que su percepción del ser docente se ve reflejado en el perfil de egreso?, ¿Por qué si o porque no?
7. Entre las experiencias en general vividas en el programa, ¿cuál estima que le permitió mejor afianzar el ser docente? ¿alguna de ellas la encuentra especialmente significativa en su formación como profesor? ¿por qué?
8. En el PEML están consideradas dos procesos de práctica. Una práctica Inicial de observación y ayudantía, y una práctica profesional. Refiérase a sus experiencias en la práctica inicial. ¿Qué aspectos significativos podría usted destacar de ese proceso?
9. En la práctica INICIAL y considerando la figura del ser docente y las competencias asociadas a esa tarea ¿Qué desempeños observados consideró en desacuerdo con esas competencias? ¿Qué aspectos de la realidad educativa le resultaron significativos para relacionar teoría y práctica?
10. En la práctica PROFESIONAL y considerando la figura del ser docente y las competencias asociadas a esa tarea ¿Qué desempeños observados consideró en desacuerdo con esas competencias? ¿Qué aspectos de la realidad educativa le resultaron significativos para relacionar teoría y práctica?
11. ¿Qué fue lo que le costó más en este proceso de transformarse en profesor?
12. En el proceso de ser docente, ¿Qué peso le otorga a la influencia del contexto educativo y cual al proceso formativo experimentado?

Nuestras sinceras gracias por compartir su experiencia, dar su aporte y regalarnos su tiempo. Lo recogido hoy permitirá potenciar la formación del ser docente en futuras generaciones.

Equipo investigador PEML

ENTREVISTA PROFESOR SUPERVISOR

Esta entrevista forma parte de un Proyecto de Investigación acerca del EL PROCESO DE PRÁCTICA Y LA CONSTRUCCIÓN DEL SABER PROFESIONAL DOCENTE: El caso del programa de Pedagogía Educación Media.

El objetivo es aumentar el conocimiento de los procesos específicos que intervienen en la conformación del saber profesional docente. Sabemos que el conocimiento y las creencias se construyen, y los profesores, al igual que otras personas, orientan su conducta a partir del conocimiento y creencias que poseen. Este conocimiento y creencias se empiezan a construir mucho antes que el profesor en formación decida dedicarse profesionalmente a la enseñanza. Sabemos que a menudo, los profesores aprenden desde la imprecisión. El cómo los profesores construyen su conocimiento, cómo y qué aprenden, es un ámbito que está siendo explorado y que es lo que da sentido a esta investigación.

Al entregarles estas preguntas en forma previa, la idea es que usted pueda recordar muchos de los aspectos que se preguntan y elaborar mentalmente sus respuestas. No necesariamente se realizarán todas las preguntas, ya que también cuenta la forma como se desarrolla la entrevista.

Objetivo de investigación: **COMPRENDER** el tipo de conocimiento profesional, que construyen los futuros docentes durante los procesos de práctica.

Participan en esta investigación, egresados del PEML, profesores supervisores, y alumnos en curso.

Adjunto documento de consentimiento para participar en este proceso
Nuestros sinceros agradecimientos por el tiempo y el compromiso con este trabajo.

Saludos cordiales,

Equipo investigador PEML

PRIMERA ETAPA: LAS EXPERIENCIAS COMO PROFESOR SUPERVISOR

Esta primera parte de la entrevista tiene como objetivo pesquisar las experiencias del entrevistado en su calidad de profesor supervisor y las experiencias significativas recopiladas en este proceso.

1. Por favor, preséntese usted mismo como persona y profesional. No es necesario que nos dé su nombre, pero si cuál es su especialidad y su título profesional universitario.
2. Señale cuantos años de experiencia tiene como supervisor y en qué tipo de realidad educativa la ha tocado observar a sus alumnos
3. ¿Cómo describiría Ud. el “ser profesor”? ¿Qué es para Ud. un buen profesor?
4. ¿Qué elementos han ido configurando su idea del ser docente? Nos referimos a estudios, experiencias, perfeccionamientos, grados obtenidos, etc.

SEGUNDA ETAPA: EL PROCESO DE SUPERVISION EN LA PRACTICA PROFESIONAL.

Ahora pasaremos a la etapa de práctica profesional en el Programa de Pedagogía en Educación Media. El objetivo es determinar, desde su mirada, que experiencias del proceso formativo vivido por los alumnos estima que son determinantes y significativas en el proceso de formación del ser docente.

1. Conoce Ud. el perfil de egreso del PEML? ¿Estima que su percepción del ser docente se ve reflejado en el perfil de egreso?, ¿Por qué si o por qué no?
2. En las experiencias recogidas como profesor supervisor, ¿Qué cree usted es determinante en la conformación del saber del docente?
3. ¿Cuáles estima son las mayores dificultades del alumno en práctica?
4. En la práctica PROFESIONAL y considerando la figura del ser docente y las competencias asociadas a esa tarea ¿Qué desempeños observados en los colegios y profesores consideró en desacuerdo con esas competencias? ¿Qué aspectos de la realidad educativa le resultaron significativos para relacionar teoría y práctica? ¿Cómo afecta eso al alumno en práctica?
5. ¿Qué cree que es lo que más les cuesta a los alumnos, en este proceso de transformarse en profesor?
6. En el proceso de ser docente, ¿Qué peso le otorga a la influencia del contexto educativo y cual al proceso formativo experimentado?
7. ¿Cree Ud. que a través de cómo se plantea la estructura y realidad del programa los alumnos logra superar la dicotomía teoría-realidad?

Nuestras sinceras gracias por compartir su experiencia, dar su aporte y regalarnos su tiempo. Lo recogido hoy permitirá potenciar la formación del ser docente en futuras generaciones.

Equipo investigador PEML

ENTREVISTA ALUMNO EN CURSO 2016

Esta entrevista forma parte de un Proyecto de Investigación acerca del EL PROCESO DE PRÁCTICA Y LA CONSTRUCCIÓN DEL SABER PROFESIONAL DOCENTE: El caso del programa de Pedagogía Educación Media.

El objetivo es aumentar el conocimiento de los procesos específicos que intervienen en la conformación del saber profesional docente. Sabemos que el conocimiento y las creencias se construyen, y los profesores, al igual que otras personas, orientan su conducta a partir del conocimiento y creencias que poseen. Este conocimiento y creencias se empiezan a construir mucho antes que el profesor en formación decida dedicarse profesionalmente a la enseñanza. Sabemos que a menudo, los profesores aprenden desde la imprecisión. El cómo los profesores construyen su conocimiento, cómo y qué aprenden, es un ámbito que está siendo explorado y que es lo que da sentido a esta investigación.

Al entregarles estas preguntas en forma previa, la idea es que usted pueda recordar muchos de los aspectos que se preguntan y elaborar mentalmente sus respuestas. No necesariamente se realizarán todas las preguntas, ya que también cuenta la forma como se desarrolla la entrevista.

Objetivo de investigación: **COMPRENDER** el tipo de conocimiento profesional, que construyen los futuros docentes durante los procesos de práctica.

Participan en esta investigación, egresados del PEML, profesores supervisores, y alumnos en curso.

Adjunto documento de consentimiento para participar en este proceso

Nuestros sinceros agradecimientos por el tiempo y el compromiso con este trabajo.

Saludos cordiales,

Equipo investigador PEML

PRIMERA ETAPA: LAS EXPERIENCIAS PREVIAS Y LA FORMACION DEL SER DOCENTE

Esta primera parte de la entrevista tiene como objetivo pesquisar las experiencias escolares del entrevistado, en la búsqueda de pistas significativas respecto de la conformación de su ser docente. También se establecen los rasgos de lo que el entrevistado estima que conforma el “ser docente”.

1. Por favor, preséntese usted mismo como persona y profesional. No es necesario que nos dé su nombre, pero si donde estudió su enseñanza básica y media, y su licenciatura universitaria.
2. ¿qué recuerda especialmente de su vida en la escuela? ¿cómo era su relación con sus profesores? ¿recuerda especialmente a alguno? ¿por qué?
3. ¿usted estima que la elección de su especialidad estuvo influida por algún profesor de su etapa escolar?
4. Referido a ser profesor, ¿Qué lo impulsó a tomar esa decisión? ¿por qué ingresó Ud. a estudiar Pedagogía?
5. ¿Cómo describiría Ud. el “ser profesor”? ¿Qué es para Ud. un buen profesor?

SEGUNDA ETAPA: EL SER DOCENTE QUE SE CONFORMA EN EL PROGRAMA DE MEDIA

Ahora pasaremos a la etapa de formación en el Programa de Pedagogía en Educación Media, relacionando lo de la primera etapa de la entrevista, con este proceso formativo. El objetivo es determinar que experiencias del proceso formativo vivido en el PEML resultan significativas en el proceso de formación del ser docente.

A. PERFIL DE EGRESO

6. ¿por qué ingresó Ud. a estudiar Pedagogía en PEML?
7. ¿Conoce Ud. el perfil de egreso del PEML? ¿Estima que su percepción del ser docente se ve reflejado en el perfil de egreso?, ¿Por qué si o porque no?

B. FORMACION DEL CONOCIMIENTO DOCENTE EN EL PEML

8. Hasta el momento Ud. ha vivido una serie de experiencias en el programa. ¿alguna de ellas la encuentra especialmente significativa en su formación como profesor? ¿por qué?
9. En el PEML están consideradas dos procesos de práctica. Una práctica Inicial de observación y ayudantía en el primer semestre, y una práctica profesional en el segundo semestre. Refiérase a sus experiencias en la **práctica inicial**. ¿Qué aspectos significativos podría usted destacar de ese proceso? ¿Qué ha significado para Ud. este encuentro con la realidad pedagógica?
10. En la práctica INICIAL y considerando la figura del ser docente y las competencias asociadas a esa tarea ¿Qué desempeños observados en los profesores y en el colegio consideró en desacuerdo con esas competencias? ¿Qué aspectos de la realidad educativa le resultaron significativos?
11. En el proceso de ser docente, ¿Qué peso le otorga a la influencia del contexto educativo y cual al proceso formativo experimentado?

En la segunda entrevista, al finalizar la práctica profesional, las preguntas son:

12. En el PEML están consideradas dos procesos de práctica. Una práctica Inicial de observación y ayudantía en el primer semestre, y una práctica profesional en el segundo semestre. Refiérase a sus experiencias en la **práctica profesional**. ¿Qué aspectos significativos podría usted destacar de ese proceso? ¿Qué ha significado para Ud. este encuentro con la realidad pedagógica?
13. En la práctica PROFESIONAL y considerando la figura del ser docente y las competencias asociadas a esa tarea ¿Qué desempeños observados en los profesores y en el colegio consideró en desacuerdo con esas competencias? ¿Qué aspectos de la realidad educativa le resultaron significativos?
14. En el proceso de ser docente, ¿Qué peso le otorga a la influencia del contexto educativo y cual al proceso formativo experimentado?

Nuestras sinceras gracias por compartir su experiencia, dar su aporte y regalarnos su tiempo. Lo recogido hoy permitirá potenciar la formación del ser docente en futuras generaciones.

Equipo investigador PEML

ENTREVISTA ALUMNO CON EXPERIENCIA PEDAGOGICA - 2016

Esta entrevista forma parte de un Proyecto de Investigación acerca del EL PROCESO DE PRÁCTICA Y LA CONSTRUCCIÓN DEL SABER PROFESIONAL DOCENTE: El caso del programa de Pedagogía Educación Media.

El objetivo es aumentar el conocimiento de los procesos específicos que intervienen en la conformación del saber profesional docente. Sabemos que el conocimiento y las creencias se construyen, y los profesores, al igual que otras personas, orientan su conducta a partir del conocimiento y creencias que poseen. Este conocimiento y creencias se empiezan a construir mucho antes que el profesor en formación decida dedicarse profesionalmente a la enseñanza. Sabemos que a menudo, los profesores aprenden desde la imprecisión. El cómo los profesores construyen su conocimiento, cómo y qué aprenden, es un ámbito que está siendo explorado y que es lo que da sentido a esta investigación.

Al entregarles estas preguntas en forma previa, la idea es que usted pueda recordar muchos de los aspectos que se preguntan y elaborar mentalmente sus respuestas. No necesariamente se realizarán todas las preguntas, ya que también cuenta la forma como se desarrolla la entrevista.

Objetivo de investigación: **COMPRENDER** el tipo de conocimiento profesional, que construyen los futuros docentes durante los procesos de práctica.

Participan en esta investigación, egresados del PEML, profesores supervisores, y alumnos en curso. En este caso en particular, la entrevista está dirigida a alumnos del programa, promoción 2016, que poseen experiencia pedagógica, y que tienen, por lo tanto, una mirada diferente sobre el proceso formativo en que están insertos. El objetivo específico en este caso, es recopilar la información que ellos han acumulado en su proceso personal de formación del ser pedagógico, y como perciben el aporte del programa en esa formación.

Adjunto documento de consentimiento para participar en este proceso

Nuestros sinceros agradecimientos por el tiempo y el compromiso con este trabajo.

Saludos cordiales,

Equipo investigador PEML

LAS EXPERIENCIAS PREVIAS Y LA FORMACION DEL SER DOCENTE

A. LA FORMACIÓN ESCOLAR, ACADEMICA Y LA DECISIÓN DE ENSEÑAR

Esta primera parte de la entrevista tiene como objetivo pesquisar las experiencias escolares del entrevistado, en la búsqueda de pistas significativas respecto de la conformación de su ser docente. También se establecen los rasgos de lo que el entrevistado estima que conforma el “ser docente”.

1. Por favor, preséntese usted mismo como persona y profesional. No es necesario que nos dé su nombre, pero si donde estudió en su enseñanza básica y media, y en su licenciatura universitaria.
2. ¿qué recuerda especialmente de su vida en la escuela? ¿cómo era su relación con sus profesores? ¿recuerda especialmente a alguno? ¿por qué?
3. ¿Usted se consideraba “bueno” en especial para alguna asignatura cuando niño y/o adolescente?
4. ¿usted estima que la elección de su especialidad estuvo influida por algún profesor de su etapa escolar?
5. Una vez adquirida su especialidad, optó por enseñarla a jóvenes y adolescentes, ¿podría explicar por qué?
6. ¿Considera que en esa decisión pudo influir alguna experiencia académica previa, algún modelo o anti modelo de profesor?
7. ¿Cómo describiría Ud. el “ser profesor”? ¿Qué es para Ud. un buen profesor?

B. LA FORMACION DEL SER DOCENTE EN EL CONTEXTO REAL

8. RECORDANDO SU PROPIO PROCESO DE FORMACIÓN DIRECTO EN LA REALIDAD: ¿De qué aspectos del “ser profesor” le costó más apropiarse? , ¿Qué fue lo que le costó más en este proceso de transformarse en profesor?
9. Referido a ser profesor, ¿Qué lo impulsó a tomar esa decisión? ¿por qué ingresó Ud. a estudiar Pedagogía, y porque en el PEML?
10. En el PEML están consideradas dos procesos de práctica. Una práctica Inicial de observación y ayudantía, y una práctica profesional.
DE ACUERDO A SU EXPERIENCIA, ¿considera Ud. que para quienes no han tenido experiencia pedagógica previa, este proceso de **práctica inicial** cumple su principal objetivo?

La misma pregunta se plantea respecto de la práctica profesional DE ACUERDO A SU EXPERIENCIA, ¿considera Ud. que para quienes no han tenido experiencia pedagógica previa, este proceso de **práctica profesional** cumple su principal objetivo?

11. Considerando a sus compañeros que no poseen experiencia pedagógica, en este proceso de conformar el “ser docente”, ¿Qué peso le otorga a la influencia del contexto educativo y cual al proceso formativo experimentado en el PEML?
12. DESDE SU PROPIA EXPERIENCIA, que cree le cuesta más al futuro profesor, para desarrollar el “ser docente”?

Nuestras sinceras gracias por compartir su experiencia, dar su aporte y regalarnos su tiempo. Lo recogido hoy permitirá potenciar la formación del ser docente en futuras generaciones.

Equipo investigador PEML

6. Ejemplo de Transcripción de Entrevista

CON – EGR – ART – RY

Margot: RY para iniciar, te voy a pedir que te presentes... bueno en primer lugar toda la información después que se haga para la investigación es anónima, y va sin nombre ¿de acuerdo?, pero como el protocolo de ética dice que tú tienes que estar informada, tener acceso al protocolo; al inicio de la entrevista te pido por favor que te presentes como persona, como profesional, dónde estudiaste tu enseñanza básica y media, y tu licenciatura universitaria, y bueno que eres ex alumna del programa de media.

Entrevistada: Ya. Soy RY, estudie desde kínder hasta primero medio en el mismo colegio, el colegio María Inmaculada que es un colegio solo de mujeres, era en esa época, pero en el 2004 pasó a ser mixto, no mentira el 2014 pasó a ser mixto pero ahí yo ya había egresado así que... Después estudié la licenciatura en Artes Visuales en la Universidad de Concepción y luego inmediatamente de terminarla ingresé acá, al programa de media, el 2015

Margot: Y ahora te voy a retrotraer, por así decirlo, a tu vida escolar. ¿Qué recuerdas especialmente de tu vida de escuela? ¿Cómo era tu relación con tus profes? ¿Hay algún profes que podías decir que era un buen profesor, que te marco, o al contrario que fue en sentido negativo?

Entrevistada: Bueno el colegio mi relación con los profesores era bastante buena, de hecho aún conservo la amistad con varios de ellos del área de historia, creo que era porque mi mayores interés estaban ligados a la historia y al arte, pero en el arte me pasaba algo que era muy contrario porque con la profesora de artes nos llevábamos un poco mal, porque teníamos bastantes discrepancias en esa época. Y ella fue quien fue mi profesora guía en la práctica, pero ella no lo recordaba, menos mal, también fue mi profesora jefe, así que creo que ese lazo igual ayudo a que al menos en la práctica tuviéramos una relación más amable porque igual las dos éramos más grandes, creo que también fue por eso que tuvimos ciertos roces en el colegio. Y como buenos profesores, mis profesores de historia que tenían una manera de enseñar que llevaban toda la materia a situaciones reales. A mí eso me volaba la cabeza cuando estaba con ellos... Y ellos, no se..., proyectaban fotos, hablaban a partir de su experiencia y eso lo llevaban a la historia, bueno no abusaban tampoco de ese recurso, eso era lo

bueno, eran interesantes, no sé..., motivadores, chistosos también, tenían una gracia muy extraña y creo que a ellos los he admirado mucho, todavía los admiro mucho.

.....

Margot: Bueno, la pregunta es ¿estimas que esta elección de la especialidad estuvo influida por algún profesor de tu etapa escolar?

Entrevistada: Bueno, yo... secretamente pensaba “me gustaría estudiar artes para llegar y sacar esta profesora y hacer yo las clases de artes visuales”..., y hacerlas como corresponde. Sí, pero después cuando volví yo a la práctica me di cuenta que ella igual había cambiado porque volvió a estudiar y hacía las clases de una manera diferente, así que igual..., sí. Yo creo que igual fue súper bueno eso, de hecho ella igual fue estudiante de la UNAB pero creo que fue online, de magister en gestión...

Margot: ¿Qué te impulsó a ser profesora, a tomar la decisión de ser docente, en el fondo, profesora de arte?

Entrevistada: En un inicio era bastante desconocido para mí, mucho... porque yo dije..., es que tengo una hija entonces pensé “ya es otra posibilidad de trabajo”, así que dije “ya, necesito algo más estable, la pedagogía”. Y luego ingresé acá, mis primeros días en la práctica inicial fueron totalmente desconocidos porque nunca había estado en el lado del profesor y tampoco le había tomado el peso que tenía el ser profesor, no sé, si hubiese dimensionado eso antes lo habría hecho por temor y por desconocimiento, no sabía si me gustaba o no. Y después cuando vi cómo se movía todo y la importancia dije yo, suelo tener un poco de pánico escénico, pero con las chiquillas no nada en absoluto, era precioso..., me sentí como en casa. Además los profesores igual entregan algo, son súper apasionados y eso lo transmiten y que nos lo pegaron a muchos yo creo. Como que todos estábamos “ya vamos a ser profesores, unos buenos profesores, otra educación es posible y..., eso es cierto.

Margot: ¿Cómo describirías el ser profesor, un buen profesor, en el fondo, qué caracteriza al buen profesor? Todos sabemos que el programa tiene un perfil de egreso, pero no es precisamente de las competencias del perfil ¿cuál es el ideario que tu tiene un buen profesor? este es un buen profesor, estas características son...

Entrevistada: Bueno, creo que un buen profesor debe ser un experto en la materia, así que por lo mismo estoy tratando de estudiar mucho, mucho, pero no solamente eso, también debe preocuparse de lo actitudinal de los estudiantes que los mismos estudiantes tengan la capacidad de opinar por ejemplo, que les de la confianza y las herramientas para que ellos puedan hacerlo porque, al menos en mi práctica, eso fue lo que vi mucho, y lo conversaba con la profesora de aquí arriba (no sé si usted la conoce) ella es profesora de práctica de los de artes visuales. Me decía “estas niñas no hablan, no tienen opinión en relación a las artes visuales nada y era un poco, (cuál será la palabra) triste... ¿frustrante?... también. Hacerles preguntas y que la pared no respondía el rebote del eco y nada más. Entonces genera que los chicos también tengan cierto pensamiento crítico en relación a lo que uno les está planteando, que se generen preguntas, eso es súper importante. También el generar buenas relaciones con ellos el que sean... yo digo mucho que la amabilidad puede mover mucho, muchas cosas y creo que igual lo vi en la práctica hartito, las niñas como que con amabilidad, en vez de un respeto porque alguien se imponga, tienen respeto porque había cierto lazo ahí. Que igual no lo voy a generalizar con todo el mundo, pero... pero si se da con la mayoría...

Margot: Bien. Ahora nos vamos a ir al programa. Y en el programa, de las experiencias que viviste en el programa ¿cuál crees que te permitió mejor afianzar el ser docente, o saber darle sentido a este ser profesional?

Entrevistada: En mis experiencias acá creo que fueron mis experiencias en la práctica y en los ramos relacionados a la práctica misma porque ahí podíamos tener más dialogo entre nosotros con los compañeros para poder ver las cosas buenas, las cosas malas, las que se iban haciendo, poder mejorar también un ejercicio que me ayudó muchísimo, fue uno que hizo el profesor Jorge en evaluación que...

no mentira, fue en investigación. Que era investigar sobre alguna practica sobre alguna practica en la que estuviéramos y la mía eran los cierres...se me olvidaban o de verdad a veces se me iba la clase haciéndolos, y la profe me hacía señas por la hora y las chicas se iban simplemente, la profe me decía "pero ponte en la puerta", no y se iban. Así que después me preocupé, me puse un reloj, utilicé varios métodos como para recordar que tenía cierta cantidad de tiempo para hacer las cosas y que no se me escapara, y ahí empecé a investigar sobre diferentes estrategias para los cierres, para que sean buenos cierres... bueno el profesor Galindo nos decía "¿qué les cuesta decir '¿qué aprendimos hoy?'" eso es simplemente a veces ". Uno ya no tenía nada tan preparado pero hacer ese cierre y la importancia de generar ese cierre cognitivo para los chicos, me ayudó muchísimo porque creo que si quizás no hubiese hecho ese ejercicio habría sido una de mis grandes falencias para más adelante, que lo habría seguido haciendo "oh ya no alcancé... no importa".

Margot: El programa tiene dos procesos de práctica una práctica inicial, que es observación y a veces un poquito de ayudantía, y una práctica profesional. Referida a la práctica inicial... ¿qué aspectos significativos estacaría de ese proceso?

Entrevistada: Bueno, la mía fue solamente observación y aspectos positivos, bueno está también en relación a que yo seguí ahí todo el año, entonces me dio la oportunidad de poder conocer el curso, conocer cómo funcionaba una clase desde atrás, la manera en que la profesora las preparaba, los tiempos también, como controlar la disciplina de un curso, porque era a algo que yo no me había enfrentado jamás, ahí aprendí así como ya "la profe les dice tal cosa y ellas saben que eso es , que así tienen que actuar...dependiendo de eso " entonces ahí, escuchando, escuchando.

Margot: Eras como una esponjita que absorbía

Entrevistada: Claro también preguntándole a la profe y viendo que a pesar que ellas había mejorado en sus prácticas, en relación a que hacía inicio-desarrollo-cierre de todas las clases, seguían siendo clases netamente de técnicas en relación a las Artes y las chicas seguían haciendo cosas y votándolas y no teniendo un mayor significado para ellas, entonces no tenía sentido hacer esa clase, nada era... "las chicas van allá a relajarse" decía ella, y pero no tienen por qué relajarse si es otra clase, o sea bueno tampoco las voy a tener todo el rato estresadas, pero tomarlas de esa manera tampoco es lo mejor para poder llevar una clase.

Margot: Ustedes llegan a insertarse en la práctica inicial y van formando acá en términos teóricos y prácticos, porque en las clases hacen muchas actividades acá, todo un sentido de lo que es ser profesor y al llegar a un colegio y ustedes pueden ver otra cosa... ¿que viste?

Entrevistada: El estar tan estático dentro del aula, el generar una actividad en el inicio y dejar que las estudiantes trabajen todo el resto de la clase, los noventa minutos de la clase trabajando en algo y eso no, no sé... a veces cuatro clases haciendo un trabajo súper pequeño y era porque en realidad no se daban el tiempo de hacerlo o nosotros como profe no le dábamos cierto significado (vuelvo a lo mismo) para que ellas lo hicieran de buena manera, para que se empeñaran en eso, creo que eso faltaba muchísimo. Y también que no todo fuera estar haciendo constantemente, hay más cosas y otras maneras de ir enseñando lo mismo o también de enseñar materia, que materia casi no tenías las chiquillas, era hacer no más... Pero yo creo que un profesor de Artes en su colegio el que tiene que hacer que las Artes sean importantes..., Es ahí ese personaje el que se tiene que mover para que el resto del mundo diga "¡qué bien! era eso", fomentar la creatividad de las personas, que es súper importante y sirve para toda la vida y no como si nada.

Margot: En la práctica profesional ahora y considerando la figura del ser docente, las competencias asociadas, ¿qué desempeño observaste? (bueno ya lo mencionaste porque era de la práctica inicial y profesional)... bueno, ¿qué aspecto de la realidad educativa te resultaron significativos?

Entrevistada: Eh... el estar muy consciente o intentar estar lo más consciente que pudiera de los contextos de cada nivel, porque los terceros medios eran muy diferentes a los cuartos medios, los

terceros medios silencios, los cuartos medios bla bla bla... y era como ya y se llevan por un año, son del mismo colegio, pero no no ,importa porque incluso como curso, cada grupo curso tenían sus diferencias y conversando también con los otros chicos las cosas que ellos veían haciendo clases... bueno también eso es importante para poder bajar bien los contenidos porque igual era una buena herramienta... no se a veces poner ilustraciones de cosas actuales y hablarles a partir de eso... no se ... “ya ¿cuál es la tapa del libro que les llama más la atención y por qué? E ir explicándoles la importancia del diseño a partir de eso, que había personas que pensaban los colores, la tipografía, etc., entonces el ir utilizando esos recursos, ir conociendo más o menos, no sé mirando las tapas de sus cuadernos, “ya les gustan tales artistas o pongamos música ¿qué les gusta?” no se y ahí ir utilizando todos esos recursos, fue bastante útil para poder llegar a ellas de alguna manera.

Margot: Ahora, en este proceso del ser docente, y pensando en el contexto educativo y en el proceso formativo del programa y en el contexto de la unidad educativa ¿qué peso le otorgas tu para conformar el ser docente a la unidad educativa y a lo que te da el programa? Si le das más peso a una de las dos, el peso de la unidad educativa en función del peso del proceso del programa ¿qué crees que pesa más cuando uno dice “yo soy profesor, llegué a ser profesor”?

Entrevistada: Creo que pesa más tratar de mantener esos ideales con los que uno comienza porque igual lo conversaba con al profe y ella me decía “no es que ustedes” (porque éramos dos los en práctica allá) “es que ustedes están recién empezando, por eso están así”, etc. Y no, ¿cómo si uno tiene que ir revitalizándose también, no es que... bueno ¡espero, espero...! porque mucha gente igual me ha hablado de eso que pasa, ya al final dicen no es que el sistema me absorbió, es que el sistema es muy fuerte, muy potente y no podemos hacer otra cosa, porque si hacemos otra cosa nos van a echar o no vamos a ser aceptados. Pero también el profesor Galindo decía algo muy importante, es que nosotros tenemos que mirar al colegio al que vamos a ir a trabajar quizás en un inicio no tanto porque nos piden igual experiencia, pero tratar de ver... o sea, Él lo decía en relación a la religión, pero tratar de ver si ese colegio nos va a permitir hacer ciertas cosas y no nos va a censurar tanto, creo que eso igual es importante, a pesar de que igual podemos ir a ese colegio y respetar ciertas cosas, pero tratar de mostrarles el lado positivo de lo que tiene lo otro, eso, eso.

Margot: Ya ¡bueno! Hay tres preguntas digamos que fueron surgiendo y que se las he hecho a todos. Una, tu conocer el perfil de egreso de los alumnos del programa ¿tu estimas que ese perfil recoge los elementos esenciales de ese saber pedagógico o del ser docente?

Entrevistada: Bueno, es perfil habla de flexibilidad, creo que sí... es que es importante el dialogo que se da acá, porque a partir de eso nosotros podemos al menos visibilizar diferentes escenarios que quizás si no tuviéramos esas conversaciones no se daría eso. Llegamos a un lugar y nos ponemos rectos, pero creo que al menos en ese sentido el dialogo ayuda bastante y espero, espero que eso se cumpla, lo de ser flexible porque como no he tenido grandes experiencias, pero si creo que, no sé, al menos si me lo pregunta de manera personal por mi modo de ser sí me imagino en contextos diferentes, no sé, en un colegio muy religioso a pesar de yo no serlo o en un colegio muy vulnerable a pesar de no tener esa experiencia pero si haber escuchado cómo funcionaba un poco ahí el sistema o ir aprendiendo, eso ir aprendiendo.

Margot: No, no creo que lo hagas, no como te veo. ¿Qué aporte harías tú al proceso de práctica para enriquecerlo? estamos hablando por ejemplo de ¿cuántas veces te visitó el profesor supervisor o profesora, cuántas veces te fue a ver, el acompañamiento, la harías de otra manera, qué sugieres?

Entrevistada: Bueno primero, que quizás ustedes pueda aconsejar a los muchachos que no hagan lo mismo que hice yo de estudiar en un colegio tantos años y luego ir a visitar la misma realidad porque es algo que yo conocía, sabía cómo se movía todo el colegio, me sabía el PEI, me sabía el perfil, el reglamento, entonces en ese sentido fue algo bastante sencillo, pero a la vez me hacía mucho ruido porque yo no tenía nuevas experiencias de otros lugares, otras personas, sabía los ritmos de la

profesora, a pesar de que ella había mejorado en relación a la estructura de la clase, pero yo ya sabía cómo ella manejaba las clases, entonces siento que me podría haber enriquecido mucho más. Y en relación a las visitas, si fueron pocas, fueron dos o tres veces, que fue la profe, pero también fue porque ella tenía problemas de salud, estaba como con lumbagos súper fuertes. Y creo que sí nos hubiese servido que ella nos viera más porque ellas nos daba muchos consejos. La profesora Carla es muy buena profesora, pero bueno estaba las dos horas completas, veía cómo nos desarrollábamos en la clase, después llegábamos acá, lo comentábamos, pero era como comentarlo esa clase, de todo el semestre, igual hacemos hartas cosas. Y bueno después nos hicieron hacer unas clases acá que eso igual es súper diferente de hacer una clase acá de hacerla en el colegio, entonces es mejor, es mucho mejor que ella vaya allá y o nos grabe, porque nosotros también no vimos las grabaciones, nosotros tampoco no nos grabamos, también fue nuestra responsabilidad, pero que eso tenga mayor peso, porque el verse debe ser súper importante, ¡que sea una obligación!

Que nos vaya a ver más veces. Otra cosa, en relación a nuestra pauta de evaluación, nuestra profesora nos dijo que no nos podía evaluar con esa pauta porque esa era una pauta para una sola clase y mandó un mail a la universidad, pero ni hubo modificación de ella porque todos teníamos la misma pauta, entonces modificar solamente una tampoco iba a ocurrir.

Margot: Ya, vamos a revisar eso.

Entrevistada: Sí, eso yo creo que es importante.

Margot: Lo que pasa es que esa pauta de evaluación, es para las clases, es para observar las clases, lo que pasa es que el informe final ella tiene que hacerlo de la síntesis de esas observaciones.

Entrevistada: A ya, porque ella nos dijo “esto es para evaluar una sola clase y yo no voy a evaluar esto” y al final igual lo tuvo que hacer porque era lo único que tenía, pero una compañera nos dijo, por ejemplo que su profesor le dijo “ya, esta clase te voy a evaluar” y la miró esa clase y al evaluó esa clase, la clase.

Margot: Claro, lo que pasa es que el profesor puede usar esa pauta todas las veces que quiera, porque es un proceso formativo.

Entrevistada: Ya, es que si la usa solamente una vez igual es un poco extraño...., Claro. Entonces, porque creo..., al menos por lo que he escuchado, que habían profesores que “toma, ahí, esta” entonces no le daban tanto peso esa pauta, que se podría pedir una de esas evaluaciones mensual, por ejemplo, para obligar ¿no? ..., de alguna manera a que esas evaluaciones de los procesos existan y también los chicos se vayan dando cuenta de las debilidades que ve el profesor guía, que es con el que están todo el tiempo, sería bueno.

Margot: Si,.... RY yo te agradezco muchísimo tu tiempo.

Entrevistada: Gracias igual por considerarme.

Margot: nuevamente muchas gracias, muchas gracias por participar. Y la idea del correo y la idea de esto es también después informarles de qué es lo que ha ido resultando porque la investigación la vamos a hacer en las tres sedes, en Viña, Concepción y en República. Queremos recoger información, hacer análisis y generar un buen análisis y un buen aporte en realidad al programa, que tiene que ver con cuál es el rol, cómo juega el proceso de la práctica en esta conformación del ser docente.

7. Ejemplo Análisis de Bitácora

Primer Análisis Bitácoras – Práctica Alumnos 2016 – sede Viña

BITACORA 1-VIN-ALU-HIS-BH

<p><u>Aspectos positivos</u> <u>practica inicial</u></p>	<p>Desde el comienzo de este año escolar, el Colegio TL me ha abierto sus puertas para poder realizar mi práctica inicial, la cual ha sido una grata experiencia en cuanto a mi primer contacto y recolección de experiencia con respecto a la pedagogía dentro y fuera de las aulas.</p>
<p><u>NODO RELACION</u> <u>TEORIA-PRACTICA</u></p>	<p>Me ha permitido conocer de primera mano cómo se aplican las nuevas teorías de la enseñanza, no solo el hecho de ver como el profesor guía a sus estudiantes para construir conocimiento, sino que más que eso, me ha permitido ver cómo influyen los lazos entre profesor - estudiantes, o más aun, entre cada uno de los miembros de la unidad educativa, y como eso fomenta un ambiente propicio para la enseñanza y la buena convivencia.</p>
<p><u>Contexto práctica</u> <u>IMPORTANCIA</u> <u>PROFESOR GUIA</u></p>	<p>El objetivo, y por tanto, la importancia que ha tenido esta experiencia para mi proceso formativo guarda relación con la puesta en práctica de todas las técnicas y contenidos vistos a lo largo del semestre en los distintos ramos. Si bien yo iba como un simple espectador, tanto mi profesor, como prontamente la comunidad educativa en general, me han permitido, poco a poco, participar más de sus distintas labores y actividades.</p>
	<p>Sino que además tuve la suerte de tener un buen profesor guía, el docente C.T., quien lleva más de 10 años ejerciendo como docente, y hasta el día de hoy sigue estudiando, sacando distintos diplomados y cursos varios. Él me ha integrado en su curso y me mantuvo siempre como alguien activo dentro de las labores de aula, no solo me presentaba las nuevas teorías puestas en escena, sino que me hacía participes de ellas, pidiendo mi opinión o ayudando a monitorear la labor de los chicos a lo largo de las clases.</p>
<p><u>Relación teoría –</u> <u>practica ANALISIS DEL</u> <u>COMPORTAMIENTO</u> <u>OBSERVADO EN DOS</u> <u>PROFESORES</u></p>	<p>Cometió varios errores, de los cuales los más destacables son: no conectó con conocimientos previos ni vio lo que sabían y manejaban los estudiantes, e impartió la clase como si fuera la universidad. Además, por mucho que los estudiantes se quejaron, él no los escuchó y no adaptó su clase a ellos. Tampoco los hizo participes del proceso de aprendizaje.</p>
	<p>Por otra parte, el docente C.R., quien tiene 24 años, recién el año pasado había sacado su grado de licenciado en historia por la universidad de Valparaíso. Él me relataba que habían introducido, hace muy poco, la pedagogía a la malla curricular, pero que era aún algo nuevo. Éste tenía la intención de seguir estudiando, pero por el momento solo estaba buscando trabajo.</p>

	<p>Comparación entre ambos profesores: El profesor C.T., quien tiene 36 años, tiene ya 10 años de experiencia haciendo clases, y desde que sacó su grado de pedagogía y licenciatura en historia no dejó de estudiar, incluso en la actualidad está haciendo un diplomado de liderazgo en la universidad Católica.</p>
<p><u>Contexto práctica - ADAPTACION AL CONTEXTO PROFESOR NOVEL</u></p>	<p>Ya después de esta descripción, se explica por sí mismo por qué ambos docentes eran tan diferentes. El profesor C.R. era alguien que tenía todas las ganas de enseñar, pero la única experiencia que traía era la universitaria. Y si bien en los ejemplos que se dieron pareciera que todas las clases del profesor fueron un fracaso, en realidad no fue así, mientras avanzaban los días, el docente dejaba de lado las clases expositivas y traía más actividades consigo, guías o trabajos en el computador, etc., los estudiantes y la propia cultura escolar lo fueron guiando y amoldando, y éste se fue adaptando a la misma. Si bien en las primeras clases los estudiantes no lo tomaban en cuenta, ya en las últimas, los chicos estaban callados, ponían atención y participaban. Claro que fue muy poco tiempo como para que los estudiantes lo vieran como un “buen profesor”, pero si se hubiera quedado más tiempo, lo más probable es que eso habría ocurrido.</p>
<p><u>Competencias profesor – LA BÚSQUEDA DEL PROPIO SENTIDO - IMPORTANCIA DE QUE EL DOCENTE SEA UNA PERSONA “COMPLETA”</u></p>	<p>Por otra parte el profesor C.T., no solo trae experiencia, sino que tiene pasatiempos, hobbies, y toda una historia detrás que influye en su quehacer y su percepción de la educación y de las personas. Creo que es fundamental que una persona no solo se dedique a la pedagogía, sino que sea aún más, que practique cosas, fomente y cultive hobbies y pasatiempos, elementos que lo ayuden a construirse como persona, para desde allí ayudar a construir personas.</p>
<p><u>RELACIÓN TEORÍA – PRÁCTICA SINTESIS DE LOS APRENDIDO</u></p>	<p>En definitiva, esta ha sido una grata experiencia, tuve la suerte de que me tocara un muy buen colegio y un excelente profesor guía. He podido ver como todas las teorías, métodos y didácticas que me han enseñado en la universidad se aplican, además de conocer técnicas nuevas, o adaptaciones de las ya enseñadas en clases.</p>
<p><u>RELACIÓN TEORÍA – PRÁCTICA</u> <u>IMPORTANCIA DEL CONTEXTO</u></p>	<p>Hablar de todo lo que he aprendido es demasiado como para expresarlo en una simple conclusión, y mucho de ello se encuentra justamente en la parte de desarrollo. Pero mi principal aprendizaje es la experiencia y conocimiento que me ha dado el observar y participar de esta comunidad educativa, donde he podido ver materializadas las teorías vistas en clases y donde el propio profesor me ha permitido ser parte de ellas.</p>
	<p>La propia experiencia nos forma. Lamentablemente solo puse sus primeras clases en este trabajo, para mostrar el contraste, pero</p>

<p>Importancia relación teoría - practica</p>	<p>jornada tras jornada veía como la clase del docente se iba amoldando a los cursos y al colegio, llegando a estar casi a la par de sus propios colegas, y digo "casi" porque le faltó tiempo, quizás para adoptar el mismo ritmo de todos los demás.</p> <p>Además, gracias a la llegada del profe reemplazante, he podido ver el contraste entre ambos, como afecta el hecho de no llevar de buena manera las teorías y los nuevos métodos de enseñanza. Al contrario, llevarlas de buena forma ayuda a que los estudiantes, por su propia cuenta y voluntad, estén motivados para aprender, participar y construir. Pero también, el profe reemplazante me enseñó como la cultura escolar nos empapa e influye en nosotros, como, queramos o no, nos terminamos acomodando a la comunidad educativa.</p>
<p>VOCACIÓN</p>	<p>Esta experiencia me ha permitido ver como es de difícil y agotadora la pedagogía, pero a su vez, lo gratificante que son los resultados.</p>

8. Ejemplo de Análisis de Nodos

Análisis de Nodos -

Nodos alumnos egresados

Dimensión	Categoría	Subcategoría	Frases codificadas
1. Aspectos significativos etapa escolar	Adquisición nuevas competencias/aprendizajes		<p><Elementos internos\3. REP-EGR-ART-BS> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 1.10%]</p> <p>Referencia 1 - Cobertura 0.40%</p> <p>Siempre he rescatado mucho, para mí las grandes experiencias se gestaron en la educación media donde se abre el mundo producto de que ingresan otras materias otras asignaturas.</p> <p>Referencia 2 - Cobertura 0.33%</p> <p>la participación de ser profesor fue fundamental en descubrirme en la lectura, la literatura, comenzar a escribir, el empezar a pensar realmente,</p> <p>Referencia 3 - Cobertura 0.38%</p> <p>Esencialmente la formación del plano humanista que recibí donde se potenciaba todo el área de filosofía, de lenguaje, de historia, educación cívica había de por medio.</p>
	Relación con el	Bajas expectativas	<p><Elementos internos\4. VIN-EGR-BIO-IV> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0.91%]</p>

	profesor/ Negativa s:		<p>Referencia 1 - Cobertura 0.91%</p> <p>Y mi experiencia negativa fue la orientadora del colegio que me dijo que no iba a ser nada en la vida..., si hubiera entrado (ella) de otra manera, la experiencia no hubiera sido tan traumática, chocante. Es porque yo era desordenada, adolescente, no hacía las tareas, era una adolescente... eso era todo</p>
		Mala relación con el profesor	<p><Elementos internos\\18. CON-EGR-ART- RY> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0.50%]</p> <p>Referencia 1 - Cobertura 0.50%</p> <p>..., pero en el arte me pasaba algo que era muy contrario porque con la profesora de artes nos llevábamos un poco mal, porque teníamos bastantes discrepancias en esa época.</p> <p><Elementos internos\\REP-EGR-ING-TG></p> <p>pero también debo decir que también tuve profesores de los cuales de si me preguntaban porque estaban siendo profesores, siendo que en algunas ocasiones la mayoría del curso no comprendía bien, no se hacían ejercicios, entonces claro, más que nada recuerdo a los profesores a los no tan buenos profesores más que a los destacados</p>
	Relación con el profesor / Positivas	Exigencia	<p><Elementos internos\\1. CON-EGR-FIL- LQ> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 2.50%]</p> <p>Referencia 1 - Cobertura 0.74%</p> <p>En la básica mucho desorden, pero muy buenas notas, excelentes notas, pero muy desordenado. Y ahí los profesores que más me marcaron, aquellos que, que tenían un perfil de rigurosidad muy grande, esos fueron los que más me llamaron la atención.</p> <p>Referencia 2 - Cobertura 1.06%</p> <p>..., me acuerdo mucho de un profesor de lenguaje que había que era muy estricto en todo momento y muy pulcro en toda su constitución humana, en el fondo. Y eso a mí me llamaba mucho la atención porque contrastaba mucho con lo que yo era y... entonces siempre... eh lo reflejaba como un modelo, pero era muy pesado, era muy conductista y todo en su enseñanza.</p> <p>Referencia 3 - Cobertura 0.69%</p> <p>Varios sacaron puntaje nacional, nos movilizamos mucho, nos centramos mucho en alcanzar resultados, pero en la</p>

			<p>experiencia que tuvimos fue muy muy rica, de mucha cercanía con los profesores y mucho rigor también en los estudios.</p>
		<p>Cercanía con profesores</p>	<p><Elementos internos\\1. CON-EGR-FIL-LQ> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0.69%] Referencia 1 - Cobertura 0.69%</p> <p>Varios sacaron puntaje nacional, nos movilizamos mucho, nos centramos mucho en alcanzar resultados, pero en la experiencia que tuvimos fue muy muy rica, de mucha cercanía con los profesores y mucho rigor también en los estudios.</p> <p><Elementos internos\\18. CON-EGR-ART-RY> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0.66%] Referencia 1 - Cobertura 0.66%</p> <p>Bueno el colegio mi relación con los profesores era bastante buena, de hecho aún conservo la amistad con varios de ellos del área de historia, creo que era porque mi mayores interés estaban ligados a la historia y al arte</p> <p><Elementos internos\\23. CON-EGR-BIO-GG> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0.22%] Referencia 1 - Cobertura 0.22%</p> <p>..., el tema de la relación con los profesores, nuestra relación era súper cercana con ellos...</p> <p><Elementos internos\\29. REP-EGR-LEN-BA> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 3.35%] Referencia 1 - Cobertura 2.23%</p> <p>Sí influyeron ciertos profesores, el profesor de arte, el profesor de historia que influyó más que nada por la cercanía. Yo en sí nunca he sido un alumno controvertido, siempre he sido bastante introvertido sin embargo no por eso he sido callado o me margino de los procesos, trataba siempre de participar pero dentro de ciertos niveles o márgenes psicológicos que permitan cierto respeto por el profesor, pero siempre el profesor viendo estas limitaciones se acercaba y se entablaba una relación más, no sé si decir de amistad pero sí bastante cercana</p> <p>Referencia 2 - Cobertura 1.12%</p> <p>..., el profesor de arte se acercó mucho a mí cuando después fue profesor jefe. Como profesor jefe me acompañó al gira de estudio se hizo presente, también se hizo muy amigo de mi familia entonces por ahí echamos muy buenas raíces, hasta el día de hoy conversamos, ya</p>

			<p>somos amigos.</p> <p><Elementos internos\\3. REP-EGR-ART-BS> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 1.70%]</p> <p>Referencia 1 - Cobertura 0.82%</p> <p>El hecho de que fuese un colegio pequeño similar en el que trabajo hoy, significó que se pudiese construir este espíritu comunitario de gran familia que busca ser un colegio donde uno conoce realmente a los profesores, a quienes están a cargo de los distintos espacios dentro del colegio, bueno y eso se configura como un gran grupo donde todos están en contacto.</p> <p>Referencia 2 - Cobertura 0.87%</p> <p>..., mi profesor de filosofía, mi mentor me dice, bueno ya, hazte vegetariano pero cuando tengas tus propios argumentos, no porque en este momento te deslumbre la idea, sino que ve en busca de un sustento propio que de ahí puedas proyectarlo y que tengas un cimiento. Entonces rescato de esta formación humanista la posibilidad de aprender a pensar de una manera más autónoma, una manera libre.</p> <p><Elementos internos\\4. VIN-EGR-BIO-IV> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0.43%]</p> <p>Referencia 1 - Cobertura 0.43%</p> <p>Tuve excelentes profesores de básica, era un ambiente familiar y tranquilo, cursos pequeños, tuve los mismos profesores durante toda la básica.</p> <p><Elementos internos\\9. VIN-EGR-BIO- MSL> - § 1 referencia codificada [Cobertura 1.02%]</p> <p>Referencia 1 - Cobertura 1.02%</p> <p>Entre los mejores recuerdos está la de una profesora que fue profesora jefe y profesora de religión, que es M.C. que era muy cariñosa y compenetrada con lo que necesitaba su curso, sabía como contenernos y ayudarnos.</p> <p><Elementos internos\\REP-EGR-ING-TG></p> <p>Bueno, principalmente todo el transcurso que se generó tanto en la básica como en la media fue una relación bien armoniosa con los profesores, yo siempre me destacué por ser una niña bien estudiosa pero a la vez también un poco retraída, introvertida, como que a veces me costaba relacionarme con mis compañeros porque como era muy tímida—pero con mis profesores</p>
--	--	--	---

			<p>sí, llevaba una muy buena relación</p>
		<p>Didáctica motivadora</p>	<p><Elementos internos\\18. CON-EGR-ART- RY> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0.89%]</p> <p>Referencia 1 - Cobertura 0.89%</p> <p>Y como buenos profesores, mis profesores de historia que tenían una manera de enseñar que llevaban toda la materia a situaciones reales. A mí eso me volaba la cabeza cuando estaba con ellos... Y ellos, no se..., proyectaban fotos, hablaban a partir de su experiencia y eso lo llevaban a la historia</p> <p><Elementos internos\\2. CON-EGR-MAT-PS> - § 4 referencias codificadas [Cobertura 3.06%]</p> <p>Referencia 1 - Cobertura 0.46%</p> <p>Pero el que me marcó como profesor positivamente fue mi profesor de enseñanza básica de matemáticas. Él era un profesor antiguo, de esos que eran..., cuando no estudiaban en la universidad, sino que hacían un....(curso normalista)</p> <p>Referencia 2 - Cobertura 0.73%</p> <p>Y el, sabía mucho, pero el cómo me enseñó las matemáticas, y yo que venía con toda la historia de mi casa, veía libros cuadernos todos los días, entonces fue como él que gatillo, en 3° básico, me acuerdo, nos enseñó las tablas. Y decía..., pero los colegas le decían que éramos muy chicos para aprender las tablas, y él decía que no, que él tenía que sacarnos trote.</p> <p>Referencia 3 - Cobertura 0.72%</p> <p>Y él le hizo a mi hermano también y nosotros con mi hermano conversamos y siempre decimos, se llama J. A., que el profesor Jorge siempre él nos marcó, siempre nos sacaba trote, a cada uno nos hacía pasar a la pizarra, entonces cuando uno ya sabía que le tocaba, uno ponía atención, escribía, trataba de hacer el ejercicio bien, para que no lo retara.</p> <p>Referencia 4 - Cobertura 1.15%</p> <p>..., yo tenía un profe que..., fue tragi-cómico, porque no teníamos buena relación, para nada, era mi profesora de historia, pero yo, me enfoque en algo. Dije: “ no me importa yo no le caiga bien y ella no me caiga bien a mí, pero como ella enseñaba, a mi... yo feliz con la historia, porque me gusta mucho la historia, entonces en vez de que me fuera mal, a mí me iba bien. Entonces ella se</p>

			<p>enojaba y me decía, “Ay si nosotras nos tenemos mala, pero igual te va bien”. Pero ella igual me reforzaba positivamente, entonces al final igual era una relación, así como... bien especial.</p> <p><Elementos internos\\4. VIN-EGR-BIO-IV> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 1.72%]</p> <p>Referencia 1 - Cobertura 0.71%</p> <p>La experiencia positiva que recuerdo, fue de mi profesora de especialidad que me incentivaba mucho, era de especialidad, ella me decía, vas a entrar a la universidad y vas a sacar tu carrera, estaba segura de esojj ella siempre me incentivó</p> <p>Referencia 2 - Cobertura 1.01%</p> <p>Y se acordaba de la clase que más le gustaba y la trataba de replicar de la misma forma..., al menos yo así lo hacía. Por ejemplo, a mí me encantaba la historia. Tenía un profe que explicaba y como que a uno lo situaba en la etapa histórica y uno se lo recreaba todo. Yo intentaba aplicarlo de esa forma, así, enseñarles así a mis alumnas.</p> <p><Elementos internos\\REP-EGR-ING-TG></p> <p>..., también recuerdo cuando ya estuve en la media a la profesora de inglés, donde aprendí mucho con ella. También recuerdo su forma de enseñar, era muy cercana a los alumnos, era bien armoniosa, cálida y afectuosa con los estudiantes y creo que eso es fundamental que se genere ese vínculo tan cercano entre los estudiantes y el profesor.</p>
		Modelado docente	<p><Elementos internos\\23. CON-EGR-BIO-GG> - § 1 referencia codificada [Cobertura 1.62%]</p> <p>Referencia 1 - Cobertura 1.62%</p> <p>..., un profesor de historia, a pesar de que a mí nunca...lo que pasa es que a él yo lo rescato mucho, porque en octavo básico una profesora de historia me dijo que nunca iba a aprender historia, entonces el me recibió en media y me hizo clases en primero medio solamente y el logro que yo...o sea disculpando al profe de historia, nunca me ha gustado tanto la historia, porque me siento como...no sé por qué no; pero el logro que me gustara, por ejemplo, los griegos, todo ese tipo de mitología, y todavía recuerdo las clases vivas; y en términos de didácticas, él es como el</p>

			<p>modelo, en términos de conocimientos y de explicar las cosas, sería mi otro profesor</p> <p><Elementos internos\\4. VIN-EGR-BIO-IV> - § 1 referencia codificada [Cobertura 1.18%]</p> <p>Referencia 1 - Cobertura 1.18%</p> <p>..., yo creo que me apoyo mucho en..., en cómo me enseñaron a mí. Quizás voy a sonar un poco retrógrado con lo que voy a decir, pero yo tuve muy buenos profesores de básica, que es la base, valga la redundancia, para avanzar. Ellos enseñaban de un modo que era súper familiar, nos integraban como casi papás, nos veían todos los días, eran las personas que uno más veía, los veíamos todos los días.</p> <p><Elementos internos\\REP-EGR-ING-TG></p> <p>Principalmente la vi como modelo, porque dice, “bueno, a mí me gustaría ser como ella” entonces uno sigue los patrones, las actitudes que ella tiene para con los estudiantes.</p>
		Profesores admirables	<p><Elementos internos\\18. CON-EGR-ART- RY> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0.39%]</p> <p>Referencia 1 - Cobertura 0.39%</p> <p>..., motivadores, chistosos también, tenían una gracia muy extraña y creo que a ellos los he admirado mucho, todavía los admiro mucho.</p>
		Profesores comprometidos	<p><Elementos internos\\1. CON-EGR-FIL-LQ> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0.78%]</p> <p>Referencia 1 - Cobertura 0.78%</p> <p>Después en la educación media, profesores muy dedicados, muy apasionados por su labor, muy comprometidos con nosotros en un Liceo Bicentenario en la ciudad de Los Andes de poblaciones, con la motivación de movilizarlos socialmente a través de la educación.</p> <p><Elementos internos\\9. VIN-EGR-BIO-MSL> - § 1 referencia codificada [Cobertura 1.02%]</p> <p>Referencia 1 - Cobertura 1.02%</p> <p>Entre los mejores recuerdos está la de una profesora que fue profesora jefe y profesora de religión, que es Mariana Castillo, que era muy cariñosa y compenetrada con lo que necesitaba su curso, sabía como contenernos y ayudarnos.</p>
		Profesor	<p><Elementos internos\\23. CON-EGR-BIO-GG> - § 2</p>

		que potencia (o confía) al estudiante	<p>referencias codificadas [Cobertura 2.02%]</p> <p>Referencia 1 - Cobertura 0.99%</p> <p>..., y si me preguntan por un modelo, yo tengo creo que dos modelos: uno que me hizo estudiar una carrera biológica que fue mi profesora de biología, con la que ella era...de hecho me hizo sufrir harto, porque yo tenía...hacía crisis de pánico escénico; entonces ella fue dura conmigo en ese sentido, yo lloraba en las presentaciones y todo, pero me decía que yo podía, nunca me dejó flaquear en ese sentido</p> <p>Referencia 2 - Cobertura 1.02%</p> <p>..., de contención de...como de motivación, sería ella (la profesora de biología), porque fue encargada de seleccionarme para salir del colegio a charlas, para participar en exploras, para hacer otro tipo de cosas que me dijeran: “oye de verdad tienes habilidades para la ciencia”... claro, yo decía de primera “pero profe yo que estoy haciendo aquí”, “pero si...mira lo que haces, tu comunicas”, me decía; y yo dije “ya”</p>
		Profesor empático	<p><Elementos internos\29. REP-EGR-LEN-BA> - § 1 referencia codificada [Cobertura 1.14%]</p> <p>Referencia 1 - Cobertura 1.14%</p> <p>..., siempre el profesor viendo estas limitaciones se acercaba y se entablaba una relación más, no sé si decir de amistad pero sí bastante cercana eso es lo que más influyó con la idea después para desarrollar una posible función pedagógica yo, esa empatía que entregaban los profesores.</p>
		Profesor desarrolla pensamiento o crítico	<p><Elementos internos\29. REP-EGR-LEN-BA> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0.60%]</p> <p>Referencia 1 - Cobertura 0.60%</p> <p>Con el profesor de historia lo que gustaba de él y nos empezamos a acercar porque gustaba en sus clases de desarrollar mucho el pensamiento crítico,</p>
		Asignaturas desarrollan pensamiento o crítico	<p><Elementos internos\29. REP-EGR-LEN-BA> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0.94%]</p> <p>Referencia 1 - Cobertura 0.94%</p> <p>Si, todas me permitían generar pensamientos propios porque dieron herramientas para desarrollar la habilidad cognitiva, todas, todas esas, música, arte, filosofía, sobre todo en el lado psicología, historia, lenguaje, biología, física</p>

		Participación en centros alumnos	<p><Elementos internos\\3. REP-EGR-ART-BS> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0.77%]</p> <p>Referencia 1 - Cobertura 0.77%</p> <p>Participé en ese tiempo en los centros de alumnos que fueron también instancias formativas que fueron bien potentes para poder definir un carácter, aprender a estar frente a un grupo, poder asumir liderazgos también y esas experiencias fueron bien potentes, sobre todo lo que tiene que ver con el leer, el aprender de otras visiones de mundo.</p>
--	--	---	--

Analisis Margot R.nvp: NVivo

Buscar: Buscar en: Nodos supervisor Buscar ahora Borrar Búsqueda avanza

Nombre	Recursos	Referencias
1. Buen profesor	0	0
Buen pedagogo	1	1
Buen profesional	1	2
Calidad humana	1	2
Con vocación	1	1
Empático	1	2
2. Cumplimiento Perfil de egreso	1	3
4. Dificultades alumnos en práctica	0	0
Expectativas elevadas	1	1
Flexibilidad	1	2
Hablar en público	1	2
5. Desacuerdo con competencias docentes (en colegio de práctica)	0	0
Incoherencia en planificación	1	2
Rigidez frente a innovación	1	1
Aspectos a mejorar del programa	0	0
Apropiación del currículum nacional	1	3
Mayor extensión	1	2
Competencias observadas en alumnos	0	0
Didáctica innovadora	1	1
Evaluaciones innovadoras	1	1
Influencia contexto educativo	0	0
Influencia en didáctica profesor práctica	1	1
No afecta estilo docente de los alumnos	1	3

Analisis Margot R.nvp: NVivo

Archivo Inicio Crear Datos externos Analizar Explorar Diseño Ver

Ir Actualizar Abrir Propiedades Editar Pegar Cortar Copiar Fusionar

Elemento Portapapeles Formato Párrafo Estilos

Restablecer configuración

Espacio de trabajo

Nodos

- Nodos
 - Lautaro
 - Nodos alumnos
 - Nodos supervisores
- Relaciones
- Matrices de nodo

Recursos

- Nodos
- Clasificaciones
- Colecciones
- Consultas
- Informes
- Modelos
- Carpetas

Buscar: Buscar en: Nodos supervisor Buscar ahora Borrar Búsqueda avanza

Nodos supervisores

Nombre	Recursos	Referencias
6. Desempeños negativos observados en la práctica	0	0
Incoherencia en planificación	1	2
Rigidez frente a innovación	2	4
Prejuicio profesor	1	2
7. Influencia contexto educativo	0	0
No afecta estilo docente de los alumnos	2	4
Mejoramiento didáctica profesor	1	1
8. Aspectos positivos del programa	0	0
Calidad de los profesores	1	3
9. Aspectos a mejorar del programa	0	0
Apropiación del currículum nacional	1	3
Herramientas de manejo grupal	1	1
Mayor extensión	2	4

Analisis Margot R.nvp: NVivo

Archivo Inicio Crear Datos externos Analizar Explorar Diseño Ver

Documento Elemento externo Memo Audio Video

Matriz de marcos de trabajo

Recursos

Nodo Relación

Carpeta Carpeta de búsqueda

Crear como conjunto

Agregar al conjunto

Clasificación

Conjunto

Agregar miembros del conjunto

Colecciones

Atributo

Nodos

- Nodos
 - Lautaro
 - Nodos alumnos
 - Nodos supervisores
- Relaciones
- Matrices de nodo

Recursos

- Nodos
- Clasificaciones
- Colecciones
- Consultas
- Informes
- Modelos
- Carpetas

Buscar: Buscar en: Nodos supervisor Buscar ahora Borrar Búsqueda avanza

Nodos supervisores

Nombre	Recursos	Referencias
Prejuicio profesor	1	2
Rigidez frente a innovación	3	5
7. Influencia contexto educativo	0	0
Efecto cultura educativa	1	1
Formados para diversidad contextual	1	4
Fortalecimiento de competencias	1	1
Mejoramiento didáctica profesor	1	1
Prevalece estilo docente alumnos	3	5
8. Aspectos positivos del programa	0	0
Calidad de los profesores	1	3
Formación pedagógica	1	1
Práctica inicial	1	1
Aprendizaje mutuo	1	2
Mejoramiento didáctica (profesor práctica)	1	1
9. Aspectos a mejorar del programa	0	0
Apropiación del currículum nacional	1	3
Herramientas de manejo grupal	1	1
Mejorar vínculo con colegios	1	1
Propuesta prácticas iniciales internas	1	1
Trabajo parcelado	1	1
99. Duración del programa	0	0
Duración adecuada	1	1
Mayor extensión	2	4
999. Otros	0	0
Acompañamiento alumnos	1	1

